



PATRÍCIA BARROS SOARES BATISTA

LUCIANA PRAZERES SILVA

MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA (ORGS.)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEMÓRIAS E PERCURSOS

CENTRO PEDAGÓGICO - UFMG



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEMÓRIAS E PERCURSOS

CENTRO PEDAGÓGICO – UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora

Alessandro Fernandes Moreira
Vice-Reitor

Márcio Fantini Miranda
Diretor Geral da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Diretora Geral da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

Marcos Elias Sala
Diretor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Gestão 2021-2023)

Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira
Vice-Diretora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Gestão 2021-2023)

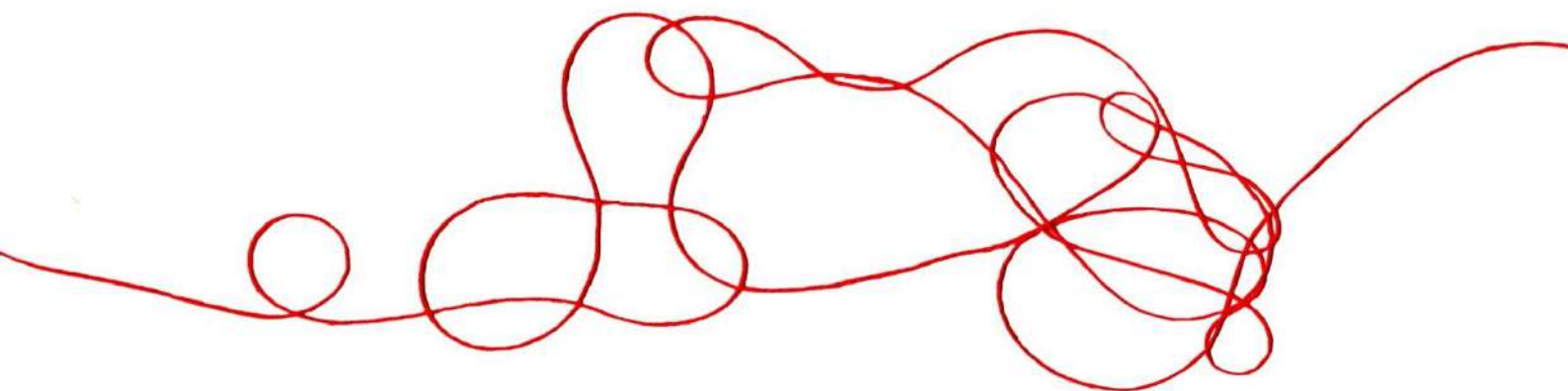
Patrícia Barros Soares Batista
Luciana Prazeres Silva
Maria Carolina da Silva Caldeira
Organização Editorial da publicação

Luciana Prazeres Silva
Maria Elisa de Araújo Grossi
Revisão textual

Silvia Amélia Nogueira de Souza
Patrícia Barros Soares Batista
Capa e diagramação

Ana Luisa de Moura Silva, Aida Velloso Bethônico, Eliana Guimarães Almeida, Eliene de Souza Paulino, Flávia Helena Pontes Carneiro, Frederico Pereira Guimarães, Gabriella Agnes Silva, Hélder Henrique da Silva, Iramara de Freitas Reis, João Guilherme Rios Pimenta Fernandes, Kaique Fraga Rocha, Karine de Assis Fernandes, Kely Cristina Nogueira Souto, Letícia Gomes Pereira, Letícia Werner, Lucas Leonardo Soares Barbosa Barros, Luciana Prazeres Silva, Marcilaine Soares Inácio, Maíra Carolina Alves Teixeira, Maria Carolina da Silva Caldeira, Maria Elisa de Araújo Grossi, Mônica Resende de Souza, Patrícia Barros Soares Batista, Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves, Raquel Mary França, Roselene Alves Amâncio, Ruana Priscila da Silva Brito, Sarah Uszynski, Sílvia Amélia Nogueira de Souza

Autoras/es



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação inclusiva: memórias e percursos / Patrícia Barros Soares Batista, Luciana Prazeres Silva, Maria Carolina da Silva Caldeira (Org.). - Belo Horizonte: Centro Pedagógico, UFMG, 2021.

200 p..

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-990852-6-0

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Inclusão escolar. I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico. III. Soares, Patrícia Barros. IV. Silva, Luciana Prazeres. V. Caldeira, Maria Carolina da Silva.

CDD: 371.9

CDU: 376

Catalogação na fonte: Biblioteca do Centro Pedagógico / UFMG
Rosana Aparecida Alves Reis – CRB/6: 2500



SUMÁRIO

1. Experiência docente: uma trama tecida por muitos fios – Apresentação..... 7
2. Educação inclusiva: uma nascente de esperança em tempos de desencanto – Sarah Uszynski 11
3. Da incompreensão ao protagonismo: trilhando caminhos da Educação Inclusiva – Frederico Pereira Guimarães & Maria Carolina da Silva Caldeira 25
4. A monitoria na Educação Especial: percursos e percalços de uma trajetória em construção – Máira Carolina Alves Teixeira & Eliana Guimarães Almeida 40
5. Educação e diversidade: notas sobre a travessia de uma pedagoga em formação – Gabriella Agnes Silva & Patrícia Barros Soares Batista 52
6. A importância do processo de socialização na inclusão escolar de um estudante autista: reflexões sobre os possíveis impactos do distanciamento social em um contexto pandêmico – João Guilherme Rios Pimenta Fernandes, Eliene de Souza Paulino & Roselene Alves Amâncio 63
7. Quem conta um conto aumenta um ponto: caminhos trilhados na educação pública – Raquel Mary França & Eliana Guimarães Almeida 76
8. O percurso de formação para a docência de um estudante de graduação em Ciências Biológicas da UFMG – Lucas Leonardo Soares Barbosa Barros & Kely Cristina Nogueira Souto 90

- 9.** O percurso inicial de elaboração de um GTD para todas e todos: um olhar para a diversidade – Kaique Fraga Rocha, Ruana Priscila da Silva Brito & Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves 103
- 10.** O Projeto Imersão Docente e o acolhimento da diversidade no Centro Pedagógico: caminhos que se cruzam – Ana Luisa de Moura Silva & Maria Elisa de Araújo Grossi 115
- 11.** O Paraíso são os outros: Explorando os meandros do Afeto e da Memória – Letícia Werner & Marcilaine Soares Inácio 127
- 12.** Percursos formativos: a Imersão Docente no Centro Pedagógico e práticas inclusivas – Karine de Assis Fernandes & Flávia Helena Pontes Carneiro 142
- 13.** Educação Inclusiva: ensinando para a diversidade – Mônica Resende de Souza & Hélder Henrique da Silva 155
- 14.** Das recordações escolares às reflexões sobre inclusão – Iramara de Freitas Reis & Sílvia Amélia Nogueira de Souza 165
- 15.** A Educação Básica sob o viés inclusivo: caminhos e desafios da diversidade – Letícia Gomes Pereira & Patrícia Barros Soares Batista 175
- 16.** Entrelaços: reflexões sobre a educação inclusiva – Aida Velloso Bethônico & Luciana Prazeres Silva & Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves 188



Apresentação

Experiência docente: uma trama tecida por muitos fios

Patrícia Barros Soares Batista
Luciana Prazeres Silva
Maria Carolina da Silva Caldeira¹

Trama: um conjunto de fios que se cruzam e compõem um tecido. Nesta obra o leitor conhecerá, a partir do olhar sensível, crítico e humanizado dos/das monitores/as que atuam no Programa Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico da UFMG², memórias e percursos sobre e na Educação Inclusiva a partir da reflexão sobre a sua própria experiência. Diferentes fios se cruzaram, entrelaçando-se e constituindo uma trama muito bem urdida em um caminho cuja escolha é, verdadeiramente, um ato político: a Educação.

Ao nos depararmos com a inesperada e estarrecedora novidade que parou o mundo no primeiro trimestre de 2020, em função da pandemia ocasionada pelo Novo Coronavírus, muitos desafios se colocaram diante de nós: Como continuar a caminhada formativa dos/as monitores/as já iniciada presencialmente? Como (re)construir saberes sobre a prática, de maneira reflexiva, mesmo estando momentaneamente distante dela (dada a pausa emergencial dos estabelecimentos de ensino)? Como protagonizar a travessia no processo educativo quando tudo era incerteza, medo e angústia? O cenário perturbador no qual estávamos imersas nos impulsionou, então, a agir com coragem. A

¹ Professoras do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG e coordenadoras da Formação do Programa Imersão Docente 1º ciclo e Educação Especial.

² O Programa de Imersão Docente foi constituído no Centro Pedagógico da UFMG em 2011. No ano de 2020, o Programa se dividia em cinco projetos: PID Acompanhamento de turma, em que graduandos/as acompanhavam as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola, tendo a oportunidade de exercitar a docência em agrupamentos menores de estudantes em uma disciplina chamada de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); PID Ensino e Pesquisa, no qual os/as licenciandos/as também tinham a oportunidade de exercer a docência por meio do GTD; PID Educação Especial, em que esses/as graduandos/as acompanhavam turmas nas quais havia estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados; PID Formação entre Pares cujo objetivo é promover a formação profissional por meio de vivências e troca de experiências entre docentes (e outros profissionais) em formação inicial e seus pares – alunos de diferentes cursos de graduação (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020).

coragem, diferentemente do que muitos pensam, não é não ter medo. Ter coragem é ter firmeza de espírito para enfrentar uma situação emocional ou moralmente difícil. E foi assim, com coragem, que iniciamos o processo de escrita que resultou nesta publicação que o/a leitor/a agora tem diante de si.

O processo de imersão na própria experiência revisitando o que foi vivenciado de modo reflexivo e questionador não é fácil, mas se faz necessário, pois a docência, entendida como um processo essencialmente dialógico, é isso: agir e refletir. Como afirma Paulo Freire, a práxis é o que define os seres humanos, pois

Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, p. 121)

Partindo do princípio de que a Educação não pode se basear no pressuposto “verbalista” ou “ativista”, mas sim da ação-reflexão-ação, acreditamos que educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo. Encontramos no Programa Imersão Docente uma profícua possibilidade de trilhar um caminho construído democraticamente, por meio de relações tecidas com afeto, sensibilidade e respeito. Tais aspectos mais do que nunca precisam ser fortalecidos e incorporados às práticas educativas, haja vista que vivemos em uma sociedade que necessita, cada vez mais, de humanização dadas as lacunas criadas pelo nosso tempo. Ailton Krenak sabiamente afirma que o nosso tempo é especialista em criar ausências:

do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande (...). E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. (KRENAK, 2020, p.13)

De certa maneira, o exercício da escrita aqui presente surgiu com esse intuito: adiar o fim do mundo. Sem sensibilidade, afeto e respeito certamente não haverá mais sentido nas relações e o esvaziamento da vitalidade no mundo será certo. Como seres humanos, precisamos atuar reflexivamente para assim conseguirmos atribuir significados

às nossas ações, vivendo a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, podendo sempre contar uns com os outros (KRENAK, 2020, p.15).

Essa foi a proposta da formação apresentada para o Programa Imersão Docente para graduandos/as que atuavam no 1º ciclo acompanhando crianças Público-Alvo da Educação Especial do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, no decorrer do ano de 2020. Por causa do isolamento social, as práticas presenciais tiveram que ser suspensas. Esse momento representou uma oportunidade para refletirmos sobre o nosso fazer, contando uns/umas com os/as outros/as e essas reflexões constituem os capítulos deste livro. São relatos em que se entrelaçam as experiências dos/as graduandos/as na educação básica, sua vivência na Universidade e os desafios e afetos vividos no Centro Pedagógico, seja nos momentos presenciais realizados em fevereiro e março de 2020, seja na atuação remota. Por meio de um processo de muitas leituras, debates e discussões, realizados com os/as professores/as orientadores/as e conosco (coordenadoras da formação), os textos aqui apresentados trazem as reflexões em torno da educação inclusiva, articulando textos teóricos com poesia, literatura, música e muita afetividade. Grande parte dos textos conta, inicialmente, com uma apresentação dos/as orientadores/as que falam um pouco da troca estabelecida no entrelaçar desses capítulos.

Paulo Freire afirma que as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo. Acreditamos que esse processo mútuo se estabeleceu aqui. Acreditamos também que essa afirmação de Paulo Freire abre possibilidades para pensarmos a Educação e as relações que se estabelecem no ambiente escolar. Elas nos levam a defender intensamente a Inclusão. Sabemos que, no campo dos estudos sobre a inclusão, os termos se modificam com frequência, na tentativa de fazer com que a linguagem seja menos marcada por preconceitos. O que é um grande desafio. Assim, aprender outros conceitos e se apropriar deles faz parte da luta por uma sociedade menos excludente. Pensar e agir de modo inclusivo é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que são a matéria que este tempo em que nós vivemos quer consumir.

A escola pública brasileira é para todos. Um direito constitucional, conquistado legalmente por lutas de movimentos sociais, um dever do Estado, inalienável e

intransferível previsto na Carta Magna de 1988. Os direitos conquistados não podem retroceder. É preciso fortalecer e ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem, com base na ideia de que cada estudante é único, singular e se constitui nas interações sociais que estabelece na sala de aula, na escola e no mundo. Essa perspectiva muda a lógica com a qual muitas vezes o ambiente escolar opera com as relações humanas nas práticas escolares: tem-se, dessa forma, uma compreensão mais ampla sobre as pessoas como seres únicos e singulares que se diferenciam, possibilitando, assim, a construção de um espaço de aprendizagens em que se tem a liberdade de experimentar a convivência entre as singularidades de se fazer na diferença.

Para finalizar, nos reportamos mais uma vez ao ambientalista Ailton Krenak ao assinalar que o fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos percorrendo a viagem nessa experiência terrena não significa que somos iguais; significa justamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. A humanidade é diversa por excelência, por isso ter o mesmo protocolo para todos é homogeneizar e empobrecer as possibilidades de ser e estar no mundo. Desejamos que as experiências e expectativas sobre a Educação Inclusiva aqui presentes percorram diferentes tempos e espaços e inspirem o interlocutor a questionar pensamentos e ações cristalizadas em nossa sociedade e evidenciadas nas práticas escolares sobre padrões e diferenças. Que possamos pensar em liberdade e ampliar o olhar para as diferenças e potencialidades de todas as pessoas com as quais lidamos cotidianamente. O fio que conectou as experiências e reflexões se desenrolará página a página. Esperamos que a leitura recrie novas tramas e ressignifique o olhar para a potencialidade do processo educativo.

Referências

CENTRO PEDAGÓGICO. *Programa Imersão Docente*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2020. 35p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NASCENTE DE
ESPERANÇA EM TEMPOS DE DESENCANTO**

Educação Inclusiva: uma nascente de esperança em tempos de desencanto

Sarah Uszynski³

“O homem que volta ao mesmo rio,
nem o rio é o mesmo rio,
nem o homem é o mesmo homem.”

(Heráclito)

Sarah iniciou seu processo de formação docente no Centro Pedagógico da UFMG atuando como monitora no Programa de Imersão Docente (PID), mais especificamente no Projeto Educação Especial. Dentre suas atividades constava acompanhar uma das crianças Público Alvo da Educação Inclusiva (PAEE) do 1º ano do Ensino Fundamental. A professora referência da turma assumiu, no início do ano de 2020, sua orientação neste processo de formação docente e monitoria. O relato e as reflexões trazidas por Sarah nos transportam para um vasto mundo de possibilidades. Isso mesmo, acompanhar, mesmo que de longe, o percurso de Sarah em seu mergulho na docência me remete a possibilidades de construção de aprendizagens reais e significativas e, claro possibilidades de um mundo melhor a partir da educação. A docente Sarah tem sua nascente lá nas brincadeiras de “aulinha” com as bonecas e quadro improvisado com papel preso à parede com fita adesiva.

Os percursos dessa formação são sinuosos, rompem barreiras, contornam obstáculos... Experiências e vivências vão sendo construídas e reconstruídas por Sarah na medida em que realiza as atividades propostas pela coordenação da formação no CP/UFMG. Aos poucos o leito desse rio vai se tornando caudaloso, consistente e Sarah se expõe graciosamente para que as reflexões aflorem e, assim, podemos desfrutar de suas águas e mergulhar neste delicioso e desafiador mundo da Educação Inclusiva. Foi um presente trocar experiências com Sarah, mesmo que nos momentos finais da (re)escrita deste trabalho. Gratidão! Que sua trajetória de formação docente seja tão

³ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e monitora do Programa Imersão Docente – EDUCAÇÃO ESPECIAL.

profícua quanto a nascente porque, de fato, está nascendo uma profissional da educação. A foz desse rio chamado Educação está ainda distante e seu percurso é promessa de lutas e conquistas. Mergulhem, queridos leitores, nesta vastidão de possibilidades para reflexões que Sarah nos convida com seu relato.

Luciana Prazeres Silva

Introdução

Sou graduanda do curso de Letras, na Universidade Federal de Minas Gerais, na qual ingressei no ano de 2018. Desde minha entrada no mundo acadêmico, visitei e experimentei brevemente diversos campos do curso. Em 2020 participei, movida parcialmente pela curiosidade e completamente pela vontade de entender de perto a Educação Inclusiva, do processo de seleção para ser bolsista do Programa de Imersão Docente, no qual posteriormente fui selecionada. Neste texto, narro as expectativas, vivências e experiências que tive ao longo dos dois meses que participei, presencialmente, das atividades escolares do Centro Pedagógico, antes de serem abruptamente interrompidas pela pandemia da COVID-19. Essa narrativa é entremeadada pelas reflexões propostas pelas atividades da Formação docente ao longo de 2020.

A Constituição em vigor no Brasil desde 1988 tem como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 206, inc. I) e a educação como dever do Estado e da Família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (art. 205º, inc. IV)

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 também assegura o direito de todos à educação, o capítulo V, que trata especificamente da Educação Especial, define que “entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58).

Esses parágrafos da nossa Constituição Federal e da LDBEN são importantes pois levantam diversos questionamentos e, para mim, o principal deles: a inclusão não se faz por decreto. Silva (1987) indica em “A epopeia ignorada” a existência de um complexo sistema de crenças e simbolismos envolvendo os indivíduos com deficiência. Ou seja, existe uma trajetória social da população que demonstra que as pessoas com deficiência

enfrentam os processos hoje nomeados como eliminação, exclusão, preconceito, desde o período Paleolítico Superior (40.000 anos a.C.). Silva (1987, p. 82) também faz referência aos antigos hebreus, destacando que esses povos acreditavam que a deficiência física ou mental indicava, de demasiadas formas, a impureza e o pecado. Moisés, por exemplo, no livro Levítico, determina que o cego, coxo, corcunda, pé torcido, etc., não poderiam se aproximar de seu Ministério. Para Rosa (2007, p. 11), essa passagem no Levítico deixa claro que a aparência física era um fator essencial para a exclusão das pessoas com deficiências. Visto isso, devemos indagar acerca de importantes discussões sociais: como podemos garantir que ideia proposta pela constituição seja alcançada na prática, uma vez que a aceitação da diversidade por parte de uma sociedade delimitada a padrões é um processo lento que implica mudanças estruturais na cultura, na pedagogia e na vida social?

A formação de um professor se pauta ativamente na importância de contribuir para romper todas essas barreiras. Observar isso diretamente, na situação de estágio, representou um desafio para o qual me senti pouco preparada ao longo da vida e cujo enfrentamento relato aqui de forma particular, pessoal e sincera. Percebo que, quanto mais me aprofundei nas observações vividas nesses meses, mais percebi a importância dessa experiência na minha formação. Não há como praticar uma educação inclusiva, como propõe a teoria e a legislação, sem a adequada capacitação dos atuais e futuros profissionais. Assim, o objetivo deste texto é que, a partir do meu relato, o leitor possa se questionar: até que ponto o princípio de uma educação congênere a todos permite que a individualidade de cada ser seja notada? De que maneira a palavra igualdade, da forma como é proposta na teoria e na legislação, se aplica à realidade da educação inclusiva?

Nascente

Instigamos em nossos alunos a vontade de questionar o mundo e a humanidade. A mais importante delas para mim surgiu com a pergunta: “quando é que a gente sabe que quer ser professor?”. Minha experiência com a docência vem de muito anteriormente à minha entrada no Centro Pedagógico. Acredito que da infância, quando enfileirava as bonecas simulando uma sala de aula e rabiscava uma folha de papel colada com fita

fingindo ser um quadro de giz. Com o passar dos anos a brincadeira começou a ficar mais elaborada, usava a máquina de escrever do meu pai, que era Datilógrafo, e imprimia folhas com nomes aleatórios para fazer chamada das minhas “aulas”. Tudo era brincadeira, até que com a pré-adolescência surgiram responsabilidades, dentre elas, a de pensar o que faria no ensino médio e, posteriormente, qual caminho seguiria para ter como profissão. Desde o surgimento dessas questões perpassei por diversos cursos, como Biologia, História, Geografia, sem perceber o que todos tinham em comum: a docência.

A transição de um ensino fundamental em uma escola particular para o ensino médio em escolas públicas me fez refletir muito sobre o papel do professor e da educação na sociedade, visto que nele esbarrei com diversas pessoas que hoje carrego como inspirações. Senti também, desta vez na pele, o sucateamento do ensino público no Brasil: quatro longas horas em uma sala de aula que, em pleno verão, não tinha janelas e nenhum ventilador funcionando. Apesar das más condições, muito me beneficiei dessas experiências. Percebi, mais do que em qualquer outra ocasião que vivi, o quanto a garantia do nosso direito a um ensino público de qualidade dependia integralmente da resiliência e do amor que os professores tinham pela profissão. Com eles pude me formar politicamente, uma vez que participei de algumas manifestações lado a lado com professores e funcionários que lutavam por condições de trabalho e estudo mais justas. Nessas situações que aprendi a verdadeira essência da educação: educar é resistir e o processo de formação de um professor acontece no exato momento em que a pessoa decide assumir que quer ser professor, mesmo sabendo de quantos fatores o farão querer não ser.

Dentro do ambiente escolar, ainda como estudante, pude conhecer os ensinamentos de Paulo Freire, Jean Piaget, Vigotski e muitos outros autores que não estão na grade do ensino comum, mas que me foram apresentados antes na prática, no ensino médio público, e depois na teoria, na universidade.

Após o ensino médio, com muitas batalhas e noites em claro, ingressei na universidade, ainda com toda essa bagagem, mas vendo-a sempre a partir da perspectiva de estudante. Modificar-se é uma necessidade fundamental de qualquer ser humano e a convivência com educadores me mostrou isso. Ainda no primeiro semestre da faculdade, em uma aula de literatura grega, conheci Heráclito, filósofo que dizia que

ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente já não se encontram as mesmas águas e o próprio ser já se modificou. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Quando imergimos, águas novas substituem aquelas que nos banharam antes". (HERÁCLITO, 1973).

Acredito que a licenciatura seja esse rio, com ela há uma necessidade intrínseca de se modificar e a essa altura eu já não via o mundo da mesma maneira.

Meandro

O Centro Pedagógico para mim, foi como me banhar novamente nesse rio da docência e sair com uma nova perspectiva sobre o que é ser um professor. O Programa de Imersão Docente me fez perceber um lado dos professores que mesmo enquanto aluna não seria possível de perceber, e só assim pude ressignificar o que Paulo Freire (1996, p. 23) propunha acerca da aprendizagem mútua: "Não há docência sem discência, na relação entre professor e aluno se faz necessário a troca mútua de saberes".

Digo que, ainda usando da metáfora de Heráclito, se a licenciatura é um rio pelo qual entrei e saí constantemente durante a vida, o Centro Pedagógico foi um mergulho profundo que me fez perceber que de fato ele nunca é o mesmo.

Os contadores de histórias nasceram com a humanidade. A narrativa e a oralidade foram a primeira modalidade de literatura criada no mundo. Considero, portanto, que o professor nasceu com os contadores de histórias, pois é isso que somos, e é exatamente isso que faço agora neste relato: conto histórias. O escritor peruano Mário Vargas Llosa diz que contar histórias, tanto quanto falar, é uma atividade indispensável ao ser humano:

[...] é uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso do que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas ficções; é refazer a experiência, retificar a história real na direção que nossos desejos frustrados, nossos sonhos esfarrapados, nossa alegria ou nossa cólera reclamem. (YUNES, 1998, p. 12)

É isso que busco reafirmar neste trabalho: ouvir histórias foi primordial para que eu me conhecesse, como pessoa e como parte de um povo, uma vez que por meio da

memória e da imaginação pude reconhecer meus desejos, meus sonhos esfarrapados e, como diz Llosa, qualquer coisa que minha cólera reclamasse. Agora é hora de mais que ouvir, contar essas histórias.

Entre em um rio desconhecido por mim, a Educação Inclusiva. Nada mais poderia descrever o meu primeiro dia como: medo, frio na barriga e ansiedade. Muitas dúvidas e incertezas. O meu primeiro contato com a diferença aconteceu ainda criança, com um colega autista. Sempre brincávamos juntos, e quando em grupo maior de crianças ele agia com certa agressividade, fazendo com que as outras crianças não gostassem da presença dele. Mesmo que essa reação não fosse por maldade, foi o que nos afastou definitivamente e, infelizmente, esse acabou sendo o meu primeiro contato também com a segregação.

Estudei o ensino fundamental em uma escola particular, e nela não tive nenhum contato com pessoas com algum tipo de deficiência. Já no ensino médio me mudei para uma escola pública e tive contato com uma menina cadeirante que, assim como eu, ingressava no primeiro ano. Foi um segundo contato muito mais triste que o anterior, pois além da segregação, percebi a negligência do estado e do ensino público para com essas pessoas, afinal, ela chegava ao primeiro ano sem saber ler e escrever. Os professores sempre faziam o que podiam, e nós alunos também, mas o auxílio de uma professora de apoio só foi concretizado quando o ano estava caminhando para o fim. Passei para o segundo e terceiro ano do ensino médio com essa aluna, que continuou tendo o auxílio da professora. Era chocante aprender equação de primeiro, segundo, terceiro grau, olhar para o lado e vê-la aprendendo a escrever as primeiras palavras sozinha, às vezes colorindo números ou aprendendo a somar e subtrair nos dedos. Felizmente, ela conseguiu se desenvolver com o apoio dessa professora e se formou junto comigo. Foi inesquecível quando no dia da formatura pude olhar para o lado e vê-la esperando o diploma.

Um terceiro contato com pessoas com deficiência e dessa vez de forma profissional, foi no Centro Pedagógico. Tive a sorte de ser destinada a uma turma de primeiro ano, pois pude passar pela adaptação junto com os alunos e aprender aos poucos como assumir o meu papel de professora. O processo de acolhimento para essas crianças no Centro Pedagógico acontece com o desenrolar do dia a dia, eles conhecem um pouco do formato escolar com cada professor. E é impressionante como entendem

rápido a dinâmica escolar, uma vez que na aula de Arte e Música, por exemplo, existem momentos em que eles podem conversar com os colegas, pular, cantar, dançar, e na aula de Matemática, o professor pede um pouco mais de silêncio e atenção, por exemplo. No começo, percebi certa dificuldade da parte das crianças em entender esses momentos, o que é compreensível, já que essa inserção acontece de forma abrupta, com tempos e espaços diferentes, exigindo que elas se posicionem em um lugar socialmente demarcado. Já no final do primeiro mês de aulas (antes de entrarmos em quarentena), elas demonstravam um melhor entendimento dos limites escolares e de cada professor, uma vez que comentavam entre si: "a professora de Ciências não gosta que a gente fique conversando quando ela tá explicando".

Para Rafael, o aluno público Alvo da Educação Especial - PAEE que acompanhei, percebo que a adaptação aconteceu da mesma forma, uma vez que ele não apresentou resistência em conversar e brincar com os colegas e professores, que também não se contiveram em buscar um primeiro contato. Ele demonstrava a mesma dificuldade que muitos alunos, de entender que o recreio havia acabado e era hora de voltar para a sala, ou de emprestar e dividir brinquedos e brincadeiras com os colegas. Entretanto, a dificuldade maior, que diferencia a adaptação do Rafael para os outros, era de fazer com que ele voltasse para dentro da sala, coisa que, para os outros não era necessário explicar. Seria muito mais fácil pegá-lo pelo braço e levá-lo à força, mas eu buscava fazê-lo entender que a sala de aula não era um lugar ruim e que a hora de brincar chegaria de novo em outro momento. Com esses momentos pude me transportar às memórias do meu próprio primeiro ano do ensino fundamental, e que apesar de me lembrar pouquíssimo, lembro de passar pelas mesmas dificuldades de adaptação. Essa conexão foi imprescindível para que o meu lado mais humano fosse potencializado e assim, fosse mais fácil compreender essas dificuldades. Costumo dizer também que aplico a frase "a arte existe para que a realidade não nos destrua", do Nietzsche, às crianças, pois com elas pude sentir uma esperança, que as circunstâncias do mundo real haviam me tirado aos poucos. De fato, crianças existem para que a realidade não nos destrua.

Leito

Refleti muito sobre a melhor forma de descrever o Rafael sem entrar nas descrições padrões fenotípicas da Síndrome de Down e concluí que sempre que penso nele lembro imediatamente da sua mochila azul, que assim como seu tênis e todo o seu material, tinha a estampa do Capitão América, seu herói favorito. Quando o vi pela primeira vez, estava sentado na escadaria do pátio, segurando a mochila e puxando o cadarço do tênis. Apesar de não me lembrar muito de como aconteceu de fato esse primeiro contato, lembro de tentar fazer com que tudo acontecesse de uma forma natural. Nesse dia, ficamos um bom tempo fora da sala. E apesar de muito resistente com a minha presença no começo, logo ele foi se interessando pelos ambientes da escola, principalmente pela quadra.

Antes do meu primeiro dia oficial, havíamos tido uma reunião entre os monitores e a coordenação, nessa fui avisada da idade e da singularidade do meu aluno. Chegando em casa, ansiosa, fui pesquisar no *Google* sobre a Síndrome de Down (SD). Depois disso me senti preparada, sabia exatamente o que esperar. O que não estava no roteiro, porém, era que na semana seguinte, o Rafael contrariaria tudo que encontrei na Internet: "As crianças com SD podem apresentar dificuldade de locomoção", era o que dizia um fisioterapeuta no *YouTube*. Entretanto, assim que entramos na quadra, ele achou uma bola e pediu para jogar futebol. Ao vê-lo correr e ser extremamente habilidoso com a bola, muito mais do que eu, fiquei repassando e questionando tudo aquilo que havia lido nos dias anteriores, e foi assim que entendi a frase de uma das coordenadoras durante a reunião: "Não é porque você conhece um aluno autista que você conhece o autismo. Tenham cuidado com essas predefinições". Posso afirmar que o inverso também é verdadeiro: conhecer sobre uma deficiência não significa conhecer todas as pessoas ou crianças portadoras dessa deficiência. E foi exatamente isso. O Rafael é extremamente ativo, ama esportes, e apesar da dificuldade na fala, é extremamente comunicativo.

Busquei usar desses interesses, como os super heróis e o futebol, para tentar realizar as atividades pedagógicas junto com ele, como quando chegava a hora de lanche e ele se recusava, eu dizia: "você não quer ficar forte como o *Hulk*?". Assim, usando da linguagem e do conhecimento de mundo dele, conseguia argumentar sobre

a importância de se alimentar bem, escovar os dentes, e realizar outras atividades dentro e fora da sala de aula. Com o tempo aprendi também que nem sempre isso funcionava, em outros momentos apenas o “se você não comer não vou pegar a bola pra você” era a única coisa que o impedia de sair correndo da cantina.

Certo dia, ele estava muito resistente para voltar para sala, chorou, disse que estava com dor de barriga, depois de muito tempo aceitou entrar comigo, mas mantinha a cabeça baixa na mesa o tempo todo. Era comum que as crianças pedissem uma história para a professora, que nesse dia leu um livro sobre uma bruxa rabugenta. Imediatamente o Rafael levantou a cabeça, parou de chorar e fez “shì” para os colegas que ainda conversavam, pedindo silêncio para ouvir a história. Nesse momento, percebi que para ele, assim como pra mim, foi e é essencial ouvir essas histórias.

O tempo me fez entender que a inclusão nos permite compreender o ensino numa concepção transversal, que perpassa por todas, absolutamente todas as questões humanas. Nada mais pode nos retomar a humanidade senão a arte, a música, a literatura e todas as formas de arte que existem. Fiquei aliviada ao ver que no Centro Pedagógico a correnteza era favorável e não contra essa concepção de ensino. A partir daí, comecei a contar histórias sobre qualquer coisa pela qual o Rafael se interessasse e isso começou a fazer com que as outras crianças me pedissem também para ler e contar histórias para elas no recreio.

Apesar disso, ainda tive muitas dificuldades, especialmente pelo fato de que em muitas situações o Rafael necessitava de coisas concretas para entender, precisando que eu contasse essas histórias com blocos, lego, com bonequinhos de massinha ou qualquer objeto pelo qual ele estivesse interessado. Dentro dessa linha nada linear da docência, a Educação Inclusiva representou claramente a dicotomia de ensino dentro desse mesmo processo educativo, o quanto era necessário aprender a face teórica da educação e, ao mesmo tempo, exigia soluções humanas, entendendo de perto o problema. Aprendi também que em certos momentos um abraço ensinaria muito mais que uma correção dura.

Foz

Acredito que o CP funciona muito bem como uma escola exemplo em relação à visibilidade e inclusão. Certamente será uma experiência que levarei como espelho todas as vezes que precisar lutar pela inclusão em outros lugares por onde passarei durante a minha vida. Vejo a minha entrada na educação inclusiva acontecendo um pouco no susto, e, de fato, foi assustador, mas a escola, os professores, funcionários, todos que passaram por mim durante o processo de adaptação, contribuíram de forma positiva para que eu pudesse aprender de forma não generalizada. Fui ensinada a ouvir o meu aluno, entender a personalidade dele e permitir que ele entendesse a minha, para que ambos tivessem voz e pudessem construir uma relação de troca, de construção de conhecimentos e para que o ensino mútuo fosse eficaz. Nada que seja escrito aqui demonstrará, de fato, o que é ser recepcionada com um abraço completamente espontâneo vindo dele, ou de como, mesmo há bastante tempo longe, consigo imaginar claramente o Rafael com um sorriso largo, um braço segurando a mochila e o outro aberto correndo na portaria em minha direção. A dicotomia entre técnica e humanidade, na prática, me ensinou a ser técnica ao entender o porquê de contar histórias com lego, mas ao mesmo tempo a parte humana da docência latejava e se fazia presente em todas as situações. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, elaborado pelo lexicógrafo Antônio Houaiss, a origem etimológica de "*Educare*" "significa extrair, fazer nascer, promover o surgimento de dentro para fora". Essa pequena experiência na docência extraiu de mim toda a vontade de fazer o Rafael ser o melhor que ele pudesse ser, um ser autêntico, singular, e provocou a atualização de algo latente: a vontade de contar histórias, aprender, ensinar e fazer, a partir dessas coisas, o mundo melhor.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

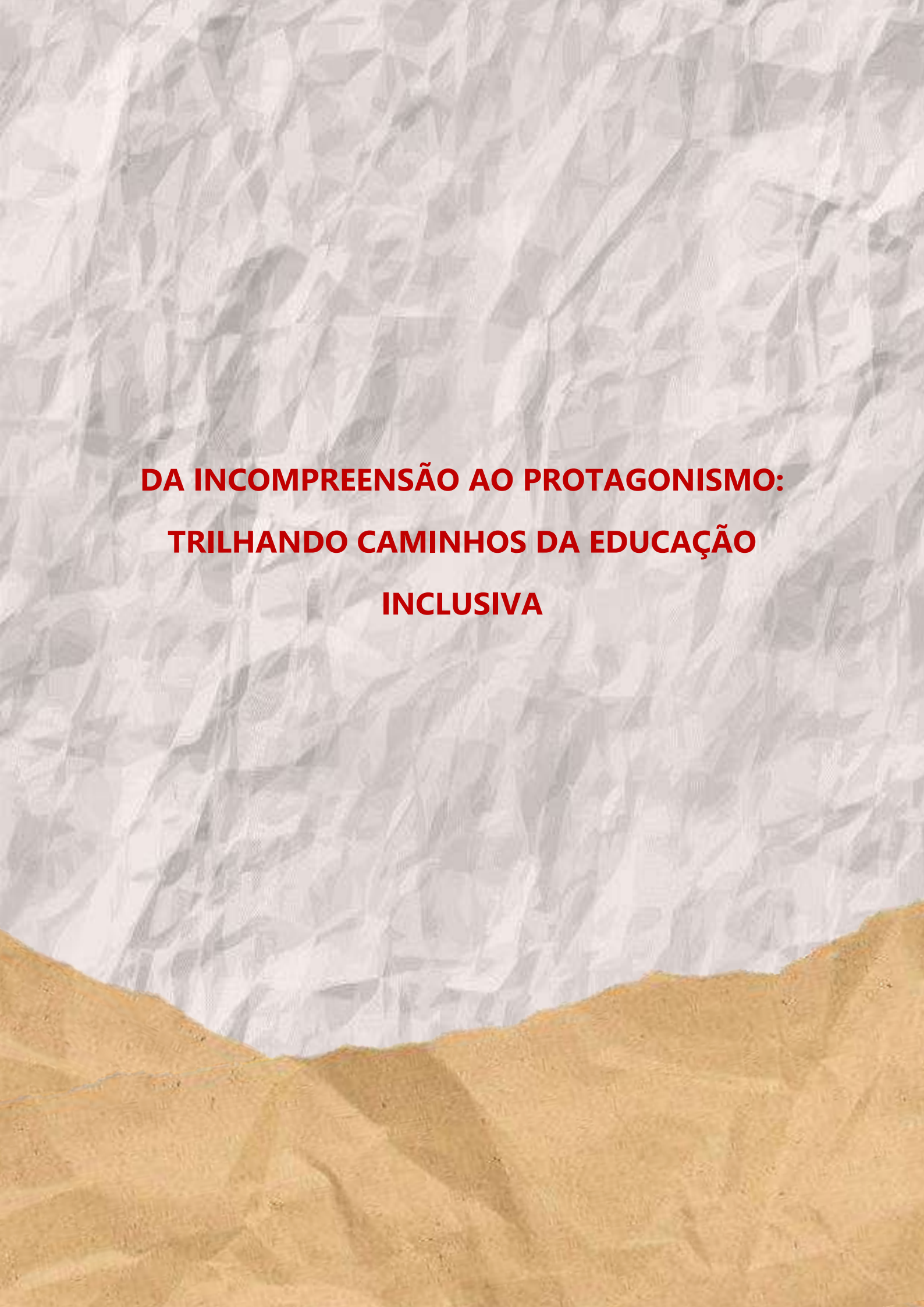
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Capítulo V: da educação especial. Disponível em: [Documento1 \(mec.gov.br\)](#)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERÁCLITO. *Heráclito*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).

ROSA, Sueli Marques. A justiça divina e o mito da deficiência física. *Estudos*, v. 34, n. 1/2, p. 9-19, jan.-fev./2007.

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.



**DA INCOMPREENSÃO AO PROTAGONISMO:
TRILHANDO CAMINHOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Da incompreensão ao protagonismo: trilhando caminhos da Educação Inclusiva

Frederico Pereira Guimarães⁴
Maria Carolina da Silva Caldeira⁵

A escrita de *uma vida* em um processo formativo

A autoria de um texto pode ser sempre objeto de muitas discussões. Afinal, nele podem se entrelaçar inúmeras vozes e diferentes contribuições comumente são feitas. Um texto escrito com finalidades formativas e que passa por vários ajustes, correções, discussões e intromissões, pode ter sua autoria ainda mais questionada. No processo de escrita dos diferentes textos deste livro, muitas vezes essa questão se apresentou para mim (como uma das organizadoras da coletânea) e por outros/as professores/as orientadores/as que estavam na lida cotidiana com os/as graduandos/as no processo de orientação e escrita.

Apesar de ter lido várias vezes o texto do Frederico (meu orientando no Programa Imersão Docente – Ensino e Pesquisa do CP) e de ter dado vários “pitacos”, tenho certeza de que o texto a seguir é completamente de sua autoria, não apenas porque foi escrito por ele, mas sobretudo porque foi e é *vivido* por ele. Os/as autores/as com os quais ele dialoga e a estrutura textual podem ter alguma contribuição minha, mas o que fica marcado no texto são as experiências que Fred viveu na escola básica, na Universidade e como monitor no Centro Pedagógico. Reconhecendo como uma de suas marcas identitárias o fato de ser deficiente visual, Fred assume essa posição e narra desse lugar a experiência de tornar-se um professor por meio da imersão no CP. No contato com outras crianças também nomeadas como deficientes, ele vai entrelaçando suas experiências e leituras, constituindo-se a si e construindo sentidos e significados para o ser docente.

⁴ Graduando em Letras, 5º período, Universidade Federal de Minas Gerais. Monitor do Programa de Imersão Docente/Projeto Ensino e Pesquisa/Turma no CP: 2A.

⁵ Professora do Centro Pedagógico da UFMG. Orientadora do Programa Imersão Docente.

Por essa razão, considero que o texto de Fred se aproxima daquilo que Conceição Evaristo chama de uma *escrevivência*, uma escrita política, que nasce do cotidiano e que se liga profundamente à vida daquele/a que escreve. No meio dessa *escrevivência*, houve uma pandemia, que parou o mundo e nos deu tempo para construir juntos esse relato. Se as práticas no Centro Pedagógico foram temporariamente suspensas, a escrita da vida produzida pelo Fred continua sempre trazendo importantes ferramentas para pensarmos a formação docente e o processo de inclusão em nossa escola. Que essa leitura possa inspirar-nos a pensar em processos mais inclusivos para estudantes do Ensino Fundamental, para graduandos/as e para docentes, enchendo as vidas que se entrelaçam com a nossa de alegria e vontade de construir sempre momentos cheios de afetos no campo educacional.

Maria Carolina da Silva Caldeira

Muito mais do que um laudo

“... cometeu um crime que a humanidade não perdoa. Recusou-se a ser vítima. (...) Eva rebelou-se. Decidiu que não seria coitada. Que o mundo se virasse com isso. Que o mundo achasse outras vítimas para preencher seu horror.”

(Eliane Brum)

Se me fosse pedido para definir-me em uma palavra essa palavra seria SUPERAÇÃO. Isso se deve ao fato de que, assim como Eliane Brum (2008) descreve Eva na crônica “Eva contra as almas deformadas”, abri mão do conformismo e procurei sempre superar os obstáculos que a minha limitação me impõe, buscando viver novas experiências e também procurando acreditar que tudo posso, porque sou forte, determinado e não me sinto inferior a nada e a ninguém.

Apresento-me formalmente ao leitor. Meu nome é Frederico Pereira Guimarães, atualmente sou monitor do Programa de Imersão Docente do Centro Pedagógico, na Universidade Federal de Minas Gerais. Curso o 5º semestre do curso de Letras na modalidade de Licenciatura, também pela UFMG. A escolha desse curso se deu, primeiramente, porque o sonho de minha mãe era ser professora e, devido a vários fatores, ela não o logrou. Segundo, porque desde pequeno eu já admirava a profissão. Sempre tive em meus professores, mesmo os chatos, um grande modelo de “aquilo que eu queria ser quando crescer”. Por último, com dezoito anos tive a incrível experiência de estar em sala de aula, isso foi uma das melhores coisas que já vivi. Sempre me vi ali, compartilhando saberes e experiências.

Além de acadêmico, sou filho de duas pessoas incríveis (mãe e padrasto) a quem eu amo, respeito e devo tudo que sou; sou irmão de cinco jovens rapazes e moças (sou o mais velho) dos quais procuro sempre ser exemplo, e me dou muito bem com eles, ainda que, às vezes, nos desentendamos; sou tio do menino mais lindo do mundo o qual enche minha vida de luz e de amor quando me chama de “tio té”; também sou amigo de poucas pessoas, só as melhores, a quem eu sou grato pela força e por sempre estarem presentes em minha vida e me aturarem (meus dramas de libriano, minhas teimosias e chatices). E, por fim, sou humano, alguém que comete erros, acertos e que

nunca, jamais, vai desistir de sonhar. Recuso-me a ser vítima. Busco, assim, protagonizar a vida, buscando articular os diferentes conhecimentos e experiências que têm se entrelaçado ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Falar da minha experiência com a inclusão, hoje, é um grande prazer, mas não foi sempre assim. E o mais impressionante de tudo isso é que eu sou “aluno de inclusão⁶” na graduação, em processo de formação para docência. A inclusão como processo social amplo ainda é um grande desafio que venho compreendendo melhor, especialmente em função da minha própria experiência.

Por volta dos doze anos, fui diagnosticado com *Retinose Pigmentar*⁷, doença degenerativa que ocasionou perda severa em minha visão central e boa parte da visão periférica. Passei por todos os estágios: negação, aceitação e superação – na verdade, a superação nunca acaba, é algo rotineiro que sei que vai me acompanhar por toda a minha vida. Até então, a inclusão, para mim, era algo desconhecido, assim como é afirmado por Cidade (2017, sp.) “As principais causas da deficiência são resultado da pobreza e ignorância”. Eu estava neste grupo de pessoas para os quais as informações necessárias e importantes quase não chegavam. Eu, assim como boa parte dos seres humanos, sempre via as pessoas com alguma deficiência como “coitadinhas”, o que Cidade (2017, s.p.) acredita ser reflexo da ignorância: “A ignorância provém tanto da ausência de conhecimentos, como da presença de ideias falsas”. E a partir da ignorância surge o preconceito: “A ignorância em si não faz nascer o preconceito, mas favorece o seu desenvolvimento.” – claro que eu também pensava isso de mim mesmo e, muitas vezes, não falava para as pessoas sobre a minha dificuldade com a visão para evitar os olhares e os comentários de pena. Incrível isso, eu podia sentir pena dos outros, mas os outros não podiam sentir pena de mim.

⁶ Utilizo o termo “aluno de inclusão” entre aspas, pois essa é a forma como, muitas vezes, as pessoas com deficiência são chamadas. As aspas foram utilizadas com o intuito de criticar a visão que se tem, muitas vezes, das pessoas com deficiência, terminologia mais adequada segundo Romeu Kazumi Sassaki (2002). Dizer que um estudante é “aluno de inclusão”, significa considerá-lo como o sujeito a ser incluído na escola, sem a devida modificação das estruturas escolares que podem gerar a exclusão. Em uma perspectiva inclusiva, todas as pessoas devem estar incluídas e não somente as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2002).

⁷ “A doença é causada pela morte das células cones e bastonetes (fotorreceptoras). Essa morte celular que causa o escurecimento gradativo da visão até a cegueira completa. Inicialmente, o doente pode apresentar dificuldade de adaptação em ambientes com pouca luz e uma diminuição do campo de visão [...]” (SANCHEZ, 2007, sp.).

Minha resistência perdurou até o meu ingresso na primeira faculdade em que iniciei o curso de Letras. Embora não tenha concluído lá o curso, a experiência foi muito importante em minha vida. Na minha grade do 1º período tinha a disciplina de Educação e Inclusão e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Eu, inicialmente, achei a ideia de estudar essas disciplinas enfadonha e cansativa e até mesmo desnecessário, talvez por estar no auge da minha ignorância e enraizado de pré/conceitos sobre a Educação Inclusiva. Porém, ao me aprofundar nas leituras, discussões e participando da interação das aulas, algo foi se metamorfoseando⁸ dentro de mim. O modo como via o mundo e concebia várias coisas começou a passar por um processo de metamorfose. A partir de então, comecei a me colocar verdadeiramente em meu lugar. Os processos de aceitação e superação foram transformando a lagarta em borboleta que, finalmente, saiu do casulo para voar em liberdade na busca da conquista deste mundo cheio de diferenças e preconceitos.

Assim, falar que sou uma pessoa com deficiência visual deixou de ser uma vergonha e passou a ser algo natural, parte de mim. Não é que eu me sinta orgulhoso e honrado em ser assim, apenas aprendi que esta realidade faz parte da minha vida e eu não vou poder mudá-la. E sendo assim, entendi que preciso aprender a conviver com minha deficiência e recorrer sempre aos meus direitos, não me esquecendo de cumprir com meus deveres. Afinal de contas, a vida é muito curta e os acontecimentos tão rápidos que não dá simplesmente para parar nossos sonhos por pré/conceitos bobos. A realidade está aí, é nosso dever entender cada processo e tentar seguir em frente. E isso é o que sempre tento fazer da minha vida, superar os desafios.

Desafios da acessibilidade e da inclusão na Universidade

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência diz que: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com as diversas barreiras,

⁸ De acordo com o dicionário Michaelis, o termo *metamorfosear* advém de *metamorfose* que significa: "2 Biol Transformação, geralmente rápida e intensa, que ocorre na forma, na estrutura e nos hábitos de certos animais durante seu ciclo de vida." (MICHAELIS, 2020). Utilizo a simbologia da metamorfose, pois creio que se encaixa muito com a forma como eu via e como passei a ver as questões relacionadas à inclusão. Foi uma transição lenta, entretanto, com grandes transformações.

podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". A vida de alguém, portanto, não pode ser determinada por suas especificidades físicas ou intelectuais. A única deficiência realmente intransponível é aquela na qual uma sociedade, ao invés de buscar derrubar as barreiras ou ao menos torná-las transponíveis, as ergue, edificando a segregação. Hoje, não tenho mais vergonha de pedir auxílio para ler a letreiro luminoso do ônibus na estação, para apoiar no ombro de alguém quando o local é escuro e íngreme, para ler no papel para mim quando a letra é pequena, para me mostrarem onde está o bendito "X" no local da assinatura.

A partir disso, a luta pelos meus direitos e o meu espaço se tornou uma premissa para mim, principalmente quando eu resolvi ingressar na UFMG, utilizando o sistema de cotas para pessoas com deficiência, estabelecido pela Lei 13.409/2016⁹. Já no primeiro dia de aula me deparei com muitas barreiras físicas, dentre elas a iluminação, os quadros e até os textos. A Universidade ainda não é um ambiente acessível e inclusivo do ponto de vista arquitetônico. Do ponto de vista humano também encontrei barreiras. Lembro-me de um episódio que aconteceu comigo nos primeiros meses de aula, quando a Universidade ainda não tinha melhorado a iluminação do acesso aos prédios (hoje a estrutura física de acesso já foi melhorada), eu vinha andando já bem perto da Faculdade de Letras, estava muito escuro e eu vinha andando bem devagar, contando os passos, um aluno veio de uma vez e eu não o vi. Trombei nele e a reação dele foi rápida e incisiva: "*Você não enxerga não? Olha por onde anda!!!*" Eu não tive nem tempo de pedir desculpas e ele já foi saindo bravo. Isso sempre ocorre comigo, trombar nas pessoas é algo já corriqueiro em minha vida, principalmente à noite.

Também percebi que alguns professores, não todos, não se sentem muito à vontade em ter um aluno com deficiência em suas aulas. Eu sempre fui persistente e, embora algumas vezes sentisse vontade de trancar alguma disciplina por causa de professor "não inclusivo", sempre prossegui com todas. Alguns professores são super

⁹ Essa Lei "tem origem em projeto do Senado e altera a legislação sobre cotas no ensino superior federal, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. [...] As instituições federais de educação superior reservam no mínimo 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa cota, 50% das vagas são reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*." (BRASIL, 2017).

receptivos às minhas necessidades e sempre me dão opções mais favoráveis. Outros já não se preocupam muito com isso. Assim, por diversas vezes tive que me virar de alguma forma para acompanhar algumas aulas. Inclusive acabei ficando de exame especial, coisa que nunca aconteceu em toda a minha trajetória escolar, devido a não conseguir acompanhar as aulas de uma professora nada inclusiva. O bom é que no fim tudo deu certo.

Outro episódio desagradável que eu gostaria de compartilhar aconteceu na biblioteca da Faculdade de Letras. Eu não consigo (e juro que já tentei inúmeras vezes) entender o sistema de catalogação das coleções de livros das bibliotecas da UFMG, ou seja, eu nunca encontro sozinho um livro. E, um dia, eu precisava muito de um livro, fui até a biblioteca da FALE. Chegando lá, pedi auxílio a um dos balconistas para me ajudar a procurar o livro. Ela simplesmente me mandou ir até um computador e pesquisar. Inicialmente, não quis falar da minha deficiência, pois ela já não tinha sido muito receptiva, então fui lá no computador, mudei o perfil para o alto contraste (nesse ponto o sistema ajuda a nós - deficientes visuais) e tentei encontrar o tal livro. Claro que eu não consegui. Procurei um dos funcionários que estava por perto e expliquei que não estava encontrando o livro que precisava e expliquei a minha deficiência e dificuldade com o sistema de catalogação da biblioteca. Ele, muito gentilmente, me ensinou a entrar no sistema e ir até a estante. Ele me pergunta se aprendi. Infelizmente, não, porém a boa-vontade dele foi incrível.

Por último, para finalizar as reflexões sobre os desafios enfrentados à acessibilidade e inclusão na Universidade, julgo ser pertinente falar das relações humanas. Creio que falta muita empatia e equidade por parte das pessoas. Elas simplesmente julgam por seus olhos, ou pelo que elas acreditam que veem, ou ainda, pelo que acham que pode ser e simplesmente julgam. Isso ocorreu comigo no Colegiado do meu curso. Há uma placa enorme no balcão de atendimento sinalizando que o atendimento é prioritário a pessoas com deficiência. Eu cheguei e me coloquei ao lado do balcão de atendimento. Um rapaz que estava na fila, nem me perguntou o porquê de eu estar ali parado, já foi logo gritando: *"O final da fila é lá atrás! Você está furando fila!"* Eu apenas olhei para ele, direcionei o meu olhar para a placa, retornei para ele e disse: *"O atendimento é prioritário. Não parece aos seus olhos, mas eu sou deficiente."* Ele ficou

todo quadrado, me pediu desculpas e abaixou a cabeça. Eu continuei na frente para ser atendido.

Não acredito que eu tenha que colocar um anúncio na testa dizendo “Cuidado, deficiente à vista!” Embora minha deficiência não seja aparente, não acho que tenho que sair divulgando-a ao mundo. Acredito que as pessoas precisam prestar mais atenção no outro e parar de julgá-lo pelo que os olhos delas mostram. Nem sempre os olhos físicos conseguem enxergar além do pré/conceito, além das medidas, das aparências. Ter empatia é aprender a lidar com as diversas situações que possam ocorrer com o outro, e, antes de julgar, procurar entender o porquê de tal atitude ou ação naquele momento. Não sair por aí julgando a vida ou as necessidades dos outros.

A UFMG, com intuito de auxiliar e apoiar aos alunos com deficiência, criou o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) que, de acordo com o site da instituição

tem como responsabilidade a proposição, organização, coordenação e execução de ações para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica e profissional. O Núcleo é voltado para a eliminação ou redução de barreiras pedagógicas, instrumentais, arquitetônicas, de comunicação e informação, impulsionando o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade¹⁰.

Embora a UFMG tenha um longo caminho a percorrer até se tornar realmente uma universidade inclusiva, o NAI realiza diversos trabalhos de apoio à acessibilidade de pessoas com deficiência em diversos âmbitos. Eu, por exemplo, já precisei inúmeras vezes do apoio do NAI para resolver algumas questões de adaptações de turmas (por problemas físicos de acessibilidade) e sempre fui muito bem atendido. Os bolsistas do Núcleo, até onde eu sei, são pessoas com deficiência que nos dão este suporte, uma grande forma de promover a inclusão. A equipe está sempre em contato comigo via e-mail e *WhatsApp* a fim de me acompanhar e verificar como estou seguindo com minha vida acadêmica e se há algo pelo qual eles possam me auxiliar. Eles estão sempre dispostos a nos ajudar no que for preciso. A criação deste núcleo, creio eu, foi um grande passo rumo à inclusão e acessibilidade. Grandes e importantes passos são necessários de serem dados.

¹⁰ Informação disponível no site <www.ufmg.br/nai>. Acesso em 05 de novembro de 2020.

Em busca de uma Educação para todos

Retomando as discussões iniciais, compreendo e defendo que “a escola pública brasileira é uma escola para todos [...] de direitos sociais que reivindicam reconhecimento de peculiaridades raciais, [...] de deficiência, de vulnerabilidade social ...” (MANTOAN; LIMA, 2017, p.825). Não obstante, o Centro Pedagógico, assim como as demais escolas públicas, é composto por uma diversidade muito grande de alunos e docentes. Nesse sentido, pude perceber que a inclusão precisa fazer parte do corpo escolar, uma vez que ela é assegurada para todos, sem excluir ninguém. Entretanto, o que percebo, na maioria das escolas, é que a questão da inclusão parte da igualdade para a diferença, o que não julgo ser correto tendo em vista que todos, independentemente de deficiências, somos diferentes. É certo que temos igualdade de direitos, como a Constituição prevê, entretanto, seria errôneo afirmar que em uma sala, na qual não há alunos com deficiência, seja uma sala “normal”, “regular”. Isso porque a diferença é uma marca dos seres humanos e em todos os espaços ela estará presente.

Acredito que há uma confusão entre o entendimento do que seja uma escola destinada a toda a comunidade (igualdade de direitos/Educação para todos), com o modelo de ensino e classificação dos alunos quanto à sua capacidade (física, intelectual etc.). Ou seja, a escola entende que o aluno com deficiência precisa ter igualdade de direitos ao ser inserido no ensino regular, bem como os demais alunos, porém, o aluno com deficiência não pode ser visto e cobrado igual aos demais. Portanto, é necessário entender que o fato de ter direito a frequentar o ensino regular, não quer dizer que seu desenvolvimento se dará da mesma maneira que os demais. Isso ocorrerá de maneira distinta, dependendo da sua limitação e das suas potencialidades. Dessa maneira, cada sujeito é único e assim, cabe à escola entender e adequar-se a esta singularidade, uma vez que as pessoas que compõem o ambiente escolar são distintas. Cada um precisa ser avaliado de acordo com as suas habilidades e conhecimentos, num processo de desenvolvimento gradual e progressivo.

Ao chegar ao Centro Pedagógico para iniciar minhas atividades, deparei-me com verdadeiros profissionais. Ver como os professores, não só do meu ciclo de atuação como também dos demais ciclos, tratam as crianças com deficiência me fez sentir-me em casa. Fui muito bem acolhido pela turma e por todos os profissionais. Pelas minhas

percepções, a equipe do CP vê a necessidade especial de seus alunos como desafios a serem conquistados e não como barreiras dificultando o andamento da aula. Ainda que seja uma escola de educação básica, creio que o caráter de Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal faz com que os professores, com formação mais ampla que os dos docentes de outras escolas e redes, transformem as necessidades em oportunidades de estudo e aperfeiçoamento pessoais e profissionais. Por causa disso, o foco está sempre na aprendizagem dos alunos, com toda a sua potencialidade, independentemente de qualquer fator físico, social e humano.

Não quero com este pensamento menosprezar a formação de nenhum dos professores das demais escolas, o que seria injusto e desnecessário, ao passo que se sabe que há muitos profissionais dedicados e empenhados com seus trabalhos e que possuem apenas Magistério. Acredito que o bom profissional não se forma apenas com o título que carrega, mas também com a sua vontade de trabalhar e contribuir com o máximo que puder dar de si. O que quero que fique claro é que o corpo docente do CP se caracteriza, em sua maioria, por professores com títulos de Mestrado e Doutorado, o que eleva significativamente o nível acadêmico e prático da atuação docente. Além do mais, há um grande incentivo por parte da UFMG no desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos processos de ensino e a aprendizagem. Por estes fatores é que, na minha percepção, há um maior empenho e maior desenvolvimento dos estudos por parte dos professores.

Ademais, "o estudante é aquele que lida com os problemas práticos ou especulativos, quando se sente afetado, atravessado, provocado por questões que lhe são relevantes" (MANTOAN; LIMA, 2017, p.828), ou seja, a partir de qualquer deficiência, todos os indivíduos passam por este processo de questionar-se acerca do mundo do qual faz parte. Por isso, acredito que o papel da escola e do professor, nesse contexto, seja de auxiliar o aluno, dentro do seu tempo e das suas limitações, de certa forma, a lograr este entendimento. Cada um vê, percebe e entende o mundo à sua maneira. É isso que nos torna diferentes uns dos outros. Essas diferenças, entretanto, não podem servir como instrumentos de exclusão ou de segregação do que seja comum/regular para todos.

Minha prática como professor em formação no CP ainda não aconteceu. No entanto, posso perceber que a diferença é algo muito discutido e trabalhado em vários

aspectos pelos professores e equipe multiprofissional da escola. Inclusive, antes de ingressar no PID, participei de um Fórum de Inclusão no Centro Pedagógico, que tratou das questões sobre a temática. O evento contou com a participação dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais e com a comunidade escolar em geral. Lembro-me que estagiários e a coordenadora, que hoje é a minha orientadora no PID, apresentaram diversos trabalhos feitos com as crianças e sua relevância para os alunos e para a própria formação dos monitores. Não me esqueço de uma atividade realizada por um dos professores que estava apresentando. Ele pediu que as pessoas se separassem em duplas, sendo que um da dupla teve os olhos vendados e o outro teria que guiá-lo por vários espaços dentro da escola. Com essa atividade, o meu amigo Luiz, a quem eu acompanhei no evento, pôde sentir um pouco na pele como eu vivo, com minhas limitações e com as barreiras físicas e psicológicas ocasionadas por tais limitações. E isso foi algo tão importante que ele ficou muito tempo falando comigo sobre a experiência vivenciada por ele.

E como eu vivo? Bem, essa pergunta é difícil de responder. Afinal, cada dia é um dia e, independentemente de minha deficiência, todos os dias são desafiadores. Tentarei, em poucas palavras, descrever um pouco a experiência vivenciada por meu colega na dinâmica aqui descrita. Eu, na maioria das vezes, ando olhando para os lados, isso porque minha visão periférica é melhor que a central, assim é mais fácil ver os obstáculos à minha frente. Minhas canelas são cheias de cicatrizes, o fato de não enxergar bem a minha frente, faz minhas pernas sofrerem com bastante hematomas. Se você usa óculos e enxerga bem, dê graças a Deus, porque no meu caso, uso óculos e continuo a não ver bem e as pessoas acham que o fato de eu usar óculos me faz ser obrigado a enxergar bem e sempre falam: *"Você tem óculos pra que então?, Muda o óculos porque esse já tá ruim, você não me enxergou aqui, não? Tá cego ou o quê? Aumenta esse grau aí porque tá ossol!"* Acredite, meu sonho era que os óculos me ajudassem de verdade. Eu não sei o que é pior, ver os olhos e as palavras de pena das pessoas ao verem uma deficiência facilmente perceptível, ou se as críticas e falta de empatia das pessoas diante de uma deficiência que não é, inicialmente, percebida de imediato. Costumo explicar para as pessoas que minha visão é como um vidro de uma janela trincado e sujo. Quando eu coloco os óculos, é como se alguém fosse lá no vidro e o limpasse. A sujeira sai, porém,

as trincas não. E são as benditas trincas que atrapalham a minha visão e não a sujeira! Essa metáfora que utilizo ajuda as pessoas entenderem como a minha visão é.

Além dos óculos, se você lê uma página de um livro em três minutos, eu leio em 3 horas, isso se eu a escanear e lê-la pelo computador ou *tablet*. No próprio livro, o tempo pode ser até maior. Um livro, então? Nem sei. Se você assiste TV, filmes, séries e vê o rosto dos personagens com detalhes (maquiagem, ruga, pintas, manchas), ótimo, sintase satisfeito. Eu não vejo mais isso, apenas vejo reflexos de sombras. Ah e antes que eu me esqueça, eu conheço melhor as pessoas pelo som da voz e pelo seu cheiro. Isso eu até acho legal, às vezes, assim não vejo as caras de hipocrisia e pena de algumas pessoas. Se eu te elogiar, por favor, não diga: "*São os seus olhos!*", isso vai me deixar chateado.

Se você não gosta ou tem medo de dirigir, enfrenta o seu medo e vá, pois um dos meus sonhos era ter o meu carro e dirigir, mas não posso. E o que mais me deixou triste nesse mundo foi o fato de eu não poder ser piloto de avião. Esse era o meu sonho de infância, e vocês não têm noção do tanto que eu chorei quando fui reprovado na ANAC¹¹ pela minha deficiência em um teste para Comissário de Voo.

Já havia planejado tudo: faria o curso de Comissário, trabalharia e iria acumular horas de voo para me tornar piloto. Mas meus olhos não deixaram. Ao fim de tudo, descobri que nada acontece por acaso, porque com a impossibilidade de ser piloto, eu descobri minhas outras paixões: a educação, o ensino e a aprendizagem. E mais ainda da Educação Inclusiva. Numerar todas as minhas dificuldades seria impossível, mas dividir, ainda que um pouquinho só, tudo isto com o leitor me faz feliz. Embora não possa ser piloto de avião, não sinto nenhum pesar, ao contrário, me sinto vitorioso em ter dado a volta por cima e encontrado outro objetivo, o qual acredito que me fará voar ainda mais alto que em um avião. Ver e sentir a evolução de um aluno, pelas suas mãos é uma sensação inexplicável, maior até que a sensação que se sente quando um avião decola.

Baseando-me na minha decolagem com a educação, quero dividir mais uma experiência incrível que tive com minha iniciação docente no CP. Alguns dias da semana, eu acompanhava um aluno autista, o Felipe. Ele é muito especial para mim, isso porque a partir da minha experiência com ele, pude mais uma vez pensar na educação inclusiva

¹¹ Agência Nacional de Aviação Civil, órgão do Governo Federal responsável pela regulamentação e fiscalização do sistema de aviação brasileiro.

por um viés diferente, o que me motivou a querer realizar um projeto de Mestrado focado nas pessoas com deficiência que querem ser docentes. Além do mais, o Felipe, embora tenha sua deficiência, é um aluno alegre (ele canta e dança o tempo todo nas aulas), e ele foi o meu primeiro contato com a inclusão na escola, enquanto professor/monitor.

Confesso que, no início, não me senti à vontade e muito menos capaz de o acompanhar. Isso se deve ao fato de eu também ter minha deficiência, por isso não me julgava capaz de tal acompanhamento. Entretanto, aos pouquinhos fui conquistando o carinho e o afeto do Felipe, e isso foi a coisa mais fofa do mundo! Um dia ele não estava com vontade de participar da aula de Educação Física (nessa aula, geralmente, ele fica correndo, pulando, dançando e cantando sozinho), então me sentei ao seu lado e ficamos na escada conversando, o que ele quase não faz com ninguém. Ele virou para mim e disse: *“O seu nome começa com ‘F’ assim como o meu nome”*. E então começou a me contar que tinha uma irmãzinha pequena, a quem ele pegava no colo e brincava e me falou também o nome de todos os membros da sua família. Esse momento foi tão importante para mim. Ganhar a atenção do Felipe, com todas aquelas trocas, coisa que eu não havia conquistado antes, me fez pensar mais uma vez que eu poderia sim seguir com meu propósito, ser professor.

Sendo assim, com a experiência que tive com o Felipe, pude entender um pouco sobre o que seja a diferença:

[...] somos todos diferentes e o que passa a existir entre nós é uma relação entre diferentes e não mais, entre o idêntico ou o mesmo. Se todos somos diferentes, não há como identificar aqueles diferentes que devem ser incluídos ou excluídos de um dado grupo. (MANTOAN; LIMA, 2017, p. 828)

A partir desta visão, unida à experiência com o Felipe, hoje, vejo que a inclusão não se trata apenas de integrar um indivíduo em um contexto de sala de aula, vai muito além disso. Trata-se da relação afetiva e do respeito às diferenças, afinal, todos somos diferentes. Não há como medir em formas, nem metrificar o conhecimento, o que coloca em evidência que as relações escolares precisam partir da diferença, assegurando o direito à igualdade de expressão e participação.

Nesse ínterim, me dei conta de que eu realmente estou no meu lugar. E essas práticas que eu estou tendo no CP, ainda que neste momento com leituras e reflexões, estão me fazendo ter certeza da escolha que eu fiz em atuar na Educação. A educação está se tornando parte da minha vida e cada vez mais tenho vontade de estar ali, com as crianças, crescendo e aprendendo junto com elas. E ainda posso afirmar, com toda certeza, que a inclusão sempre me acompanhará na trajetória acadêmica. A inclusão faz parte tanto da minha realidade pessoal, quanto da profissional e isso é incrível!

Como Milton Nascimento diz:

E vamos eu e a solidão
A caminho do mar
Canoa e coração
Deixam pra trás a terra, o cais
Partem buscando vendavais
(...)
Eu que fiz dos meus sonhos, meus navios
Eu que fiz velas de rimas
(...)
De sol em sol
Cruzando o mar
Calmaria sonhei
Loucura sã, a paz
De quem provou do querer bem
Mas sopram tantos vendavais
(...)

Como na canção, sinto-me um viajante que sai ao mar com sua canoa. Para trás deixo meus medos, minhas inseguranças, os preconceitos de uma sociedade ignorante e omissa, as incertezas de uma vida acomodada. E à frente, ainda que encontre inúmeras turbulentas tempestades, sigo com meus sonhos acreditando que à frente encontrarei novas terras, cheias de conhecimento, de realizações, de expectativas. Levo comigo sempre um pensamento: ao final tudo dará certo. E se não deu certo ainda, é porque o

final ainda não chegou. O bonito da caminhada, penso eu, não está na chegada ao destino, mas nas belas paisagens que se encontra pelo caminho.

Referências

BRASIL. Lei de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais já está em vigor. *Senado Notícias*, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/01/05/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais-ja-esta-em-vigor>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRUM, Eliane. Eva contra as almas deformadas. In: BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2008, p. 54-56. Disponível em: <https://idoc.pub/download/a-vida-que-ninguem-ve-eliane-brum-3no78xq6e5ld>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CIDADE, Ruth Eugênia. O paradigma da educação inclusiva. *Diversa: educação inclusiva na prática*, 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-paradigma-da-educacao-inclusiva/>. Acessado em: 17 jul. 2020.

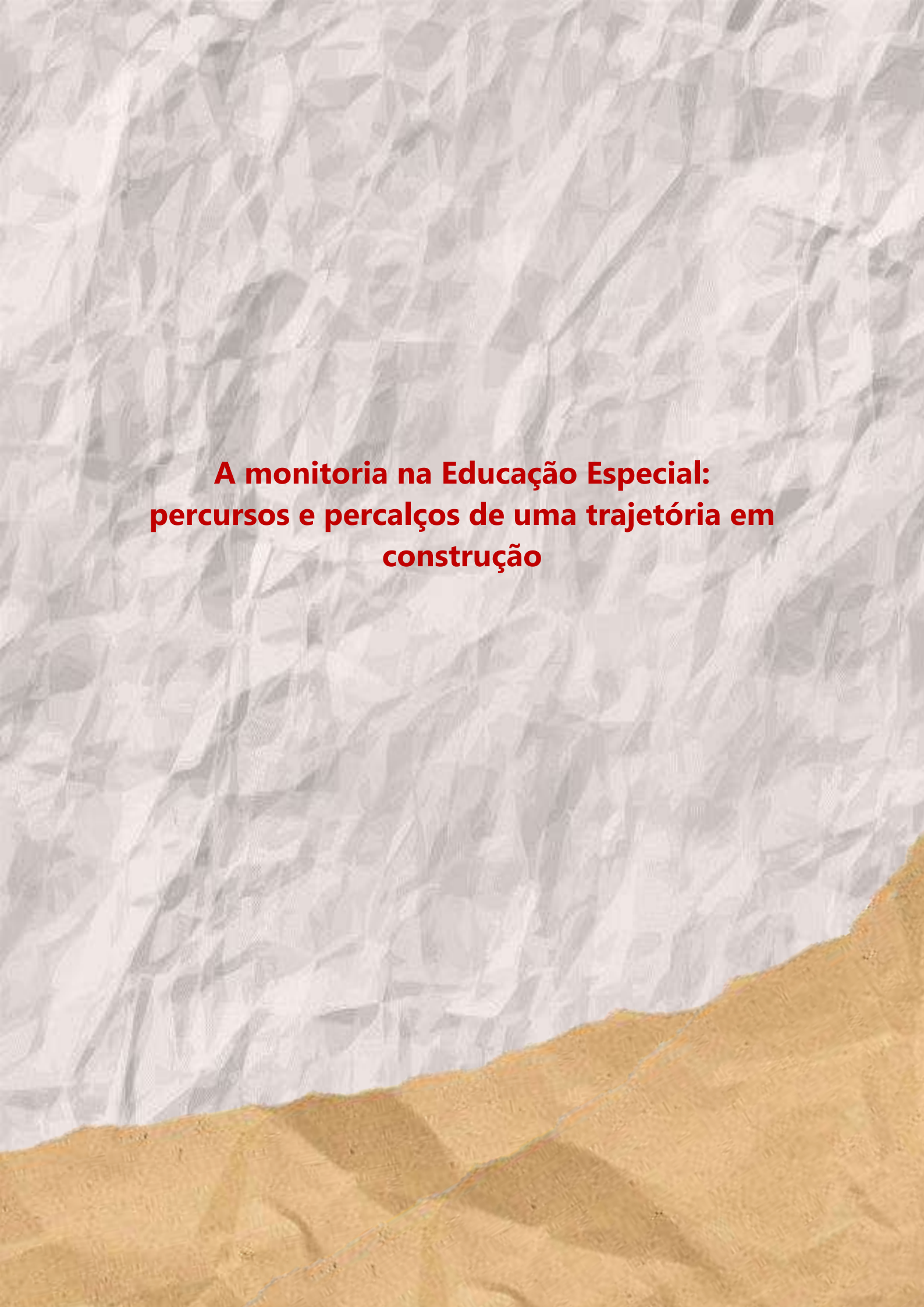
MANTOAN, Maria Teresa Egler; LIMA, Norma Silvia de. Notas Sobre Inclusão Escola e Diferença. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, SP. V19, n4, p. 824-832.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/metamorfose/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.r. 2009.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO – NAI. *UFMG*, (SEM DATA). Página inicial. Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANCHEZ, Renato. Retinose Pigmentar é a principal causa de cegueira entre jovens. *USP*, 2007. Disponível: <http://www.usp.br/aunantigo/exibir?id=1766&ed=177&f=6>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

The background of the image is a piece of crumpled, off-white paper. The paper is heavily wrinkled and folded, creating a complex, textured surface. At the bottom of the image, there is a horizontal tear in the paper, revealing a layer of golden-brown, textured material underneath, which appears to be another piece of paper or a different material. The overall effect is one of a rough, handmade, or perhaps discarded, surface.

**A monitoria na Educação Especial:
percursos e percalços de uma trajetória em
construção**

A monitoria na Educação Especial: percursos e percalços de uma trajetória em construção

Maíra Carolina Alves Teixeira¹²
Eliaana Guimarães Almeida¹³

Uma parceria pautada no diálogo

“O homem sábio é o que sabe que há as coisas que nunca vai saber. Coisas maiores do que o pensamento”
(Mia Couto)

Os desafios de se trabalhar na perspectiva da educação inclusiva não são poucos e nem recentes. Historicamente diferentes modos de se pensar a educação especial pelas instituições escolares foram se desenhando e hoje o que se busca é uma educação capaz de alcançar todos os estudantes, respeitando suas singularidades e trabalhando no sentido de destacar suas potencialidades e não as dificuldades. É com base nesses pressupostos que busco pautar o trabalho de orientação de monitores que atuam no Programa Imersão Docente – Educação Especial no Centro Pedagógico da UFMG. Os diálogos propostos aos monitores, na perspectiva de troca, possibilitam a construção coletiva de caminhos repletos de possibilidades para uma educação inclusiva, entendida como educação para todos, voltada para o desenvolvimento integral das crianças.

Desde o início de 2020, tem sido um ganho muito grande para a minha prática como docente a possibilidade de contar com as percepções da monitora Maíra, que, com seu olhar cuidadoso e atento, voltado não somente para a educanda que ela acompanha, mas para a dinâmica de sua turma, tem favorecido o desenvolvimento de ações capazes de alcançar os objetivos traçados e de promover uma educação cada vez mais inclusiva. No processo de adaptação da turma de primeiro ano, aspectos da socialização e do desenvolvimento da comunicação foram priorizados, de modo que algumas atividades cujo objetivo principal era conhecer as crianças foram implementadas e, nesse contexto, a monitora foi fundamental para trazer cada vez mais elementos capazes de potencializar

¹² Graduanda em Letra, 4º período – Universidade Federal de Minas Gerais. Monitora do Programa de Imersão Docente/ Projeto EDUCAÇÃO ESPECIAL – Turma no CP: 1º A.

¹³ Eliaana Guimarães Almeida - Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em educação. Orientadora do PID.

a socialização da criança com deficiência enfatizando suas potencialidades comunicativas junto à turma.

Com a suspensão das aulas em virtude da pandemia de Covid -19, o processo de adaptação nas turmas de primeiro ano foi interrompido e, no período que compreendeu os meses de abril a agosto, realizamos inúmeras reflexões sobre o processo de inclusão, sobre as experiências anteriores com as crianças público-alvo da educação especial e sobre os possíveis impactos emocionais gerados nas crianças, em virtude do isolamento social. Nesse contexto, como parte das propostas da equipe de formação, os monitores registraram por escrito suas percepções sobre o processo de inclusão no período presencial e, com o início do Ensino Remoto Emergencial, tornou-se prioridade em nossos diálogos a busca por estratégias e possibilidades de minimizar os impactos desse distanciamento tanto na aprendizagem quanto na socialização das crianças público alvo da educação especial.

O registro que se inicia no tópico a seguir, traz de modo afetuoso e detalhado, como foi a inserção de Maíra nos caminhos sem volta da educação inclusiva e como se deu a aproximação junto à estudante que ela acompanha nesse ano de 2020. As impressões que ela nos traz acerca do que esperava e do que encontrou ao iniciar esse trabalho no CP, junto às crianças público alvo da educação especial, nos convidam a refletir sobre nosso papel como educadores, pois é urgente que se promova uma conscientização cada vez maior na sociedade, de modo a reduzir preconceitos e estereótipos constantemente disseminados pelo senso comum. Vamos à leitura!

Eliaana Guimarães Almeida

Preâmbulos de uma trajetória

“Não sou nada
Nunca serei nada
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os
sonhos do mundo”

(Fernando Pessoa)

Meu nome é Máira Carolina, sou estudante de Letras na UFMG e atualmente estou cursando o quarto período. Assuntos educacionais sempre me interessaram, e com influência de alguns professores que tive no Ensino Médio, decidi cursar Licenciatura. Acredito que a Educação seja transformadora e libertadora, e por meio dela, conseguimos fazer com que o mundo se torne um lugar melhor. Em minha trajetória escolar, meu contato com estudantes da Educação Especial foi mínimo, infelizmente. Fiz o Ensino Fundamental em uma pequena escola, localizada em um povoado da cidade de Cláudio-MG, portanto, havia poucos alunos na instituição. Em minha escola havia uma média de doze alunos, do primeiro ao nono ano, e não estudei com pessoas com deficiência. Enquanto criança, me lembro vagamente dessa questão ser trabalhada com a turma, e, justamente por não ser um assunto recorrente, eu não entendia direito as diferenças das pessoas quando me deparava com elas. Com o passar do tempo, fui entendendo melhor e aprendendo que a inclusão escolar é um tema extremamente importante e que todos somos responsáveis para que ela aconteça de fato. No Ensino Médio, estudei no CEFET-MG, e também não havia nenhum aluno na escola que apresentasse algum tipo de deficiência. Porém, meus professores sempre abordavam o assunto, o que contribuiu muito para que eu me interessasse pela área. Já na faculdade, fiz disciplinas com três alunos surdos. Nas aulas eles eram bem amparados, pois sempre havia dois intérpretes nessas disciplinas. Porém, fora das salas de aula, eles se queixavam de ficarem um pouco perdidos em relação aos conteúdos e até mesmo ao acessarem a plataforma *MinhaUFMG*. Não temos profissionais na instituição cuja função seja auxiliá-los fora das aulas, o que acaba prejudicando o aprendizado deles.

No meio do caminho, tinha uma escola de aplicação

“Nas cidades todas as pessoas se parecem.
Todo o mundo é igual. Todo o mundo é toda a gente.
Aqui, não: sente-se bem que cada um traz a sua alma
Cada criatura é única”

(Manuel Bandeira)

No meu primeiro dia como monitora no CP, me senti muito apreensiva e insegura. Era fato que eu queria vivenciar a educação inclusiva, tanto que escolhi justamente um projeto voltado para isso, o PIPA (Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade). Porém, me sentia completamente despreparada, não só por se tratar de alunos da Educação Especial, mas também por ser a minha primeira experiência como educadora. Quando meus orientadores me disseram que eu poderia acompanhar cada dia um aluno diferente da Educação Especial, fiquei extremamente feliz. Era exatamente o que eu queria: conhecer as especificidades de diversos alunos e poder auxiliá-los da melhor maneira possível. Rapidamente notei que todos eles eram muito acolhedores, e não demorei a me sentir “em casa”.

O primeiro aluno que acompanhei foi o Lauro, que atualmente está no 3ºano. A relação dele com os colegas era impressionante. Os colegas sempre pediam para brincar com Lauro conduzir a cadeira de rodas pela escola, e mostravam-se muito carinhosos, sempre dando abraços e beijos (percebi que Lauro fica muito feliz com essas demonstrações de afeto). Fiquei maravilhada, pois foi quando percebi que as crianças entendem que ele é diferente, o aceitam e o tratam com todo o carinho do mundo. Segundo Stainback (1999), a experiência de sentir-se incluído está vinculada à estruturação de um senso coeso de comunidade, aceitação das diferenças e resposta às necessidades individuais. É preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão para que ela aconteça devidamente, o que pude observar logo no primeiro contato com a escola. Nesse momento, entendi que o CP seria de fato o melhor lugar para eu ter a primeira experiência na área que sempre tive vontade, pois pude perceber o quanto a inclusão é natural para as crianças.

Meu segundo contato foi com o aluno Fabrício do 2º ano. Eu me senti mais apreensiva ainda. Infelizmente, a sociedade carrega um estereótipo do autismo que é bem distante da realidade. Eu jamais tinha convivido com alguém que tem autismo, e achava que a criança seria muito desatenta, que não iria querer interagir comigo, já que eu era uma pessoa desconhecida, e que seria um desafio quase impossível. Felizmente, eu estava totalmente enganada: o aluno me acolheu super rápido, conversou comigo o tempo todo e me abraçou várias vezes. Fiquei tão feliz! Nesse dia, ajudei o Fabrício a realizar todas as atividades, e não tivemos problema algum nesse processo.

Outra aluna autista que acompanhei foi a Ângela do 4º ano. Até hoje a criatividade da aluna me chama muito a atenção. Em suas brincadeiras, muitas vezes ela é a rainha que conversa com seus súditos. Diferentemente do Fabrício, não é sempre que ela está disposta a conversar comigo, é um pouco mais reservada. A aluna também é muito carinhosa, e todos os dias me dá um abraço ao me ver, comprovando, portanto, que esse estereótipo de pessoas autistas serem antissociais não condiz com a realidade. Nos dias em que a acompanhei suas aulas, ela se mostrou um pouco resistente em relação aos exercícios de Matemática, mas nas outras disciplinas ela fazia tudo o que era solicitado pelos professores. Camargo e Bosa (2009) afirmam que a inclusão de crianças com TEA em escolas regulares oportuniza contatos sociais, favorecendo seu desenvolvimento e o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças. Na minha experiência no CP com os dois alunos, pude perceber o quanto as interações sociais são importantes para a aquisição de suas habilidades. Percebi que, apesar de não terem tantos amigos, valorizam e confiam muito nos colegas mais próximos. Essa interação é fundamental não só para as crianças atípicas, mas também para as demais crianças, que aprendem a ser empáticas e tolerantes em relação às diferenças.

Por último, ressalto meu contato com dois alunos com Síndrome de Down: Marcos e Álvaro do 4º ano. As duas crianças têm personalidades extremamente diferentes. Esse é mais um erro que as pessoas cometem: generalizam, acreditando que todas as pessoas que possuem uma determinada síndrome agem da mesma maneira, têm personalidades parecidas. O Álvaro não formula muitas frases, e tem o costume de repetir algumas palavras que ele escuta, mesmo que não entenda o significado. Suas emoções são bem instáveis: se alguma coisa o incomoda, ele tende a bater em quem

está próximo ou chamar as pessoas de nomes inapropriados. Ele adora abraçar, conversar, e sentar no colo das pessoas. É uma criança muito carinhosa, principalmente com adultos. Já o Marcos é uma criança mais reservada. Foi o aluno que teve mais receio em me receber. Por ser muito apegado à sua monitora, ele me perguntava o tempo todo se ela havia ido embora, se eu estava substituindo-a. Foi bem difícil convencê-lo a realizar as tarefas do dia. Marcos não confiava em mim o suficiente para fazer o que eu pedia. Com o tempo ele foi confiando em mim, até mesmo me contou algumas histórias. Ele é muito esperto: entende tudo o que as pessoas falam com ele, reconhece todas as letras e números e consegue formar frases perfeitamente.

No Centro Pedagógico, eu percebo uma abordagem muito diferente em relação à que eu tive no Ensino Fundamental. Desde o primeiro ano, os alunos são ensinados a lidar com as diferenças dos colegas, e aos poucos entendem o quanto é importante que todos se sintam bem e acolhidos. A escola utiliza diversos métodos para que os alunos da educação especial possam atingir o máximo de sua capacidade. Esses alunos possuem monitores que sempre acompanham as aulas e auxiliam em quaisquer dúvidas e problemas que possam surgir, além de professores capacitados e apoio psicológico. A instituição realmente se preocupa com o desenvolvimento desses alunos tanto quanto dos outros. Os professores focam nas potencialidades destes sujeitos e não na reabilitação de “defeitos”. As crianças são estimuladas a explorarem o mundo, interagirem com as outras e exporem suas opiniões e desejos.

Confiança e afeto: a construção do vínculo

“A força do pensamento haverá de criar coisas incríveis, científicas, intuitivas, maravilhosas, profundas, necessárias, movedoras, salvadoras, deslumbrantes ou amigas. Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz uma parte”

(Valter Hugo Mãe)

Atualmente, sou bolsista do PID Educação Especial e acompanho exclusivamente a aluna Amanda do 1º ano. Ela tem paralisia cerebral, se comunica bem (a fala é apenas um pouco mais lenta) e possui dificuldade motora, necessitando de ajudas e apoios

intensos, por ter dificuldades para andar, sentar, utilizar as mãos para segurar objetos ou escrever, organizar a escrita espacialmente no papel, identificar letras pequenas. Por isso, são necessárias adaptações para facilitar, ou mesmo possibilitar, o manuseio dos objetos no processo de aprendizagem. Amanda tem facilidade para fazer amigos e gosta muito de conversar, tanto com alunos quanto com monitores e professores. Desde o primeiro dia desenvolvi uma boa relação com a educanda, que sente confiança em mim para pedir ajuda e fazer queixas.

A família é muito presente na vida escolar da criança, sendo fácil a comunicação com o pai, que a leva e busca todos os dias na escola. A mãe envia bilhetes na agenda constantemente, dando algumas sugestões caso eu esteja com alguma dúvida. Analisando o processo de inclusão de Amanda na escola, fica evidente que temos obtido um resultado muito positivo em relação à sua socialização. Para que a inclusão aconteça de fato, é necessário que seja adotada uma política educacional que promova mudanças curriculares, efetivando a participação dos pais no processo de inclusão, instrumentalizando as escolas, capacitando e apoiando os profissionais que lidam com essas crianças, como alertam Marchesi e Martín (1995).

Por ela ser uma aluna do primeiro ano, pude observar bem de perto como foi a reação das crianças em um primeiro contato com a escola e os alunos da educação especial. Apesar de não saberem denominar, rapidamente os colegas de turma perceberam que a Amanda é diferente. O mais impressionante, em minha opinião, foi que, para a maioria delas, o estranhamento durou pouco tempo. Perguntas como: "o que é isso na perna dela?" foram rapidamente substituídas por "posso sentar perto dela?" ou "posso segurar a mão dela?" (as meninas, principalmente, observavam que eu sempre dava a mão para ajudá-la a se locomover, então elas também queriam ajudar, segurando a outra mão). A turma acolheu a aluna, e fez com que ela se sentisse confortável em todas as atividades, inclusive nas aulas de educação física. Os colegas percebem que Amanda possui dificuldades ao se locomover, e eles mesmos se adaptam (por exemplo, correm mais devagar para que ela possa acompanhá-los). No geral, ela se sente muito bem, e sempre ressalta os colegas que são mais carinhosos e aqueles que sempre a ajudam, dizendo que gosta muito deles e que os considera amigos. A aluna tem uma relação interessante com seu próprio corpo. Quando alguma criança me pergunta, perto dela, por que a perna dela é diferente, ela fica séria e não fala nada com a criança. Depois,

quando nós duas estamos sozinhas, me questiona o motivo das outras crianças perguntarem essas coisas para mim. Inicialmente, tive dúvidas de como agir nessas situações, que já aconteceram algumas vezes. Perguntei para o pai dela como eles trabalham essa situação em casa, e como lidavam com as dúvidas das crianças a respeito disso quando ela era aluna de outra escola. Ele disse que isso nunca havia acontecido, já que ela conviveu desde muito nova com os mesmos colegas, então esse assunto não era mencionado.

Comecei a pensar em estratégias para responder às perguntas (tanto da Amanda quanto dos outros alunos) da melhor maneira possível. Conversei com vários professores a respeito, e pensamos em algumas maneiras de resolver o impasse. Por exemplo, se algum aluno perguntava: "Qual é o problema dela?", eu respondia que não havia problema algum, e explicava para a criança que a palavra "problema" não é adequada para descrever a condição dos colegas que apresentam algumas características diferentes daquilo que a sociedade considera normal. Em relação aos questionamentos da Amanda, a coordenadora do projeto, em um dos encontros de formação, sugeriu que eu "devolvesse a pergunta" pra ela e analisasse a resposta. Infelizmente, eu não tive a oportunidade de utilizar essa estratégia, porque a aluna não voltou a me questionar enquanto estávamos tendo aulas presenciais. Acredito que futuramente, será uma maneira muito válida de lidar com isso, e poderemos obter respostas interessantes.

Até o momento em que as atividades presenciais foram interrompidas pelo isolamento social por causa da pandemia de Covid-19, não foi possível alcançar muitos avanços com a aluna, pelo fato dos alunos do primeiro ano ingressarem na escola com horário reduzido até que se adaptem. O horário normal entraria em vigor a partir do dia 9 de abril, mas, infelizmente, a pandemia veio antes disso. A paralisia cerebral da estudante é bem mais expressiva na questão motora do que na questão cognitiva. Pude perceber que ela é muito inteligente, e consegue interpretar com facilidade as coisas que acontecem ao seu redor. Ela possui muita dificuldade motora, conseguindo escrever todos os números e quase todas as letras, porém com dificuldade e sem organização espacial. Ela também tem dificuldade em manter as folhas fixas sobre a mesa, portanto tivemos a ideia de utilizar uma prancheta para fixar a folha, pregando-a com fita crepe. Desta forma a aluna consegue desenhar e colorir com mais facilidade sem amassar e rasgar a folha durante o processo.

Por mais que a pandemia tenha impossibilitado que eu desse continuidade à monitoria da Amanda, o PID continuou, e nós monitores estamos desenvolvendo atividades na formação à distância. Tem sido muito bom recordar e refletir sobre minha trajetória no Centro Pedagógico e passar para o papel essas vivências, analisando e relacionando com outros autores. As professoras que coordenavam o Projeto nos pediram para realizar alguns exercícios que possibilitam refletir sobre o nosso corpo e pensar na funcionalidade de cada parte e no seu conjunto harmonioso. Além de nos convidar a refletir sobre os nossos privilégios por termos um corpo perfeito. Primeiramente, realizei um exercício de respiração conforme foi instruído pelas professoras. Optei por fazê-lo logo depois que acordei, pois achei que seria o momento em que conseguiria o resultado mais satisfatório. Demorei um pouco para conseguir me concentrar, mas quando finalmente relaxei, foi ótimo. Fiquei muito surpresa ao perceber que estava completamente concentrada em meu corpo, percebendo as batidas do meu coração e a tensão muscular se esvaindo. Após realizar a atividade, houve diminuição no estresse, minha produtividade melhorou e até mesmo meu sono foi melhor. Senti que minha ansiedade diminuiu consideravelmente, o que foi muito bom.

Também fomos instruídos a fazer alguma atividade de olhos vendados, optei por tomar banho. Amarrei a faixa em meus olhos, escolhi minhas roupas e fiz o trajeto até o banheiro, utilizando as paredes para me guiar. Eu me senti muito insegura. Tive medo de tropeçar, bater a cabeça em algum lugar, ou até mesmo acabar caindo no caminho. Quando cheguei ao banheiro, foi mais tranquilo. Aos poucos, consegui relaxar. Comecei a prestar atenção em alguns detalhes que geralmente passam despercebidos, como o cheiro do sabonete, o barulho que a água faz ao bater no chão e até mesmo ao canto dos passarinhos na natureza. Ao terminar, retornei ao meu quarto com os olhos ainda vendados. Após retirar a venda, comecei a refletir sobre as tarefas que acabara de realizar. Percebi que o tato havia se tornado fundamental para que eu me locomovesse, pois eu sempre colocava as mãos para sentir as superfícies antes de avançar. Também reparei em alguns sons que costumam passar despercebidos, bem como alguns odores. Concluí que na ausência da visão, meu cérebro, de certa forma, se reconfigurou para ativar outros sentidos. Portanto, pessoas que têm deficiência em algum dos sentidos, acabam desenvolvendo mais os outros, como se o corpo compensasse essa ausência e encontrasse um equilíbrio. Concluí que nosso corpo consegue criar estratégias para

suprir algumas necessidades. O nosso cérebro é capaz de fazer novas conexões para aumentar não somente os sentidos, mas também funções cognitivas, como a memória e a linguagem. Se tratando do contexto escolar, é necessário que a escola crie condições para que todos seus alunos possam se desenvolver, respeite suas dificuldades e/ou deficiências e, ainda, incentive o aprimoramento de suas potencialidades. Desta forma, para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, faz-se necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para aprender. No entanto, na aprendizagem do aluno com deficiência, essa disposição para aprender não depende somente dele, mas demanda que a prática pedagógica propicie condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça.

Considerações sobre um percurso em andamento

“Ser educado é existir no plural. É apreender que tudo tem vários prumos, inúmeros pontos de vista, múltiplos significantes e muitos tantos valores. É suspeitar que dois mais dois são quatro quando a sociedade é justa”.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

A educação inclusiva no Brasil, na prática, ainda é muito insuficiente. Conforme aponta Gresham (1982), muitas vezes o que se percebe é que mesmo aqueles alunos que se encontram inseridos no sistema regular de ensino continuam sendo isolados dos seus companheiros de turma não-deficientes. A partir desses poucos meses de experiência no CP, pude perceber que essa exclusão não acontece na instituição, pois os demais estudantes realmente acolhem os alunos com deficiência. A escola se preocupa com a aprendizagem de todos os alunos e garante a qualidade de ensino a cada um deles, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Acredito que essa experiência será fundamental para a construção da minha carreira.

Vivenciar a prática educacional com alunos público alvo da educação especial contribuirá não somente para o meu futuro como professora, mas também como pessoa. Acredito que sairei do CP mais segura em relação à escolha de ser professora, além de estar muito mais preparada para lidar com meus futuros alunos com necessidades

especiais. Além disso, sinto que me torno uma pessoa melhor a cada dia que passa, pois com essa experiência aprendo, paulatinamente, a lidar com a diversidade em diferentes aspectos. A monitoria consiste em uma troca muito grande entre aluno e monitor, e me sinto muito bem convivendo com crianças que, em geral, são tão carinhosas. Todos os dias me surpreendo e aprendo algo novo, não apenas com a Amanda, mas com todas as crianças da instituição. A cada evolução que percebo nelas, sinto que evoluo também; a cada vez que vejo um rostinho feliz, me sinto automaticamente alegre; a cada vez que sinto a vivacidade que elas emanam, me sinto também mais viva. Sou muito grata por essa experiência inigualável, e pretendo levar esses ensinamentos para a vida.

Referências

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. Organização Manuel Bandeira; Coordenação André Seffrin. 6.ed. São Paulo: Global, 2013.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

CAMARGO, Sigilia Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRESHAM, Frank. Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-433, 1982.

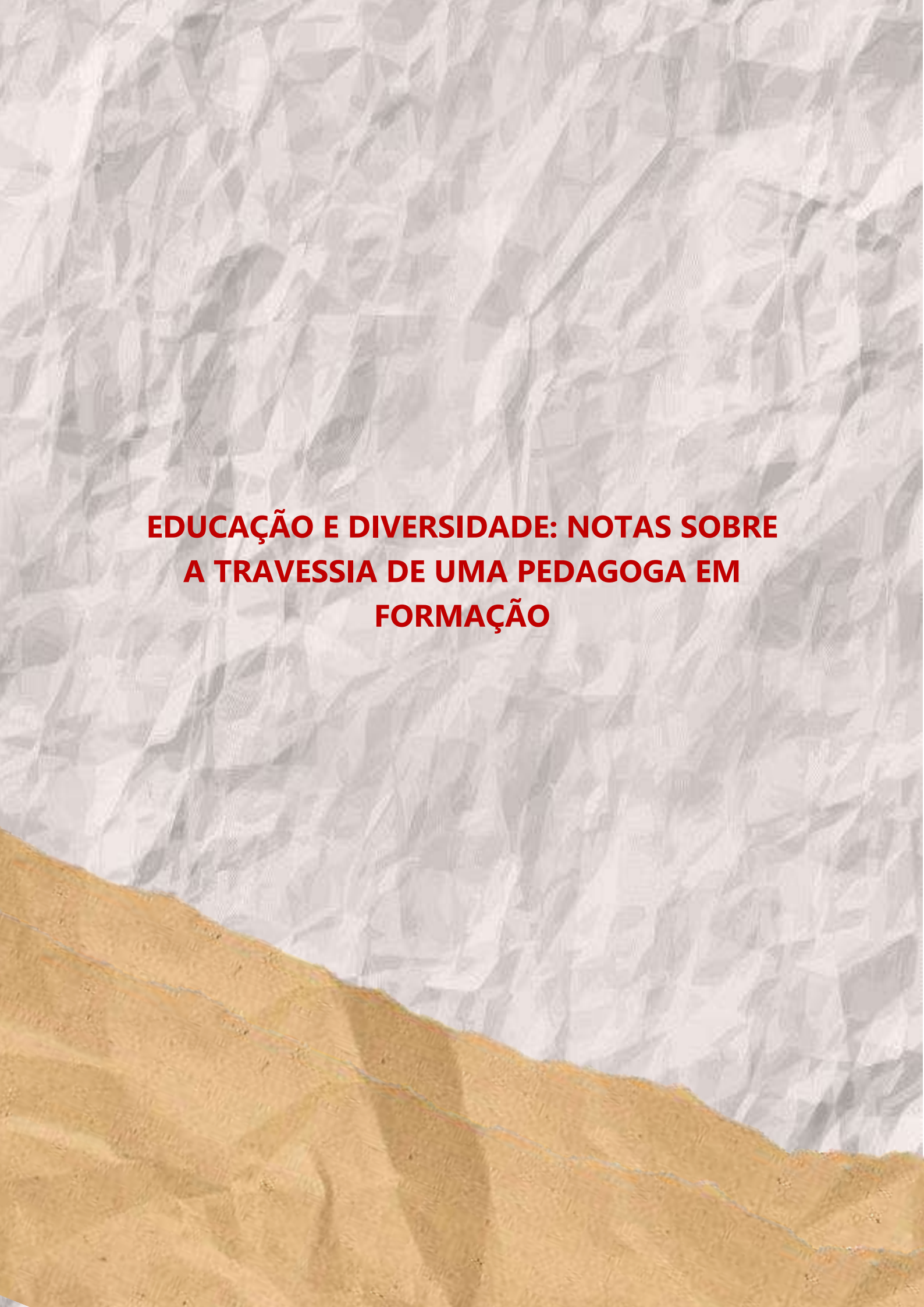
MÃE, Valter Hugo. *As mais belas coisas do mundo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Biblioteca azul, 2019.

MARCHESI, Alvaro, & MARTIN, Elena. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. *Desenvolvimento Psicologico e Educacao: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, 1995.

STAINBACK, Wilian; STAINBACK, Susan. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, 1999.

PESSOA, Fernando. *Poesias*. Organização de Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Contos e poemas para ler na escola*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.



**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: NOTAS SOBRE
A TRAVESSIA DE UMA PEDAGOGA EM
FORMAÇÃO**

Educação e diversidade: notas sobre a travessia de uma pedagoga em formação

Gabriella Agnes Silva¹⁴
Patrícia Barros Soares Batista¹⁵

Primeiras palavras

Acompanhar o percurso formativo da Gabriella, especialmente por meio das orientações remotas e do envolvimento em seu processo de escrita, tem se configurado como uma bonita oportunidade de conhecê-la um pouco melhor. Nosso encontro se deu no início de 2020 e, apenas dois meses depois, foi pausado. Isolamo-nos socialmente, mas continuamos conectadas afetivamente por outros meios. Em tempos de Pandemia, cultivar, através da reflexão e da troca, sentimentos e sensações como gratidão, empatia, coragem e esperança são um verdadeiro alento que dá forças para prosseguirmos a caminhada. O que fica, ao final de tudo, é ela: a certeza de que somos frutos das escolhas que fazemos.

A diversidade humana é muito rica e significativa, por vezes lidar com as diferenças é desafiador, mas essencialmente belo, pois os desafios e instabilidades do percurso nos levam a buscar refletir sobre nós mesmos, nossos ideais, crenças, valores, enfim, sobre tudo o que nos forma, tornando-nos mais humanizados. O atual momento nos impõe isso: não há como fugir de nós mesmos. Nossos anseios, angústias, certezas e principalmente incertezas se afloram. Cabendo a nós mobilizarmos energia e força para encontrarmos a essência, o "fio das missangas" para buscar compreendermos melhor a vida e, assim, seguirmos com mais segurança as trilhas formadas a partir do emaranhado de experiências vividas.

No presente texto, o exercício reflexivo é feito pela voz da Gabriella, em primeiro plano, ressoando as diferentes experiências que vem tecendo, ponto a ponto, a sua caminhada recente, mas, intensa, no campo da Educação. O resultado do trabalho é uma tessitura feita por diferentes verbos: refletir, escrever, ler, inserir, suprimir, realocar,

¹⁴ Graduanda do curso de Pedagogia na UFMG, Bolsista do Programa Imersão Docente (PID).

¹⁵ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – EBAP/CP/UFMG - Orientadora do Programa de Formação Docente do CP - Projeto Imersão docente.

alterar, trocar, reescrever... que foram se alternando em um diálogo constante entre nós, buscando alinhavar as experiências profundas e delicadas que a Educação Inclusiva proporciona.

Ao pensar nos caminhos da Educação, a coragem para continuar a travessia sempre é um elemento que me vem à mente. Não consigo não pensar também em Guimarães Rosa que nos revela, por meio do cuidado, beleza e profundidade com as quais ele tece as palavras, sobre o quão valiosa nos é a experiência, o contato com o outro.

A experiência humana toca, modifica, expande, mobiliza, desafia, transforma. E assim, a meu ver, é a Educação. Ela deve, necessariamente, se dar pela via inclusiva movida pelo respeito e valorização da diversidade, a partir de um olhar empático e afetivo. Essas qualidades podem ser percebidas ao longo de todo o texto que o leitor conhecerá a seguir, que para mim, se configurou como um presente onde foi possível dialogar com “o real” que nos é disposto no meio na caminhada, “no meio da travessia” tal qual nos aponta Guimarães Rosa.

Patrícia Barros Soares Batista

O início da caminhada: em busca da realização de um sonho e o medo do desconhecido

Vivemos uma situação inédita na história da humanidade devido à pandemia da Covid 19. Com o isolamento social as atividades no Centro Pedagógico passaram a ser realizadas de modo remoto. Na realização dessas atividades, tenho tido a oportunidade de refletir a respeito das experiências que tive até aqui, e vou apresentar um pequeno recorte delas fazendo emergir lembranças que vêm contribuindo para a minha formação humana e profissional. Tudo o que vivenciei até o momento tem fortalecido em mim a crença no poder que a Educação tem em transformar as pessoas, pois como bem disse Paulo Freire (2017, p. 93): “a libertação autêntica [...] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Meu nome é Gabriella, tenho vinte e cinco anos e sou graduanda do sétimo período do curso de Pedagogia na UFMG. Atualmente, sou monitora do Programa de Imersão Docente (PID) no Centro Pedagógico da UFMG, atuando em uma turma do 2º ano do 1º ciclo, a Turma da Felicidade. Minha trajetória acadêmica tem se dado concomitantemente às práticas profissionais.

Depois de realizar várias atividades administrativas que não dialogavam com o campo educacional, no ano de 2017 tive a primeira experiência em uma instituição educativa, quando atuei como Auxiliar da Coordenação Pedagógica de uma Escola Especial. Uma instituição filantrópica voltada para o atendimento de cerca de 120 crianças e jovens. Todos com algum tipo de deficiência intelectual, múltipla ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Os estudantes tinham idade entre seis e quarenta e cinco anos, e eram divididos em turnos da tarde e manhã, do 1º ao 9º ano.

A instituição contava com poucos profissionais, e por isso eu realizava diversas atividades diferentes. Isso me aproximava dos estudantes, de seus familiares e funcionários. Minha rotina era permeada por um constante aprendizado: professores e demais profissionais compartilhavam comigo saberes e experiências em relação às deficiências e à Educação Especial.

Por ser uma instituição filantrópica, ela era representada como um lugar de “caridade”, “assistência”, “boa ação” e “acolhimento” às pessoas com deficiência. Nós,

envolvidos com a instituição, também incorporávamos essa representação. Lá atuei por quase três anos, e, durante esse tempo, adotei uma posição de aprendiz. Pude observar a importância daquela instituição para as famílias, e, principalmente para os estudantes com deficiência intelectual com alto comprometimento cognitivo. E pude também conhecer um pouco das dificuldades enfrentadas por esse público nas diversas esferas da sociedade. Compreender melhor a experiência, através do ponto de vista do outro, é uma dimensão muito importante na Educação e posso afirmar que naquela instituição tive a oportunidade de perceber a educação por diferentes olhares.

Hoje, com o campo legal fortalecendo cada vez mais as diretrizes para que as escolas de ensino regular sejam inclusivas pode soar de modo contraditório uma escola voltada especificamente para o atendimento de crianças e jovens com deficiência.

Na Educação Básica, tive pouco contato com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Lembro-me que, em uma escola em que estudei no ensino fundamental, havia um estudante com deficiência física, e, para se deslocar, ele se apoiava nas paredes e/ou em estudantes que estivessem próximos. Segurava nosso braço com força, e alguns diziam que ele beliscava, por isso tínhamos medo de nos aproximar dele. Outro contato próximo com uma pessoa com deficiência foi com um vizinho, adulto, que tinha alguma deficiência intelectual. Eu tinha amigos que moravam no mesmo lote que ele e nós tínhamos muito medo dele, ao ponto de fugir correndo caso ele se aproximasse. Minha relação com as pessoas com deficiência se limitava a isso. Era um público diferente, distante e amedrontador.

Hoje, esse sentimento é vergonhoso para mim – o medo – e refletindo sobre ele é possível indagar: Por que temos medo do que não conhecemos? Em meus primeiros dias, naquela instituição, o medo que senti, sem dúvida, era o reflexo das relações que tive anteriormente com as pessoas com deficiência. Eu mantinha a porta da sala fechada, e, se precisava passar pelo pátio durante o recreio, passava com muita pressa. Concluo que temos uma tendência a temer o diferente, “[...] medo do diferente, do que não é conhecido, podendo ser transformado em inferioridade, desigualdade e exclusão” (SILVA, 2006, p. 426).

Aos poucos, o sentimento de medo naquela instituição deu espaço ao afeto, à empatia e à vontade de conhecer quem até então era totalmente desconhecido. Quando as aulas do turno da tarde, desta escola em que atuei, começaram, eu observava o recreio

e percebi que os estudantes, que tinham menos de 15 anos, brincavam, corriam, jogavam bola, e interagem, como qualquer outra criança. Comecei a passar momentos com eles e, aos poucos a nossa interação começou a se estabelecer. Naquele momento, o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) deixava de ser um público distante e amedrontador para mim.

A maioria dos estudantes do turno da manhã tinha mais de quinze anos, e eu teria mais contato com esse turno, pois na hora da saída da aula eu iria encaminhar cada um aos seus responsáveis. Hoje vejo que das tarefas confiadas a mim, essa foi a melhor de todas, pois a partir da convivência podia conhecê-los melhor, criar vínculos afetivos e nos tornar amigos. Ali podíamos conversar, nos abraçar, rir, cantar até irem embora. Eles passaram a ser meus, e eu deles. Cada um com uma história única, e eu adorava ouvir todas elas e compartilhar a minha¹⁶.

Aproximadamente depois de um mês, fomos assistir a um jogo de vôlei em um estádio. Tenho fotograficamente a lembrança dos estudantes em seus grupos de amigos, unidos, torcendo, vibrando, sorrindo, fazendo poses para fotos e abraçando uns aos outros. Lembro que naquele dia saí de lá com muitas reflexões. Ver os alunos em grupo, entre outras pessoas, tendo momentos de lazer e diversão, me fez refletir: "não tem nada de errado com eles, o erro está na sociedade, ela precisa mudar. Neles não tem nada [...] prejudicial à saúde de ninguém, então porque eles estão tão (separados) à margem da sociedade (no caso, na educação) por simplesmente terem suas diferenças? Felizmente todos nós somos diferentes."¹⁷

A posição em que eu atuava me levava a muitas reflexões a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva. Às vezes tínhamos a mesma devido à possibilidade de encerramento das atividades daquela instituição. Meu contato constante com estudantes com deficiência, pais e professores, me permitia ouvir seus relatos e opiniões. Havia muitas queixas a respeito da inclusão desses estudantes com deficiência no ensino regular. Os pais, em geral, tinham medo que seus filhos fossem discriminados ou sofressem agressões físicas. Alguns tinham um discurso carregado de pessimismo quanto à capacidade de aprender de seus filhos, que eles nunca aprenderam e nunca

¹⁶ Trecho extraído de produção realizada como Tarefa 02 da Formação Geral do Programa de Imersão Docente (PID), em junho de 2020.

¹⁷ Esta reflexão se constitui em um trecho de trabalho para disciplina História da Educação no segundo semestre de 2018.

iriam aprender os conteúdos curriculares e viam a escola como um espaço exclusivo para socialização de seu filho.

O meio do caminho: os desafios e as possibilidades que emergem ao trilharmos a Educação Inclusiva

Buscando me aproximar mais da docência e do mundo acadêmico, participei do processo seletivo do Programa de Imersão à Docência (PID), no Centro Pedagógico (CP), que é uma escola pública vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e é onde atuo hoje como monitora. O PID tem como propósito “promover a formação desses profissionais por meio de sua imersão no contexto de uma escola de ensino fundamental, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre essas atividades.” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020, p.7) No CP, tive a oportunidade de ver na prática o que aprendia na teoria, pois é uma escola que preza pela pesquisa e conhecimento científico.

Nesta instituição, vejo um empenho coletivo e multidisciplinar por buscar conhecer o estudante, pesquisar alternativas que contribuam com seu bem estar geral, aprendizagem e respeito a suas particularidades. Estudantes com deficiência recebem suporte conforme nível de sua necessidade e têm direito a um monitor individual que auxilie no processo inclusivo. Vejo nos professores o trabalho de adaptação das atividades para que todos possam participar e seu manejo para lidar com esse público.

No CP, eu acompanho uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Aprendi muito assistindo suas aulas, vendo a atuação dos professores e auxiliando os alunos, que estavam em diferentes etapas do processo de alfabetização. Vi como nesse processo cada estudante demanda uma abordagem, um auxílio e um tempo diferente. Alguns ficavam ansiosos para escrever em letra cursiva, pois outros aprenderam a escrevê-la já na educação infantil. Em todos os casos era necessário incentivar a paciência e que cada um respeitasse seu ritmo e o do colega.

Pude perceber como se dava a nossa relação, eu com os estudantes e os estudantes comigo. A confiança era adquirida aos poucos, e começávamos a ter intimidade ao dialogarmos e nos conhecermos mais. Além de um acolhimento e carinho natural da turma, era como se eu já fizesse parte dela há muito tempo, e por isso fosse

aceita e incluída desde o início. Essa postura da turma pode ser fruto de uma educação para a diversidade e inclusão de todos.

Dessa turma faz parte um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo. Ele tem dificuldades para permanecer na sala, principalmente quando as crianças estão muito agitadas e falantes. Por isso, nesses momentos, ele se retira da sala, ou também quando há algum cheiro que o desagradava (pois sua sensibilidade é maior). O corpo docente sempre busca me informar sobre questões como essas. Isso colaborou para que eu pudesse contribuir no processo de inclusão desse estudante. Posso dar uma volta com ele até a turma se acalmar, caso seja o que ele considere o melhor naquele momento, ou até o cheiro que o incomoda passar, e, em alguns casos podemos realizar a atividade que seria em sala ao ar livre para que ele possa se organizar e retornar para sala.

Esta criança conta com o cuidado e paciência de todos, o que também demandou de um longo trabalho dos docentes envolvidos. Lembro que alguns estudantes da turma me explicavam certos comportamentos dele como, por exemplo, chorar ou se jogar no chão, “fica tranquila, ele faz isso mesmo”, as crianças diziam. Ele faz parte da turma, e como todos os outros, tem também suas dificuldades de relacionamento e seu tempo para aprendizagem. Suas características são aceitas e respeitadas como deve ser feito a todos os estudantes. Porém, seu nível de necessidade de intervenções poderá ser maior devido às suas especificidades. Respeitar e considerar as diferentes necessidades dos estudantes nos espaços educativos deveria ser a premissa das escolas. Segundo Mantoan (2003, p.34):

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

No CP, vejo essa característica: um empenho coletivo e multidisciplinar na busca pela inclusão. Como eu mesma vivi, quando pessoas sem deficiência passam a conhecer e criar laços afetivos com pessoas com deficiência, elas deixam de ser um público distante e desconhecido.

A travessia continua

Tenho aprendido que o processo inclusivo é permeado por desafios. É necessário capacitar-nos continuamente, como tem sido feito pelos monitores na universidade e na formação do Centro Pedagógico. E ter como fundamento que aprender e ser incluído é direito de todos os estudantes.

Hoje acredito que as escolas especiais tiveram e ainda têm um papel importante na escolarização das pessoas com deficiência. Sua coexistência possibilita que pessoas com deficiências ou seus responsáveis tenham a opção de escolherem o que acreditam ser o melhor para sua educação. Entretanto, esse debate é extremamente delicado e ainda exige aprofundamento teórico e realização de pesquisas, principalmente ao se tratar dos casos de deficiência intelectual com comprometimento cognitivo elevado. Conforme destaca Omote (2010, p. 336), “o foco no serviço de qualidade pode favorecer uma melhor avaliação das alternativas de atendimento e a indicação daquela que mais bem pode atender as necessidades especiais específicas de cada pessoa com deficiência ou outros desvios”.

Além disso, não posso deixar de refletir sobre o fato de a instituição na qual atuei ser filantrópica. Percebo que tal fato evidencia um “afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência mental e a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la, transferindo a responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico” (MELLETTI, 2008, p. 1). A instituição foi criada a partir do movimento de familiares que não conseguiam vagas nas escolas de ensino comum para seus filhos com deficiência. Dificuldade de acesso presente até hoje, como pude comprovar com base em relatos de familiares que não conseguiam vagas em escolas de ensino comum e buscavam então aquela escola especial, “a vaga existe

até que eu falo que ele estudava em uma escola especial, quando eu falo isso, a vaga deixa de existir”, disse uma mãe certa vez.

Tudo isso leva também a uma reflexão sobre qual é o papel da escola e propósito da educação. Há muito a se pesquisar e trabalhar a respeito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, principalmente o que as pessoas com deficiência pensam a respeito. Ter como princípio a garantia de uma educação de qualidade para todos e oportunizar o acesso dando condições favoráveis de permanência de todos na escola de ensino comum é um passo importante para a condução de processos educacionais inclusivos. A meu ver este é um possível caminho para o êxito de uma educação que seja realmente inclusiva.

Palavras finais

A temática da inclusão é complexa, profunda. O próprio termo inclusão já tem implícita a ideia de exclusão, visto que só é possível incluir alguém que já foi excluído. Buscar uma educação para todos demanda sensibilidade, respeito, cuidado e, sobretudo, empatia. Buscar se colocar no lugar do outro não é tarefa fácil. Não sabemos nos colocar empaticamente no mundo, muitas vezes. A lógica que predomina, infelizmente, vai à contramão dessa ideia. Por isso, se faz tão necessário o exercício de tentar colocarmos no lugar do outro. Nos instantes finais desta caminhada, tecida pelo exercício reflexivo por meio da escrita, Gabriella escreveu confessando que havia relido o texto “como se estivesse lendo para um aluno da instituição” e isto a fez repensar o modo como se referira a eles, fazendo, então, pequenos ajustes. Ao ler as suas palavras, já tarde da noite, tive a certeza de que a empatia ressoa no modo como esta educadora em formação busca ver e colocar-se no mundo e isso trouxe (e traz) muito alento para continuar nessa travessia dessa imensidão a que chamamos de mundo.

Referências

CENTRO PEDAGÓGICO. *Programa Imersão Docente*. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 2020. 35p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64 ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31.2008 Caxambu/MG. Anais... Caxambu/MG: ANPEd, 2008. p. 1 - 16.

OMOTE, Sadao. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. *Revista brasileira de educação especial*. 2010, vol.16, n.3, pp.331-342.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*. 2007; 4(14):242-8.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, Dez. 2006.

**A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE
UM ESTUDANTE AUTISTA:**

**REFLEXÕES SOBRE OS POSSÍVEIS IMPACTOS
DO DISTANCIAMENTO SOCIAL EM UM
CONTEXTO PANDÊMICO**

A importância do processo de socialização na inclusão escolar de um estudante autista: reflexões sobre os possíveis impactos do distanciamento social em um contexto pandêmico

João Guilherme Rios Pimenta Fernandes¹⁸

Eliene de Souza Paulino¹⁹

Roselene Alves Amâncio²⁰

Introdução

A necessidade de que todos ficassem em casa para evitar a propagação do novo coronavírus trouxe, com o ano de 2020, muitas mudanças na vida de pessoas ao redor de todo o mundo. Em solo brasileiro, repentinamente, a rotina escolar dos estudantes foi interrompida. No caso das escolas públicas, mais especificamente, um grande silêncio foi instaurado, já que não havia condições para dar início a um atendimento educacional remoto prontamente.

Dias e dias com a ausência da voz do professor e das muitas vozes dos colegas, sem a brincadeira do corredor, sem a correria para o recreio, sem as tarefas das aulas de matemática, de arte, de Inglês. Tudo estava diferente. A casa virou o ambiente de todas as brincadeiras e tarefas, os pais e irmãos as pessoas principais, ou únicas, para a convivência. Diante de tais circunstâncias, os estudantes atendidos no campo da educação especial, cujo processo de socialização estava sendo construído dia após dia, nas diferentes interações do ambiente escolar, são nomeadamente impactados.

Tendo em vista tal cenário, o presente estudo retoma a importância do processo de socialização na inclusão escolar e apresenta um contexto de experiência(ção) do atendimento realizado por um estudante da graduação que atua como monitor do Programa Imersão Docente/Educação Especial, a um estudante autista, pontuando resultados do trabalho realizado e tecendo reflexões acerca dos possíveis impactos na interrupção desses trabalhos.

¹⁸ Graduando em Terapia Ocupacional, 4º período, Universidade Federal de Minas Gerais. Monitor do Programa de Imersão Docente/Projeto EDUCAÇÃO ESPECIAL/Turma no CP: 5B.

¹⁹ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo de Línguas Estrangeiras. Mestre em Estudos Linguísticos. Orientadora do PID.

²⁰ Professora do Centro Pedagógico da UFMG - Núcleo de Matemática. Mestre em Ensino de Matemática. Orientadora do PID.

O primeiro autor deste texto é estudante de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tem atuado como monitor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG²¹ há mais de um ano. Nesse período, tem acompanhado uma turma de estudantes do segundo ciclo durante os horários das aulas e nos momentos de lanche, almoço e lazer. As duas outras autoras são professoras do Centro Pedagógico e orientam as atividades desenvolvidas pelo monitor referente ao acompanhamento de Kira²².

Marco histórico e social por traz da educação e da educação inclusiva

A educação acontece de diferentes formas e em espaços formais e diversos, de modo que as essências sociais, culturais, civis, familiares e da comunidade influenciam no processo educacional de cada pessoa. Como confirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação abrange diferentes objetivos para formar novos cidadãos, dentre os quais, pode-se destacar, nas matérias curriculares básicas, a construção da opinião, o aprendizado sobre o respeito, formação de moral e ética, além do desenvolvimento físico e outros, buscando sempre a construção de uma sociedade mais justa, equânime e pacífica. Para tanto, a escola se faz necessária para alocar essa base da educação a todos os públicos, de maneira igualitária e completa (UNESCO, 2015).

Para contemplar essa concepção de maneira concreta e integral, houve a necessidade do desenvolvimento e aplicação de diretrizes e regulamentos voltados a diversas necessidades e públicos. Pode-se salientar o público alvo da educação especial, cujos sujeitos, até pouco tempo atrás, encontravam-se excluídos ou integrados, mas não

²¹ Escola de tempo integral.

²² Nome fictício dado ao estudante autista acompanhado pelo monitor.

incluídos (MOUSINHO, 2010). Visando sanar essa lacuna, a constituição de 1988²³, seguida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)²⁴ e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015)²⁵, abriram novos caminhos e oportunidades para a real inclusão de todos no processo de educação.

De acordo com Arruda e Dikson (2018), a educação inclusiva constitui-se, em suma, pela inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular, disponibilizando todo o suporte necessário que eles necessitam, baseando-se no ideal de democracia, cujo objetivo é a ampliação de oportunidades para essa população marginalizada. Esse processo, historicamente marcante para a educação, acarreta uma série de desafios, mas, ao mesmo tempo, uma imensidão de ganhos, como afirmam Jurdi e Amiralian (2006, p. 192) "para a criança com deficiência, a possibilidade de acesso à escolarização traz ganhos inestimáveis", sendo que a interação social entre pessoas deficientes e sem deficiência contribui para que todos aprendam que todas as pessoas possuem suas diferenças e precisam ser respeitadas.

Segundo Bouvier (2005), não é possível haver inclusão sem que exista a socialização, a qual é considerada pelo autor como um processo que envolve a capacidade de cada um em integrar-se à vida coletiva. O mesmo autor considera também que a socialização ocorre em todos os ambientes, sendo que a escola é um desses marcos institucionais de integração social. Nesse sentido, uma das finalidades do processo de escolarização deve ser o desenvolvimento social de todos os estudantes. Miranda (1989) defende ideia semelhante ao afirmar que o processo de socialização é uma das finalidades da escola e influencia a construção social e a inclusão escolar.

A monitoria e os desafios de socialização de Kira

Nesta seção, descrevemos o contexto e trazemos uma discussão sobre o processo de socialização de Kira, estudante autista matriculado no 2º ciclo de Formação Humana

²³ Conjunto de leis que possuem o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça.

²⁴ Políticas públicas criadas devido às dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, para confrontar práticas preconceituosas e criar alternativas para superá-las e assim poder obter uma educação de qualidade para todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação.

²⁵ Lei que promove os direitos, condições de igualdade, liberdades fundamentais de uma pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

do Centro Pedagógico. Além disso, pontuamos os principais marcos do desenvolvimento do aluno e tecemos reflexões acerca da hipótese de que o contexto de isolamento social poderia influenciar negativamente esse processo.

Kira é uma criança muito carinhosa e afetiva, gosta da escola, dos colegas e dos professores. Habitualmente afirma que deseja ser um cientista quando crescer, ama estudar ciências e Inglês, mas como toda criança, possui suas limitações. Kira possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista²⁶, circunstância que o possibilita ser acompanhado por um mediador. Tal assistência acontece desde o seu ingresso na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental, período em que foi acompanhado por outros monitores, os quais realizaram diferentes atividades, importantes para sua inserção escolar e socialização. Esse trajeto indica que Kira já está familiarizado em ser acompanhado por um monitor, demonstrando estar aberto às atuações de um mediador. Atualmente, Kira encontra-se no 5º ano do Ensino Fundamental e vem sendo acompanhado pelo mesmo monitor desde o início do 4º ano. Pode-se notar, no trabalho realizado pelo monitor, um comprometimento notável, cuidadoso e responsável, cujo olhar de observação do estudante percorre para além dos limites do seu papel.

De acordo com Mousinho (2010), cabe ao mediador a responsabilidade de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, contribuindo para a interpretação do estímulo ambiental, permitindo que ocorra o mesmo aprendizado de regras e princípios, além de ajudar no desenvolvimento como um todo. Assim, compreendendo a importância da atuação do monitor junto ao aluno, havia a necessidade de identificar por qual caminho deveria iniciar as intervenções. Para tanto, nos primeiros dias de acompanhamento, o monitor procurou atuar mais como observador, se aproximando aos poucos sem interferir em seu comportamento, mas procurando estabelecer um vínculo com o estudante por meio da participação nas atividades realizadas por ele. Após alguns dias, o monitor percebeu que existia um hiato no processo de interação social do aluno, já que Kira, interagiu com poucos colegas durante as aulas e, nos momentos de intervalo, realizava atividades sempre de maneira cíclica, nos mesmos horários, dias e

²⁶ Transtornos do espectro autista são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo irregular.

com as mesmas pessoas. Neste último ponto, se destaca o interesse do estudante pelas interações com os adultos.

No desenvolvimento de uma criança, alguns marcos representam importantes conquistas em seu crescimento como: a evolução constante nas brincadeiras, aprendizado motor, intelectual, social e cultural, ampliação de laços de amizade e grupos e diversos outros (BEE, 2003). Todos estes fatores influenciam diretamente em como as crianças desenvolvem seu processo de socialização. Na fase em que Kira se encontra, entre 10 e 11 anos, destaca-se a formação de grupos e relações de pares.

As crianças se beneficiam em fazer coisas com seus pares. Elas desenvolvem habilidades necessárias à socialização e à intimidade, e adquirem um senso de afiliação. São motivadas a realizar coisas, além de adquirirem um senso de identidade. Aprendem habilidades de liderança e comunicação, cooperação, papéis e regras. (PAPALIA; FELDMAN, 201, p. 368).

No entanto, o que se observava nas atividades ocupacionais²⁷ de Kira é que estas eram realizadas, em sua maioria, sozinhas ou com a companhia de um adulto. Uma das atividades mais frequentes que pudemos observar foi que ele fazia pinturas corporais nas pessoas usando canetinhas sempre às segundas, quartas e sextas no intervalo logo após o almoço, sempre no mesmo local no qual o público, que transitava próximo era em sua maioria, adulto. Kira também fazia outras brincadeiras, como brincava com bolas, fazia cartazes ou desenhos informativos e corria pelo pátio, sempre desacompanhado. Assim, percebemos que, em relação às brincadeiras, era notória a repetição de atividades.

Joaquim e Albuquerque (2019) observam que a brincadeira é uma forma de atividade social infantil onde a criança participa de uma ocasião educativa única. É durante a brincadeira que se experimenta situações novas ou de seu cotidiano.

Sobre a relação de Kira com seus companheiros de turma, constatamos que era estável, não se via conflitos ou desavenças, no entanto, confirmamos que havia pouca interação, conversas e brincadeiras com os meninos de sua idade. Mesmo sendo muito querido por todos, havia uma certa limitação em sua convivência com os colegas. As interações que haviam eram quase sempre no sentido de um colega ajudá-lo em alguma

²⁷ Refere-se a atividades executadas por alguma pessoa que possui significado e assim influenciam positivamente na qualidade de vida, como por exemplo, estudo, esporte, lazer.

tarefa escolar, demonstrar cuidado para com ele. Nesse sentido, Papalia e Feldman (2013) destacam que as crianças procuram por amigos que sejam mais parecidos ou iguais a elas em sexo, idade e interesse. E, no caso de Kira, percebemos que seu comportamento, interesses, conversas eram mais infantis do que dos seus colegas de turma.

A relação com os profissionais da escola sempre se mostrou boa, pois Kira demonstrava confiança e afinidade com os adultos a sua volta. Porém, Papalia e Feldman (2013) afirmam que é com amizades que as crianças aprendem a se comunicar espontaneamente e a cooperar, desenvolvem meio de se ajudar e superar atividade estressante, além de que a falta de amizade acarreta efeitos negativos.

Enquanto estudante de Terapia Ocupacional, o monitor teve contato com algumas disciplinas que forneceram conteúdo teórico e prático para o início de um embasamento para atuar como mediador, no entanto, sentia receio de algo ocorrer errado e prejudicar o aluno. Porém, todas essas situações observadas pelo monitor eram discutidas nas reuniões de orientação com as professoras orientadoras da monitoria que também eram professoras do estudante. Então, decidimos que o ponto inicial de partida de intervenção seria a implementação de estratégias de ressocialização e quebra da monotonia de suas atividades, principalmente durante o período de recreação que acontecia após o almoço.

Atividades desenvolvidas e mudanças observadas na socialização de Kira

Para favorecer a interação com outras crianças, o monitor começou a participar de sua oficina de pintura como ajudante, incentivando-o a convidar outros alunos, porém essa estratégia não se mostrou eficiente como esperávamos. Em seguida, percebendo a proximidade de certos monitores com seus alunos, o monitor de Kira passou a convidar outros monitores para participar da oficina de pinturas e levarem alguns de seus alunos para participar. Assim, o número de participantes aumentou, favorecendo a interação de Kira com outras crianças.

Mesmo Kira começando a interagir com outras crianças, no momento da oficina de pinturas, ele ainda precisava melhorar no aspecto qualitativo e quantitativo de sua interação. Além disso, em seu cotidiano escolar continuava ele continuava realizando as

mesmas atividades. Diante disso, decidimos incentivar o estudante a ampliar o repertório de atividades. Conforme colocam Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), as experiências são necessárias para o desenvolvimento de aptidões sociocognitivas que farão parte da base do autoconhecimento e do aprendizado geral.

Depois de algum tempo, com muito incentivo por parte do monitor, Kira passou a se abrir a novas atividades. Ele começou a jogar Uno²⁸ com seus colegas, que além de envolver a participação de outros jogadores estimulava sua compreensão por regras.

O aspecto social do jogo de regras mostra que o jogar com regras traria uma contribuição adicional, pois, além de igualmente produzir experiências significativas para o trabalho com conteúdos escolares, envolveria uma realidade regulada por convenções que garante e organiza a convivência coletiva, possibilitando a cooperação. (CAIADO; ROSSETI, 2009 apud MARCEDO *et al.*, 2000, p. 89).

Assim, o estudante, aos poucos, foi se abrindo para novas experiências e atividades. Uma das situações que demonstram o progresso de Kira em relação a mudança de rotina, foi um dia que ele convidou o monitor para participar de uma oficina de música, ministrada por um professor, após o almoço. Neste momento, percebemos que Kira começava a percorrer um novo caminho de maior flexibilidade e abertura em sua rotina.

Desse modo, dia a dia, fomos criando juntos novas brincadeiras e novas atividades como: brincar de bola com outras crianças, dia do brinquedo – dia da semana em que os alunos podiam trazer brinquedos de casa –, dia de jogar uno e pega-pega, entre outros. Cabe salientar que outra monitora o ensinou a jogar dama e um pouco de xadrez, e Kira adorava essas brincadeiras e sempre se mostrava entusiasmado com as atividades. Diante dessas mudanças, a equipe se sentia cada vez mais contente com as evoluções sociais que o aluno vinha adquirindo, mas ainda havia um longo processo de avanço que ele poderia conquistar.

Em uma determinada ocasião, Kira se atentou ao fato de que alguns colegas de classe iriam ministrar atividades durante o intervalo como forma de participação de um GTD²⁹. Tendo demonstrado interesse em se envolver, ele afirmou que gostaria de ofertar

²⁸ Jogo de cartas onde o primeiro a descer todo o seu deck vence.

²⁹ Grupo de Trabalho Diferenciado, matéria ofertada a todos os alunos do Centro Pedagógico.

uma oficina de avião de papel. Foi combinado que o monitor iria arrumar os materiais e ele iria convidar as crianças. Nesse momento, foi percebido outro grande avanço daquele aluno, pois antes ele esperava pelas pessoas em sua oficina e, nessa situação, Kira passou a convidá-las para participar. Com tudo preparado, a oficina deu certo e contou com a participação de algumas crianças, as quais, igualmente, adoraram. O aluno resolveu então ministrar a mesma oficina na semana seguinte, porém, o livro que usava como base encontrava-se emprestado, e, o aluno, que outrora ficaria frustrado por não ocorrer tudo como de costume, compreendeu bem e foi junto das crianças realizar outra tarefa. Observa-se, nessa situação, outros elementos do processo de amadurecimento e desenvolvimento de Kira, bem como a importância da interação social, na qual reside a base do desenvolvimento infantil (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013).

Tomando como base todas as atividades realizadas com o estudante para avaliar a sua integração aos alunos na escola, a interação com seus pares e com demais profissionais e ainda, mais amplamente, o seu envolvimento na realização das atividades em sala de aula, pode-se observar muitas evoluções, como o aumento do leque de relações, interações e atividades. Também era possível ver como este novo contexto auxiliava a relação dele em momentos dentro e fora da sala de aula. No entanto, decorrente do surto do novo Coronavírus e sua pandemia, o trabalho que estava sendo desenvolvido com o aluno sofreu uma parada brusca, limitando assim espaços e contextos valiosos de socialização de Kira.

Possíveis consequências da pandemia para a socialização

O distanciamento social tem repercutido em uma mudança ocupacional no contexto de todas as pessoas, assim, muitas atividades que eram realizadas anteriormente tiveram que ser modificadas e restritas a tarefas dentro de casa. Esse novo cenário tem gerado uma interferência na socialização de todos, em especial das crianças, pois segundo Papalia e Feldman (2013), elas que estão em um maior processo de desenvolvimento psicossocial e físico.

Nesse contexto, novos cenários sociais se agregam, com a proximidade com a família e desempenho de atividades remotas, que passaram a ser o cotidiano de muitos conforme destacam Gonçalves; Oliveira, Pinheiro (2020). Os autores ainda afirmam que

não é incomum confirmar que boa parte da população não se encontra bem estabelecida ou preparada para vivenciar tal situação, a qual vem acompanhada por outras preocupações, como a dos cuidados e prevenção contra o vírus, o desemprego e o distanciamento por um tempo prolongado. Diante de tais constatações, a brusca interrupção no processo de socialização e o isolamento de crianças, mais especificamente relacionado à situação de Kira, podem trazer prejuízos aos marcos antes conquistados, pois conforme Gonçalves, Oliveira e Pinheiro (2020) alertam:

Alguns especialistas alertam para um “tsunami” psicológico eminente, quer através dos efeitos psicopatológicos do isolamento social, quer através das tentativas extraordinárias de conter esses efeitos. Apesar de ainda ser cedo para se estimar os efeitos do Coronavírus no reajustamento das dinâmicas interpessoais, é de esperar uma alteração profunda no modo como nos relacionamos socialmente (nos próximos meses e, eventualmente, anos), bem como no modo como conceptualizamos as relações sociais. (GONÇALVES; OLIVEIRA, PINHEIRO, 2020 p. 153).

Diante disto, nossas preocupações convergem para o fato de que não se sabe ao certo quais serão os prejuízos e consequências deste afastamento abrupto da escola e dos convívios sociais que estavam embutidos. A equipe de trabalho do Centro Pedagógico, receia que os marcos sociais, antes conquistados, sejam afetados e enfraquecidos neste momento caótico.

A ampliação no repertório de atividades, convivências e brincadeiras adquiridas por Kira, no decorrer do último ano, foi um esforço conjunto de diversos profissionais e seu monitor. Avaliamos, nesse momento de inúmeras incertezas e preocupações, que o caminho mais aceitável que temos à frente é por meio do estudo e do trabalho, da empatia e do apreço pelo outro e pela humanidade, a fim de pensar maneiras para ajudar Kira e outros estudantes num retorno pós pandemia que seja-lhes seguro e os acolha social e emocionalmente.

Considerações finais

Consideramos que a inclusão escolar promove diversos benefícios para toda a comunidade escolar, e, em especial, em relação aos aspectos relacionados à socialização dos estudantes. Constatamos que, no caso de Kira, o seu progresso pessoal foi

favorecido pela construção das diferentes relações, as quais o auxiliaram na administração de sua conduta, no desenvolvimento de novas habilidades de comunicação e execução de atividades e no desenvolvimento do imaginário.

Os diferentes processos relacionados à inclusão trazem ainda muitas perguntas e entre elas estão as que se referem às abordagens e intervenções a serem feitas pelo monitor, que tem no trabalho desafios cotidianos, os quais são acalentados, diariamente, pelas conquistas alcançadas pelos estudantes da educação especial.

Ressaltamos que o presente artigo não realizou pesquisa ou estudo de caso sobre as consequências do afastamento social para Kira. Em primeiro lugar, por não tê-las como objetivo; em segundo, por não termos condições práticas para uma abordagem como essa com a família de Kira e outras famílias, possivelmente, em situações tão delicadas. Não obstante, salientamos que existe a necessidade de obtermos, futuramente, dados relativos a esse impacto, a fim de que sejam possibilitados atendimentos e abordagens específicas.

Tendo como objetivo tecer reflexões acerca dos impactos do isolamento social, concluímos que as hipóteses levantadas aqui, de que a interrupção no trabalho realizado com o aluno e o isolamento forçado, pode ter gerado perda ou regresso nos marcos sociais que haviam sido conquistados. Estes fatores só poderão ser confirmados a longo prazo, no momento da retomada das aulas presenciais, quando o corpo de profissionais que acompanha o aluno, terá condições de avaliar as alterações decorrentes do afastamento. Enquanto isto, trabalhamos para que ocorra uma redução de danos e que os processos educacionais possam voltar a acontecer satisfatoriamente, mesmo nos momentos mais caóticos, para os quais o respeito ao indivíduo e às suas singularidades e as características desse tempo sejam consideradas.

Assim, este texto cumpre com uma discussão importante a ser realizada nesse tempo e abre espaço para investigações futuras, nas quais o ano de 2020 poderá ser analisado, considerando os impactos deste momento histórico em relação aos ganhos e danos para o processo de socialização dos estudantes, em especial aqueles oriundos da educação inclusiva.

Referências

ARRUDA, Gabriela; DIKSON, Dennys. *Educação inclusiva, legislação e implementação. Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai/ago. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177/pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, *Lei N° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>, Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CAIANO, A. P. S.; ROSETTI, C. B. Jogos de regras e relação cooperativas na CAIANO, Ana; ROSETTI, Claudia. *Jogos de regras e relação cooperativas na escola: uma análise psicogenética*. Rev. Semes. da Associação Bras. De Psic. Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n. 1, p. 87-95, jan/jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a10.pdf>>. Acesso em: 05 jul., 2020.

GONÇALVES, Marta; OLIVEIRA, Magda; PINHEIRO, Ana. *Do isolamento social ao crescimento pessoal: Reflexões sobre o impacto psicossocial da pandemia*. Gazeta Medica, v. 7, n. 2, p. 151-155, abr/jun. 2020. Disponível em: <<https://www.gazetamedica.pt/index.php/gazeta/article/view/359/212>>. Acesso em: 02 set. 2020.

JOAQUIM, Regina; ALBURQUERQUE, Isis. *O brincar e o desenvolvimento infantil*. In: JOAQUIM, Regina; BARBA, Patrícia; ALBURQUERQUE, Isis. *Desenvolvimento da criança de zero a seis anos e a terapia ocupacional*. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2019, p. 49-57

JURDI, Andréa; AMIRALIAN, Maria. *A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar*. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, abr./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3953/395336319009.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MIRANDA, Marília. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: ANDERY, Alberto; NETO, Alfredo; CIAMPA, Antônio; CARONE, Iray; LIBANÊO, Jose; REIS, Jose, MIRANDA, Marília. *Psicologia Social o homem em movimento*. 8. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. cap. 9, p. 124-135.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. *Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*. Educação Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. Rev. Psicopedagogia, Rio de Janeiro, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n82a10.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2020

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. *Desenvolvimento Humano*. 12ª ed. New York: AMGH Editora Ltda, 2013.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice. *Competência Social e Autismo: O papel do Contexto da Brincadeira com Pares*. Psicologia.: Teórica e Pesquisa, Brasília, v. 29, n. 1, p. 99-105, jan/mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015.



**QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM
PONTO: CAMINHOS TRILHADOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Quem conta um conto aumenta um ponto: caminhos trilhados na educação pública

Raquel Mary Ferreira³⁰
Eliana Guimarães Almeida³¹

A experiência de orientação a distância: da aflição ao afago

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Guimarães Rosa

Um dos pré-requisitos para que o professor possa promover uma educação efetiva junto às crianças é conhecê-las, saber quem são, o que gostam, como aprendem. Diante disso, torna-se fundamental a busca pela aproximação, pois, conforme nos ensina Paulo Freire, é desejável que a relação estabelecida entre educador e educando seja pautada no afeto e no compromisso com a transformação do ser. Compreendemos que, ao ser vista, a criança passa também a se ver e a ver o outro. Com base nessas premissas, iniciamos o processo de adaptação das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental no Centro Pedagógico em 2020, na expectativa de que, em breve, chegaria uma monitora que acompanharia a turma por 25 horas semanais. Com ela compartilharíamos vivências, desafios e novos aprendizados cotidianamente.

Ocorreu que a pandemia de Covid-19 chegou antes da monitora e foi nesse contexto de suspensão das aulas que iniciamos nossos primeiros encontros de orientação. Os contatos iniciais ocorreram por meio de narrativas bonitas em que orientadora e orientanda se apresentaram por e-mail, trazendo um pouco das experiências vivenciadas até então. Já nesses primeiros contatos, foi possível perceber a sensibilidade da nova monitora da turma em ampliar o contato com as crianças. Ao relatar brevemente sua trajetória no Centro Pedagógico, Raquel demonstrou interesse em aprofundar o contato com as crianças e deixou transparecer sua preocupação com o

³⁰ Graduanda em Ciências Biológicas, 9º período, Universidade Federal de Minas Gerais. Monitor/a do Programa de Imersão Docente/Turma no CP: 1A.

³¹ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em educação. Orientadora do PID.

fato de ainda não ter tido a oportunidade de conhecê-las presencialmente. Aos poucos, por meio de fotos, encontros virtuais e relatos por e-mail, a monitora foi se apropriando do seu lugar, conhecendo as crianças virtualmente e tornando-se parte do grupo que hoje promove trocas substanciais na teia dialógica que constitui nossos encontros de orientação.

O texto que se segue traz um pouco da história dessa estudante cuja trajetória e reflexões decorrentes de suas experiências, desde os anos iniciais da escolarização, expõem diferentes matizes das desigualdades presentes em nossos sistemas de ensino. O texto reforça a importância de que o docente em formação tenha oportunidades de passar pela experiência de reflexão acerca do papel transformador que a educação pode ocupar em uma sociedade. As reflexões trazidas por ela têm um potencial de tocar a subjetividade de quem assim o permitir e de nos colocar diante da grande responsabilidade que temos, como docentes, de seguir buscando novos meios para fazer com que a educação de qualidade deixe de ser um privilégio e passe a ser um direito garantido e acessado por todos.

Eliaana Guimarães Almeida

De onde venho: primeiras travessias

“Aquela travessia durou só um instantezinho enorme”

Guimarães Rosa

Meu nome é Raquel, tenho 22 anos de idade e estudo na UFMG desde o ano de 2016. Entrei na Universidade com o objetivo de cursar Ciências Biológicas e vivenciar atividades de pesquisa, extensão e ensino. Durante meu processo formativo, e por ser discente da licenciatura, eu sempre senti maior proximidade com o ensino e aprendi (e sigo aprendendo) sobre a importância de questionar a mim e ao ambiente; seja ele uma sala de aula, uma conversa entre familiares e amigos ou um laboratório de pesquisa, sobre o diálogo entre ensino e diversidade.

Esse processo de aprender sobre ensinar considerando e valorizando a diversidade, e de entender sobre essas práticas veio até mim muito recentemente. Quando eu me convindo a fazer uma análise mais profunda sobre a temática, é difícil me lembrar ou falar sobre ambientes e práticas de inclusão, porque até um certo ponto da minha formação eu tive uma visão muito restrita sobre a educação inclusiva. Ao mesmo tempo, o exercício de enxergar junto com o outro é uma libertação das nossas próprias zonas de conforto.

Muito recentemente (mais recentemente do que eu gostaria), eu comecei a ler vários pontos do material de formação docente do MEC, *Educar na Diversidade*. Isso graças à indicação da equipe de formação docente do Centro Pedagógico. Até esse ponto eu entendia a educação inclusiva como estratégias de ensino que possibilitassem que pessoas com deficiência, alunos com necessidades educacionais especiais ou alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) fossem “integrados” ao conteúdo que estava sendo dado em sala. Dessa forma, como descrito por Bernardes (2010), a inserção destes alunos na escola pressupunha que eles próprios deveriam se adaptar às características da escola, negando-se, assim, a questão da diferença. A nova perspectiva que este material me trouxe me instiga a reformular e repensar todo meu processo educativo. Pensar nesse caminho partindo do pressuposto de que todos dentro da escola são diferentes e como essas diferenças influenciam meu próprio processo de aprendizagem

e as minhas escolhas de uma forma alternativa à daqueles que estão e estiveram ao meu lado durante este processo formativo.

Antes de iniciar uma análise mais descritiva sobre a minha própria trajetória, eu gostaria de referenciar aqui um trecho deste material do MEC. Isso tanto para conhecimento das pessoas que estão lendo e vão adentrar a minha história, quanto para o reforço do que me motiva a estar aqui escrevendo. Esse trecho se encontra no segundo módulo do material de formação docente Educar na Diversidade:

[...] um dos maiores desafios que os países da região [América Latina] enfrentam diz respeito a como avançar na direção de uma educação inclusiva, que ensine e eduque todas as crianças e simultaneamente reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino-aprendizagem. Uma escola que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança. Uma escola cuja política se comprometa com a igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes a fim de garantir que todos possam ser bem-sucedidos educacionalmente. Nesse contexto todos os estudantes devem ser beneficiados pelo acesso à escolarização e não apenas aquele(a)s que são considerados com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p.59)

Durante toda a minha trajetória escolar, estudei em escolas públicas e, particularmente, me orgulho muito de tê-lo feito dessa forma. Passei por três escolas diferentes: uma do segundo ao quinto ano, outra do sexto ao nono e a última para cursar o Ensino Médio. Vou chamá-las aqui, respectivamente, de escola A, escola B e escola C. Antes de entrar na primeira série (que naquela época, ano 2004, passou a ser chamada de segundo ano), eu não frequentei Educação Infantil. Naquele momento, ainda era comum que as crianças tivessem acesso à educação formal somente aos sete anos de idade, sobretudo em cidades do interior e ainda mais em meios populares.

A escola B sempre foi a mais próxima da minha casa e, conseqüentemente, eu deveria ter estudado nela durante todo meu Ensino Fundamental, já que o critério adotado para o preenchimento das vagas em escolas públicas era o zoneamento. Essa é uma escola pública de Ensino Fundamental considerada muito boa na minha cidade, Barbacena, e era cotada como opção tanto de famílias que poderiam pagar pelo ensino privado como por aquelas que, como a minha, dependem do ensino público. Desse

momento até os dias de hoje, segue-se acreditando que essa é uma boa escola, isso porque muitos alunos que passam pela escola B conseguem, posteriormente, vagas em instituições federais de Ensino Técnico ou Militar, disponíveis na cidade como opções para o Ensino Médio. Atualmente, acredito que somente esse critério não é suficiente para sustentar esse status de “boa escola” e defenderei esse ponto ao longo do texto.

Um pouco antes da época em que eu deveria entrar na primeira série, uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental particular fechou. Algumas das famílias de alunos que estudavam nesta escola conversaram com a direção da escola B para que esses alunos fossem acolhidos ali. Dessa forma, eu, mesmo tendo direito de estudar na escola B, por conta da proximidade entre ela e a minha casa, fiquei sem nenhuma vaga para iniciar o ensino fundamental. Eu me lembro da minha mãe ter que ir à Secretaria de Educação da minha cidade para poder reivindicar meu direito à educação pública naquela escola próxima a minha casa.

Fui, assim, direcionada para a escola A. Percebo agora, reanalisando a minha trajetória nesta instituição que, dentro das possibilidades de uma escola localizada na periferia da cidade, que atendia crianças do seu entorno e carente de recursos, ela era bastante esforçada no sentido de proporcionar uma educação de qualidade e de trazer uma perspectiva afetiva e inclusiva. A maior parte dos alunos que estudavam ali eram provenientes de famílias carentes, por isso a escola se preocupava em dar leite e biscoito para todos os alunos tomarem café da manhã. Isso acontecia todos os dias, no início do horário de aula. Eu lembro até hoje, muito carinhosamente, do gosto que aquele leite tinha. A oferta de um simples leite com biscoito pode parecer uma atividade trivial, sobretudo quando se está diante de uma escola pública como o CP, em que se oferecem muito mais possibilidades às crianças, além de uma alimentação matinal, principalmente porque, na minha cidade, as escolas de Ensino Fundamental geralmente não possuem estrutura para esse tipo de ação. Embora eu saiba que não é possível comparar realidades tão diferentes do ponto de vista histórico, social, econômico e político, é a partir dessa oportunidade de conhecer o CP que eu passei a entender esse tipo de atitude como uma forma de inclusão, já que, ao ofertar a alimentação, a escola tentava fazer com que, mesmo dentro de uma condição social financeiramente vulnerável, os alunos pudessem acessar mais uma refeição, para a fome não tirar sua atenção durante a aula.

Na escola A, eu tive contato com várias crianças com núcleos familiares e condições financeiras muito diferentes da minha, mas, particularmente, eu nunca senti nenhuma dificuldade de interação com outros alunos. Acho que a escola conseguia mediar e equilibrar muito bem as nossas relações, para que as crianças não encontrassem empecilhos em conviver entre diferentes. Talvez também as crianças, vindas de realidades sociais diferentes e acostumadas a ver e ouvir mais a diversidade, encontrassem por si só uma forma saudável de se relacionar com as diferenças.

Quando eu penso nos anos vivenciados na escola B, tudo muda de muitas formas. Do quinto ao nono ano, eu senti muito a necessidade de esconder dos meus colegas e de professores muitos aspectos da minha vida, porque a forma como a escola se organizava me fazia sentir vergonha de onde eu estava. Eu sinto que parte dos alunos e a própria direção da escola vinha de uma parcela muito homogênea da cidade (no sentido de capital econômico) e isso interferia no julgamento de cada aluno – “quem eram os melhores e piores alunos”.

Antes de, efetivamente, entrar na escola B, eu fui submetida a um teste. A Secretaria de Educação já havia garantido a minha vaga nessa escola e, em teoria, esse era um teste para avaliar o desempenho e conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com o resultado desse teste os alunos eram divididos em salas, organizadas da “melhor para a pior”. Hoje, depois de me atentar ao trecho que eu mencionei de *Educar na Diversidade*, eu percebi que esse tipo de teste não poderia ser aplicado e que os alunos deveriam ser distribuídos de modo heterogêneo entre as salas. Durante todos os anos em que estudei nesse colégio levei comigo o ressentimento de estar em uma sala intermediária e não conseguir entender o que fazia os outros alunos serem melhores ou piores do que eu.

A escola B também era marcada por um viés racista muito forte, além da nítida desigualdade em tratamento entre alunos de famílias ricas e alunos de famílias pobres. De acordo com minha avaliação, os alunos pretos e pardos foram todos encaminhados para as “piores salas” e os alunos brancos, que antes estudavam em escolas particulares, estavam na “melhor sala”. Alunos com necessidades educacionais especiais nunca foram para as “melhores salas” e muitas vezes eram empurrados pelo sistema sem nenhum tipo de acompanhamento. Foi nessa escola em que eu aprendi muito sobre como uma pessoa

pobre se vê conduzida a “se pôr no seu lugar”, expressão que eu escutei várias vezes durante esta parte do Ensino Fundamental.

Sobre esse caráter segregador da escola B, é possível pensar em Bourdieu, sociólogo francês muito discutido no campo da educação. Ele problematiza a educação em um contexto de desigualdade, apontando, muitas vezes, a escola como reprodutora de uma série de privilégios de classe existentes na sociedade. Essa reprodução se dá a partir de um tratamento unificado, já que a escola trata da mesma forma alunos desiguais, galgada no discurso da igualdade de direitos e deveres. Quanto a isso, Bourdieu (1998) conclui:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (p.58)

Refletindo a partir de um ponto de vista apenas acadêmico, o ensino que me foi proporcionado nessa escola foi muito bom, porque me deu uma base sólida, no sentido de conteúdos acumulados, para o que viria a seguir. Mas, podendo aqui opinar de um ponto de vista humano, eu acredito que o ensino vai muito além do que o conteúdo objetivo que é passado para nós dentro de sala de aula. As nossas experiências subjetivas e nosso aprendizado sobre entidades intersubjetivas tem que ser valorizado e alimentado dentro do ambiente escolar, e eu acredito que nisso a escola B pecou, silenciando oportunidades de vários outros alunos. Campos (2011) problematiza em seu texto que:

O sentimento que marca as atividades de uma “boa escola” não é a busca pelo conhecimento para engrandecer o espírito à serviço do bem estar comum. Mas, sim, para galgar posições na sociedade que proporcionem o bem-estar individual, sem a preocupação com a psicologia dos alunos e sem investigar o conjunto de consensos que compõem as estruturas sociais. Do mesmo jeito que nas salas de aula o objetivo é passar de ano, a vida no colégio é para ser um bom profissional e servir ao sistema de produção capitalista. Podemos dizer que o espaço de convivência entre crianças que estão ali para sua educação é uma instituição absolutamente “colonizada” pelo mundo do sistema. (p.79)

Eu fico me perguntando quantos são os alunos da escola B que cresceram marcados pelo estigma de ser aluno da pior sala. Quantos alunos acreditaram que não seriam bons o suficiente pra tentar ingressar em uma faculdade? Quantos pensam até hoje na educação como ir para a escola, sentar em uma cadeira e estudar algumas coisas que vão ser esquecidas depois? No fim das contas, qual impacto uma escola de abordagem excludente gera na vida dos seus alunos? Será que a minoria beneficiada por esse sistema já foi suficiente para que a escola B alcance o status de escola de qualidade? Sobre isso Paulo Freire (1996) conclui:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. (p.43)

Quando eu estava terminando o Ensino Fundamental não tinha muitas opções de escolas para fazer o Ensino Médio. As escolas da minha cidade, em sua maioria, não possuem muitos recursos e tem um ensino considerado bastante "fraco", na perspectiva da transmissão de conhecimentos. A minha chance de ter um ensino de melhor qualidade era tentar uma vaga na escola C, que é uma instituição federal de ensino integral. Nela eu tinha possibilidade de fazer o ensino médio junto com um curso técnico, o que na minha visão era uma alavancada no meu currículo.

Eu acho triste que o ensino considerado de qualidade, do ponto de vista curricular, ainda seja uma opção tão restrita e que demande, já desde tão cedo, o acesso a boas oportunidades. Na época, eu entendi a minha entrada na escola C como mérito meu, porque eu tinha estudado para a prova. Hoje eu entendo melhor que foi fruto de uma série de privilégios que me foram concedidos, mesmo eu sendo uma pessoa da classe socioeconômica popular. Privilégio de ter um ambiente de estudo calmo e de poder me dedicar apenas a isso. Privilégio por ser branca e, sendo branca, por não ter ido "para a pior turma" da escola B. Ao mesmo tempo, individualmente, me senti imensamente feliz pela oportunidade.

O que eu cito como "privilégio", na verdade, é o acesso a uma condição básica, que deveria ser garantida pelo Estado a todas as crianças e adolescentes. Vivendo em um país marcado por fortes desigualdades sociais, foi normalizado que a superação e o

enfrentamento de grandes dificuldades se resumem a força de vontade e mérito pela persistência dos envolvidos. É pensando nesses casos “estatisticamente improváveis” de sucesso escolar que o sociólogo francês Bernard Lahire escreve a sua obra, levando em consideração que mesmo famílias em situações financeiramente vulneráveis similares podem construir contextos sociais heterogêneos. Apesar do mito da omissão familiar em relação à educação nas camadas mais pobres, o que Lahire (1997) encontra no seu trabalho é justamente o contrário: a existência do sentimento de que a escola é importante, além da vontade de que a criança supere o nível de educação formal dos membros do núcleo familiar. Junto a isso, algumas crianças podem internalizar o “sucesso escolar” como uma necessidade pessoal, levando em conta o discurso da família, mesmo que essa não consiga ajudar efetivamente na construção dos saberes curriculares do aluno. As observações desse autor acabam se mesclando e fazendo muito sentido dentro do que é/foi a minha trajetória escolar, já que vim de uma família e escolas carentes de recursos e sem acesso a grande capital cultural, mas tendo como ponto reforçador a expectativa familiar sobre meu sucesso na educação formal.

Meu Ensino Médio passou sem eu conseguir me lembrar muito de práticas educativas voltadas para a inclusão, pelo menos dentro de sala de aula. Por ser uma instituição federal havia uma característica mais forte de diálogo com a comunidade do que as escolas A e B. Durante toda a semana acontecia um projeto de equoterapia³², voltado para pessoas com deficiência. Eu nunca me envolvi muito neste projeto, então não posso dar uma visão muito detalhada sobre ele, mas lembro de muitos comentários positivos sobre o benefício da equoterapia para as pessoas com algum tipo de deficiência.

Eu participei mais diretamente de outro projeto da escola C, chamado “*Desloulcar*”. A ideia desse projeto era acolher pacientes de um antigo hospital psiquiátrico da cidade. Essas pessoas foram, em certo momento, abandonadas por seus familiares por serem diferentes do padrão normativo e estavam sozinhas há muitos anos. Todas as semanas, eu ia até o local em que estas pessoas ficavam internadas e tentava

³² Equoterapia é um método terapêutico que se utiliza do cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.

passar para elas um pouco de afeto, cuidado, carinho e atenção, coisas que não deveriam ser negadas a ninguém, independentemente da sua condição física ou psicológica.

Na escola C, eu também aprendi a ser um pouco mais crítica e a posicionar melhor meus questionamentos. Foi durante esse percurso que eu decidi que me tornaria professora. No fim das contas, a ideia de uma educação na perspectiva de inclusão sempre esteve na minha cabeça e sempre me motivou a alcançar outros patamares para provê-la ao maior número de pessoas possível. Assim, eu comecei a tentar, depois do Ensino Médio, conhecer melhor um percurso curricular e projetos que me possibilitassem ser uma boa educadora. Escolhi então a licenciatura e decidi sair da minha cidade e conhecer uma cidade nova e mais diversa, que tem uma universidade com mais oportunidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na UFMG, participei da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conheci muitas histórias de pessoas que foram privadas do seu direito à educação. Percebi que nem sempre a produção acadêmica chega até a sociedade ou é feita para ela. Aprendi que algumas atitudes muito sutis podem ajudar os alunos a se sentirem, de fato, parte integrante da Universidade. Eu sou integrante do projeto Humanizar, cursinho popular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), que tem por objetivo ofertar a alunos pobres a possibilidade de frequentarem um curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior.

Em uma das últimas aulas que eu dei para o *Humanizar*, percebi como é difícil sair da nossa zona de conforto para explicar algumas coisas. Eu dei uma aula sobre reprodução, em que eu ia explicar a formação de gametas e como ocorre o processo de fecundação em humanos. Meu maior desafio na aula foi tentar não estigmatizar nenhuma parte dos nossos corpos ou características biológicas ao conceito, construído socialmente, de masculino ou feminino. Então eu tive que me sentar e repensar tudo o que eu sabia sobre a formação de gametas e como explicar esse conteúdo de uma forma diferente da qual eu mesma sempre escutei. Eu fiquei muito feliz de conseguir dar uma aula inteira sem associar ovócitos, útero e vagina ao que vemos socialmente como mulher, já que homens trans também podem ter tudo isso. Como futura professora de Biologia, eu me orgulho desse passo para incluir as pessoas LGBTQI+ em sala de aula, já que muitas vezes a biologia é utilizada para “embasar e afirmar” pensamentos preconceituosos.

Para onde vou: perspectivas

“Vida é noção que a gente completa seguida assim, mas só por lei numa ideia falsa. Cada dia é um dia.”

Guimarães Rosa

Acredito que meu último passo importante dentro da Universidade, na condição de graduanda em Ciências Biológicas, para entender e aprender mais sobre a diversidade, foi participar da seleção para o Centro Pedagógico - CP. Eu consegui ver, graças a muitos colegas que fazem parte da equipe de monitores, como o Centro Pedagógico é uma referência em vários aspectos do ensino. Por isso me interessei também em desenvolver alguma experiência lá dentro.

A primeira vez que tive a oportunidade de desenvolver algum trabalho nesta instituição foi como monitora de Projetos Especiais, no ano de 2020, produzindo materiais para alunos que são Público Alvo da Educação Especial e que apresentam necessidades educacionais especiais. Esse projeto me aproximou de muitas crianças pelas quais criei um carinho imenso. Desempenhando esse trabalho, eu aprendi a enxergar a diferença de uma forma mais tranquila e empática. Aprendi também que nem só de criatividade é feito um professor e que é necessário muita pesquisa para compreender como se dá o processo de construção de conhecimento e sobre diferentes estratégias e metodologias de ensino para possibilitar aos alunos/as oportunidades para aprender no ambiente escolar.

O projeto em que participei teve a duração de apenas um mês e meio. Mas este tempo me impulsionou a participar de um novo processo seletivo, para seguir conhecendo um pouco mais sobre o CP. Pretendo experimentar, com essa oportunidade, práticas educativas que possibilitem a inclusão, por isso me inscrevi em um projeto em que poderia ter contato com toda uma turma, o Programa de Imersão Docente (PID). Eu fiquei muito feliz de ser selecionada mais uma vez e pensei que logo poderia participar mais ativamente do dia a dia de vários alunos, conhecer uma turma nova e aprender com uma faixa etária com a qual eu ainda não havia trabalhado. A pandemia veio para quebrar essas minhas expectativas de interação.

Eu entendo que o momento pandêmico atual que agora se impõe sobre a sociedade mundial, seja oportuno para reinventar as nossas relações, mas ainda me cobre a sensação de que eu queria muito conhecer pessoalmente os alunos do 1º ano, turma na qual atuei. Ao mesmo tempo eu percebo, em nossos encontros de formação remota, uma grande afetividade e uma enorme sensação de acolhimento que só este período de afastamento pôde nos mostrar de forma tão singular. Eu ainda me sinto bastante ansiosa para conhecer e poder desempenhar atividades diretamente com os alunos, mas ao mesmo tempo já me sinto parte mais ativa da equipe.

Com a volta das atividades por meio do Ensino Remoto Emergencial, percebo que tenho a oportunidade de trabalhar em uma turma incrível e cheia de diversidade. Eu vejo que, mesmo distantes, as crianças conseguem trazer para os nossos encontros uma espécie de conforto e proximidade com suas vidas em casa. Ao mesmo tempo, vejo professores que constroem, em equipe, alternativas e métodos novos para se comunicar pelo ambiente virtual, mesmo com crianças tão jovens. Eu fico feliz de ver os encontros cheios de rostos empolgados e ainda mais feliz e aliviada pela maior parte dos alunos terem condições de acesso à essa sala virtual que vem sendo construída com tanto carinho. Mesmo que ambos os lados enfrentem suas dificuldades, principalmente para aqueles que não têm tanta familiaridade com o ambiente virtual, eu consigo enxergar um saldo positivo das interações que estamos conseguindo cultivar.

Por fim, foi importante, dentro da minha trajetória escolar e com a orientação da Formação Docente do CP, observar, refletir e comentar sobre algumas ideias que eu havia há muito tempo internalizado. O que realmente é uma boa escola (principalmente se colocamos essa pergunta dentro de uma perspectiva inclusiva)? Foi aquela em que houve preocupação com o bem estar e alimentação do aluno ou aquela que tinha acesso a alguns recursos melhores e um currículo mais organizado? Por onde havia crescido em mim e no meu meio social essa visão mais engessada da educação como obtenção de conteúdo? Ficou claro, portanto, que os objetivos da educação não se resumem ao desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também engloba o desenvolvimento de todas as capacidades necessárias para que o educando possa exercer plenamente sua condição cidadã, de sujeito de direitos. Evidentemente, o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças é um dos objetivos da educação escolar e qualquer professor consciente do seu papel como agente de transformação social precisa ter

clareza a respeito da rigorosidade metódica que envolve a docência (FREIRE, 1996). A partir de todas essas reflexões, hoje eu posso pensar melhor nesses pontos da minha educação e enxergar novas concepções e caminhos dentro da minha formação como professora e dos valores que eu posso seguir trilhando nessa profissão.

Referências

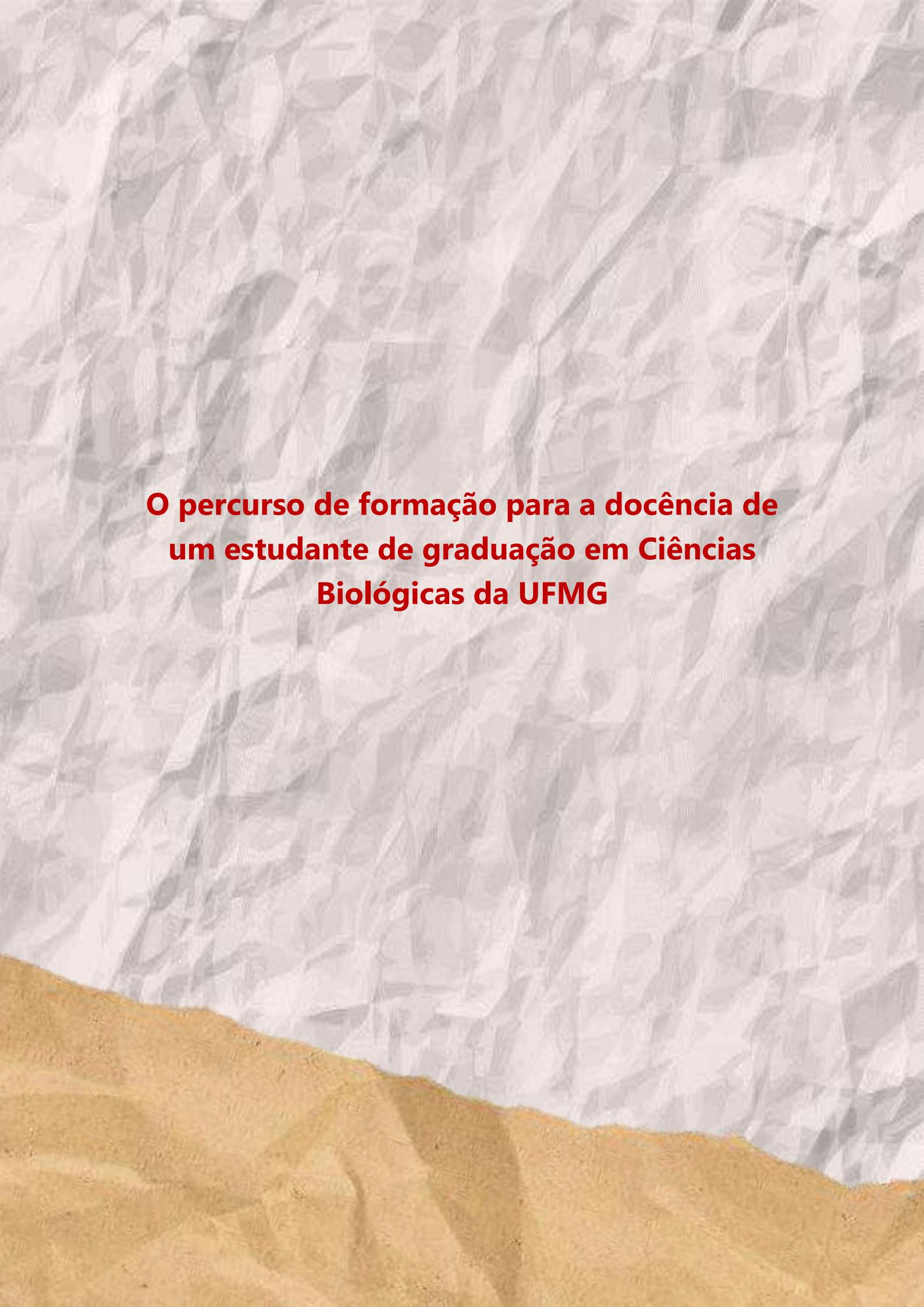
BOURDIEU; Pierre. *Escritos da educação*. 9 ed. Petrópolis: 1998. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Educar na Diversidade: Material de Formação Docente*. Brasília, 2006. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>

CAMPOS, Carla de Paula Silva. *A "boa escola": a educação sob olhares libertários*. 2011. 86 f. Monografia, Recife, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7785714-A-boa-escola-a-educacao-sob-olhares-libertarios.html>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

The background of the image consists of crumpled white paper that fills most of the frame. At the bottom, there is a section of a brown paper bag, which is also crumpled and has a slightly different texture than the white paper. The lighting is soft, creating subtle shadows and highlights on the folds of the paper.

**O percurso de formação para a docência de
um estudante de graduação em Ciências
Biológicas da UFMG**

O percurso de formação para a docência de um estudante de graduação em Ciências Biológicas da UFMG

Lucas Leonardo Soares Barbosa Barros³³

Kely Cristina Nogueira Souto³⁴

ENTRE A RAIZ E A FLOR

Entre a raiz e a flor: o tempo e o espaço,
e qualquer coisa além: a cor dos frutos,
a seiva estuante, as folhas imprecisas
e o ramo verde como um ser colaço.
Com o sol a pino há um súbito cansaço,
e o caule tomba sobre o solo de aço;
sobem formigas pelas hastes lisas,
descem insetos para o solo enxuto.
Então é necessário que as borrascas
venham cedo livrá-la da cobiça
que sobe e desce pelas suas cascas;
que entre raiz e flor há um breve traço:
o silêncio do lenho, — quieta liça
entre a raiz e a flor, o tempo e o espaço.

(Jorge de Lima)

³³ Graduando em Ciências Biológicas, 6º Período. Universidade Federal de Minas Gerais. Monitor do Programa Imersão Docente (PID), turma 2ºA.

³⁴ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – EBAP/CP/UFMG - Orientadora do Programa de Formação Docente do CP – Projeto Imersão Docente.

Paisagens

“E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto...”

(Milton Nascimento)

A escrita deste artigo foi um processo de trabalho conjunto entre a orientadora, Professora Kely Cristina Nogueira Souto e o graduando do 6º Período em Ciências Biológicas Lucas Leonardo Soares Barbosa Barros. A intenção foi percorrer o caminho vivido pelo graduando de modo a apresentar algumas vivências e percepções que envolveram o período de escolarização. Esse período compreende desde o Ensino Médio à sua entrada e permanência na universidade. A oportunidade de participação em um dos projetos de Formação para a docência do Centro Pedagógico da UFMG – Projeto Imersão Docente (PID) – foi destacada como uma vivência sensível ao tema da inclusão. O contato com crianças Público Alvo da Educação Especial – PAEE no CP/UFMG e a experiência de ter convivido com uma colega com limitações físicas no Ensino Médio possibilitaram uma escrita reflexiva sobre a condição do aprender, do ensinar, do direito à educação e a concepção de inclusão na prática da escola.

O texto, construído em meio à paisagem que se apresenta nesse percurso de formação, se organiza em tópicos que tomam como referência o germinar das sementes, a planta jovem, a planta adulta e os seus frutos. Portanto, apresentamos algumas reflexões acerca de uma trilha ou de um caminho que, aos poucos e ainda timidamente, se descortina em meio às leituras, no contato com autores e autoras e com a legislação.

O tema da inclusão apresenta tamanha complexidade e o seu aprofundamento exige um trabalho minucioso de busca e pesquisa que têm em conta diversos estudos já disponíveis no meio acadêmico. Portanto, este artigo se constitui como impressões e percepções sensíveis ao campo. A cada versão e, aos poucos, surgem um modo de perceber o broto, o germinar e a condição da colheita em busca de uma docência desejada e ainda em construção.

Kely Cristina Nogueira Souto

Semente – O meu olhar e as minhas percepções em relação à Educação Inclusiva

Antes de começar a escrever este breve relato sobre minhas memórias relacionadas à Educação Inclusiva, optei por me apresentar. Eu me chamo Lucas Leonardo Soares Barbosa Barros, sou graduando do curso de Ciências Biológicas na UFMG. Moro em Belo Horizonte e tenho 22 anos. No período de 2005 a 2009, cursei o Ensino Fundamental I na Escola Estadual Leon Renault e o Ensino Fundamental II no Colégio Tiradentes entre os anos de 2010 – 2016. Em 2016, fiz a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fui selecionado para iniciar a graduação em 2017.

Manifestei interesse pela licenciatura depois de conversar com duas professoras durante o Ensino Médio, ambas ministravam aulas de Biologia. Antes de querer ser professor eu pensava em seguir outras áreas. No início do Ensino Médio, comecei a fazer testes vocacionais e sempre meu perfil era traçado como “comunicativo” e, para esse perfil, eram sugeridos cursos como Jornalismo ou Publicidade. Tinha colocado essa ideia na cabeça. Porém, conversando com uma das minhas professoras de Biologia, ela me falou um pouco sobre a realidade dessas profissões e como o mercado era difícil para elas. Depois de muitas conversas com essa mesma professora eu mudei de ideia, e começou a crescer em mim a vontade de ser professor. Já no cursinho, conversando com uma outra professora sobre o meu desejo de ser professor, ela me disse que, até o final do ano, ela iria me fazer apaixonar pela Biologia, e foi isso o que aconteceu. A maneira como ela ministrava as aulas me encantou e então decidi que queria ser professor de Biologia.

Além da graduação em Biologia, atuo como monitor no Centro Pedagógico no Programa Imersão Docente (PID). Sou atleta de *cheerleading* e participo de competições pela universidade em diversos campeonatos estaduais e nacionais.

Como graduando, pensei em conhecer também a área de pesquisa, então participei de um Projeto de Iniciação Científica em um Laboratório do Departamento de Biologia Vegetal. No início, eu apenas ajudava na rotina e auxiliava outros alunos que estavam há mais tempo no laboratório e também os alunos de mestrado e doutorado. Depois de um tempo, me integrei a outro projeto de pesquisa, porém fui percebendo que, de fato, eu queria ser professor. Encerrei as atividades no laboratório depois de 1 ano e 2 meses e comecei a procurar por estágios na área de licenciatura. Foi quando

conheci o Centro Pedagógico. Eu já tinha feito algumas disciplinas na FaE (Faculdade de Educação), mas eu não conhecia muito bem a escola. Quando eu vi a proposta de estágio, logo me inscrevi. Estava no 5º período, concluindo a metade do curso, e queria muito vivenciar as práticas docentes e entender, a partir de uma outra perspectiva, a rotina de um professor. Optei pelo 1º ciclo, pois tinha um pouco de receio de já iniciar imediatamente com alunos maiores. Na verdade, quando eu me inscrevi, não sabia que o Centro Pedagógico atendia alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). E com os estudantes PAEE, pude vivenciar experiências enriquecedoras e esse fato mudou completamente os meus rumos na graduação.

O Centro Pedagógico é uma escola que busca realizar práticas inclusivas no processo educacional. O viés inclusivo e essa temática permearam os encontros de formação realizados com os monitores que atuam no 1º Ciclo de Formação Humana, no mês de fevereiro de 2020, ainda presencialmente. Quando comecei a escrever esse texto, já no contexto pandêmico, iniciado no mês de março, fiz um exercício de reflexão, retomando alguns aspectos levantados no referido encontro. Assim, ao refletir sobre os momentos em que eu tive contato com alunos da Educação Especial na minha vida acadêmica, cheguei à conclusão de que, apenas no Ensino Médio, eu estudei com uma aluna que tinha alguma deficiência física. Cabe destacar que essa deficiência comprometia a sua locomoção. Lembro-me que, naquela época, já era bem evidente como a escola em que eu estudava não estava preparada pra receber essa aluna, que usava um andador e se via bastante desamparada nos momentos em que precisava entrar na escola. Logo na entrada já encontrávamos uma escada para chegarmos à nossa sala de aula. Em muitos momentos, essa colega tinha que esperar todos os alunos irem embora para depois sair da escola. Como ela usava o andador, não conseguia descer as escadas. Lembro-me bem que a escada era bastante estreita e passava por esses degraus uma média de 500 alunos ao mesmo tempo. Às vezes essa estudante precisava da ajuda de outros alunos ou de pessoas da escola para entrar e sair dos diferentes espaços, pois ela demonstrava ter a sua autonomia reduzida. É importante destacar que a Lei Nº 13.146/2015, em seu art. 28 parágrafo 2, explicita a importância de proporcionarmos condições aos sujeitos com deficiência física:

... aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, Art.28. §II.)

Ao retomar esse momento vivido na escola, e a partir dessa oportunidade de refletir sobre esse tema da inclusão, não me recordo de aulas que abordassem questões vividas por esses alunos e, nem mesmo, alguma problematização ou diálogo voltados à inclusão. A lei, citada acima, que assegura a melhor inserção das pessoas com necessidades especiais nas escolas, foi aprovada em 2015, momento em que eu me encontrava no Ensino Médio. Hoje avalio que o tema da inclusão seria importante e necessário para todos os alunos da escola, tendo em vista que a diversidade se faz presente em todas as esferas sociais.

Tenho na minha memória que, sempre que as especificidades relacionadas às deficiências estiveram em pauta na sala de aula, elas foram abordadas por professores de Biologia e, ainda assim, com um olhar estritamente voltado para síndrome ou para a deficiência e não para os sujeitos. Era evidente que os professores não tinham uma formação para atuar e desenvolver propostas específicas para o aluno com ações que demandassem adaptação curricular. Essa estudante da minha turma era tratada como “diferente” da sala. Toda a situação causava um estranhamento dos outros alunos para com ela. Quando eu afirmo que esse estranhamento era dos outros alunos, eu também me coloco nessa condição. Eu sabia que ela tinha alguma coisa, que era diferente da maioria, porém eu não entendia a maneira como os professores interagiam com ela.

Naquele momento, eu achava errado, por exemplo, ela ter mais tempo pra fazer uma prova enquanto os outros não tinham. E ainda havia situações em que ela ganhava 1, 2 ou 3 pontos extras e fazia bem menos do que eu fazia, então eu não compreendia o porquê disso. Essas atitudes causavam um distanciamento de todos os alunos para com ela e ocorriam também situações de *bullying* que, por definição, consiste em atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s) (PEARCE, 1998). Presenciei na escola alguns alunos que imitavam o modo de caminhar e a maneira como essa nossa colega de sala se comunicava. A escola nunca se pronunciou sobre esses fatos. Essa situação, que evidencia os desafios da educação, bem marcante na minha vida escolar, foi vivenciada

(ou conscientemente percebida) apenas no Ensino Médio. Ao frequentar o cursinho, eu não me deparei com alunos com necessidades educativas especiais. Assim, não tive a oportunidade de vivenciar uma experiência educativa inclusiva, que fosse, de fato, para todos, ainda que essas estivessem vinculadas às questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, entre outras.

Plântula – Educação Inclusiva na UFMG

Como já mencionado, ingressei na UFMG em 2017, um ano antes da implementação da política de cotas para estudantes com deficiência. Com essa mudança ficou ainda mais evidente que a UFMG buscava tornar-se mais acessível para esse público e cumprindo a nova legislação. Ainda assim podemos constatar que há um grande caminho a ser percorrido para atender a essa demanda. Em uma visão mais geral ainda são encontrados alguns problemas arquitetônicos que dificultam a locomoção de uma parcela dos estudantes para chegar aos prédios dos seus respectivos cursos. Dentre os problemas que observo, destaco: ruas com pavimentação comprometida, pouca iluminação, ausência do piso tátil em grande parte do campus, muitas escadas e poucas rampas nos prédios, entre outros. Esses são alguns entraves percebidos todos os dias ao percorrer o campus. O Instituto de Ciências Biológicas (ICB), prédio que sedia grande parte das atividades acadêmicas que realizo, também apresenta alguns desafios para atender a esse público. Há que se reconhecer que, tanto o ICB quanto a universidade, identificam essa problemática vivenciada pelos seus estudantes que apresentam comprometimentos. A exemplo, no ICB, podemos ver alunos com nanismo que, em aulas práticas, encontram dificuldades para visualizar o microscópio devido às bancadas dos laboratórios que são extremamente altas.

A UFMG instituiu, no ano de 2014, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) que tem como responsabilidade a proposição, organização, coordenação e execução de ações para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica e profissional. As ações do Núcleo se voltam à eliminação ou à redução de barreiras pedagógicas, instrumentais, arquitetônicas, de comunicação e informação, impulsionando o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Na minha percepção, esse programa ainda se apresenta com um enorme desafio de atender a

todos. As ações podem ser pouco expressivas frente ao grande número de alunos atendidos na UFMG. A cada semestre, a graduação, apoiada em regulamentação, reserva cerca de 700 vagas para esse público. Ao assegurar as cotas para garantia de vagas na universidade, constatamos a importância na ampliação desse programa para que essas políticas e ações sejam cada vez mais efetivas. Dados recentes de 2019, divulgados no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2023, mostram que a UFMG atende um total de 540 alunos autodeclarados deficientes. Esses dados aumentaram significativamente em comparação aos anos anteriores como mostra a tabela:

Quadro 1 - Número de estudantes que declararam deficiência de 2016 a 2018

Número de estudantes que declararam deficiência de 2016 a 2018			
Ano	2016	2017	2018
Total	409	362	540
Em Acompanhamento pelo NAI	39	56	164

Fonte: Censo das Pessoas com Deficiências na UFMG

O Centro Pedagógico, no ano de 2020, atende um número total de 24 alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) conforme os dados disponibilizados pelo Setor Multiprofissional da escola. Dentre as necessidades educativas especiais no CP, destacam-se: TEA (Transtorno do Espectro Autista), Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Baixa visão, Deficiência auditiva progressiva, altas habilidades/ super dotação, visão monocular. A atuação com tantas diversidades entre os alunos é uma questão para os professores e gestores. Para enfrentar esses desafios, o CP se organiza e conta com: reuniões permanentes entre professores e com as famílias; fóruns de discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência; elaboração de planos e propostas de desenvolvimento e acompanhamentos individuais dos alunos; palestras com especialistas; encontros de formação de bolsistas que atuam com os estudantes com deficiência e outras ações que tenham como foco a temática da inclusão. Destaca-se, ainda, a parceria com o Laboratório de Psicologia, Psicanálise, Educação Especial e Inclusão, da Faculdade de Educação da UFMG (FaE) como apontam, Araújo e Caldeira (2019), no artigo *A experiência do Centro Pedagógico da UFMG na inclusão de estudantes*

com deficiência. O CP dialoga de forma permanente com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para a garantia da maior qualidade no atendimento das crianças. Ações diversas e integradas acontecem entre a escola e o NAI. A participação do CP tem sido constante em eventos de divulgação científica cujas temáticas se voltam à inclusão.

Planta Adulta: Centro Pedagógico: a busca por uma escola inclusiva

Ao ingressar no Centro Pedagógico, após a minha aprovação no Programa Imersão Docente (PID), fui informado que eu atuaria em uma sala em que havia uma criança Público Alvo da Educação Especial. Logo fiquei entusiasmado com a ideia de ter a oportunidade de acompanhar de perto como esse aluno percebia a aula e o seu processo inclusivo na turma. Acredito que essa experiência é enriquecedora e me sinto muito privilegiado por tê-la nesse momento da minha formação profissional. Isso porque, na graduação, temos poucos momentos para desenvolver estudos voltados a essa área no percurso curricular obrigatório. Essa oportunidade se restringe aos alunos que optam por cursar disciplinas do currículo transversal.

No Centro Pedagógico, os monitores do 1º Ciclo (1º ao 3º anos), acompanham os alunos em algumas rotinas do cotidiano como almoço e recreio. Esses momentos são muito importantes para criar laços entre o monitor e as crianças, também porque podemos perceber o perfil de cada um. O recreio também é um ótimo momento para conversar com alunos sobre os assuntos diversos, conhecê-los e fortalecer os nossos vínculos.

O projeto de formação prevê a nossa participação direta no Grupo de Trabalho Diversificado (GTD), em que o monitor, junto com seu orientador elabora uma sequência didática para desenvolver ao longo do ano com as crianças. Pensei em ministrar, em 2020, um GTD que abordasse a Biodiversidade, isso porque eu acredito que a discussão desse tema com alunos que estão nos anos iniciais seja importante. Em conversas com a turma, percebi que eles têm interesse pelas características dos seres vivos e podem estabelecer boas relações na abordagem de estudos do meio ambiente. Ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos trazem consigo vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural que devem ser valorizados e mobilizados. Desse modo, é importante compreender a relação entre os seres vivos, identificando as

características de animais e plantas que fazem parte do seu cotidiano, relacionando-as ao ambiente em que eles vivem tal como assinalado na Base Nacional Curricular Comum.

Em função do Isolamento Social, ocasionado pela pandemia, não pude iniciar essa proposta. Porém, tenho grandes expectativas em relação à recepção desse tema pelos alunos e acredito que eles vão se interessar. Em conversa com os estudantes eles demonstraram uma grande curiosidade pelo tema que envolve o mundo animal. Minha expectativa é que, ao desenvolver o GTD, eu possa observar o modo como cada criança perceberá minhas aulas e como eu buscarei elaborar e propor atividades de uma forma que atenda a todos os estudantes.

Afastar-me das atividades presenciais do Centro Pedagógico tem me permitido refletir sobre toda minha trajetória acadêmica, todos os desafios e conquistas que foram alcançados até agora. Escrever esse texto me acalmou nesse período de incertezas. Tenho muito orgulho de tudo que trilhei até aqui. Esse momento da minha formação me permitiu outro olhar sobre os alunos, sobre a educação e a educação inclusiva. A convivência me fez entender mais as suas realidades, seus medos, suas inseguranças, e o modo como pensam e aprendem. Espero aproveitar essas vivências nos meus planejamentos de aulas futuros.

Frutos: como eu planejo construir esse conhecimento

Após a explicitação de todos esses aspectos relacionados à minha experiência no tópico anterior, passo a refletir, agora, sobre a importância de desenvolver a sensibilidade para com todos os alunos de maneira mais aprofundada. Não é só estrutura que torna uma escola inclusiva ou não. É preciso voltar a atenção aos aspectos socioafetivos, cognitivos e ao modo como abordamos o conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem. Todos esses aspectos exigem uma visão democrática da educação, na lógica do direito, e também a compreensão das necessidades e das especificidades de cada um dos alunos.

Com essa experiência no Centro Pedagógico, percebi como o conhecimento é construído, considerando-se uma pedagogia mais ativa e interativa, atendendo às diferenças dos alunos. Eu comecei a entender como eu queria construir o conhecimento de uma maneira menos direcional e vanguardista, diferente do modelo tradicional, um

dos mais predominantes no Brasil. Dentre as leituras realizadas, destaco um artigo³⁵ em que a autora buscou conhecer as características e tendências pedagógicas das práticas escolares propostas e implementadas no Ensino de Ciências nos anos de 1972 a 2005. Após esse estudo, e considerando as minhas vivências como graduando, a minha intenção é propor aulas que tenham a sustentação no diálogo, em que o aluno é livre para questionar, sem imposições. Acredito em uma frase de Paulo Freire: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 25). Não é apenas o aluno que é o agente mudado pela aula, o professor também muda e aprende. Isso acontece porque ensinar e aprender são processos que se consolidam por meio das interações e das trocas.

Em minhas aulas, como futuro professor, quero muito incentivar debates, pesquisas, propor observações e trabalhos que promovam maior interação e investigação. Acredito também em outras maneiras de avaliar que não sejam as provas. Portanto, precisamos debater e desconstruir diferentes conceitos nas escolas de ensino fundamental e médio, pois o professor, em muitos casos, já encontra um modelo rígido que o impossibilita ou os intimida a ousar e propor mudanças nas suas aulas. Muitas vezes os docentes se apoiam em uma metodologia mais tradicional baseada na meritocracia, ou seja, adoção de critérios que avaliam da mesma forma estudantes que passaram por oportunidades educacionais diferentes. Há de se considerar estratégias e critérios distintos que atendam as especificidades em relação aos modos de aprendizagem.

Acredito que um grande desafio para a escola é o de reconhecer os seus alunos nas suas potencialidades e compreender que cada aluno é singular, tem o seu processo de desenvolvimento e vivencia situações muito diversificadas. Algumas práticas acabam por ocasionar a exclusão de diversos alunos que não conseguem atingir um certo "padrão" estabelecido e esperado. De acordo com Esteban (2007, p.03), a escola "por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando, sob conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão". Essa exclusão

³⁵ FERNANDES, Rebecca Chiacchio Azevedo. Modelos Educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. *Investigações em Ensino de Ciências* V.17, p. 641-662. (2012)

pode distanciar mais ainda o aluno da escola, seja por insegurança ou medo e, garantir a permanência do aluno na escola, é um dever do estado. Há que se considerar e ter como referência a educação como um direito de todos como previsto na constituição de 1988. Esses direitos, em muitos casos, não são implementados. A esfera burocrática, decisões verticalizadas e sem a participação coletiva nas decisões que deveriam primar pelo desenvolvimento dos alunos, acabam por comprometer os processos de ensino e aprendizagem. Estudos apontam cada vez mais a importância da legislação que possa assegurar o direito de todos à educação bem como a importância da construção de relações coletivas e democráticas, tal como afirma por Mantoan (2017):

A escola para todos é um ambiente educacional propício às relações de criação entre as pessoas que o habitam e não o lugar da reprodução, obediência, subordinação. É um espaço de aprendizagem onde se experimenta a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença (MANTOAN, 2017, p.9).

Ao longo desse percurso de formação, uma construção foi possível: a sensibilização e a abertura para refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais inclusivos na escola. Há que se pensar em consolidar cada vez mais a premissa de que é dever do estado considerar e priorizar ações que possam incluir e assegurar o direito à educação pública e de qualidade para todos. Além disso, toda a escola, ou seja, professores, monitores, famílias e equipe de funcionários também possuem um papel essencial nos processos de inclusão. Toda a comunidade escolar pode pensar e executar ações que busquem desenvolver mudanças no contexto educacional tornando a escola cada vez mais inclusiva. A legislação por si só não assegura a inclusão. É preciso que cada um desempenhe seu papel e tenha a sensibilidade para ampliar o conceito de inclusão, assegurando práticas de maior qualidade para o aprendiz.

Referências

BRASIL. (06 de jul de 2015). *Lei no. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Acesso em 20 de set de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. (20 de dez de 1996). Lei no.9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacionais*. Acesso em 02 de jun de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> Acesso em: 01 ago. 2017.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; ARAÚJO Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque; DE OLIVEIRA, Elânia; MATOS Santer et al. A experiência do Centro Pedagógico da UFMG na inclusão de estudantes com deficiência. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR*, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/a-experiencia-do-centro-pedagogico-da-ufmg-na-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia>> Acesso em: 29 jul. 2020.

DE LIMA, Norma Sílvia Trindade; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017.

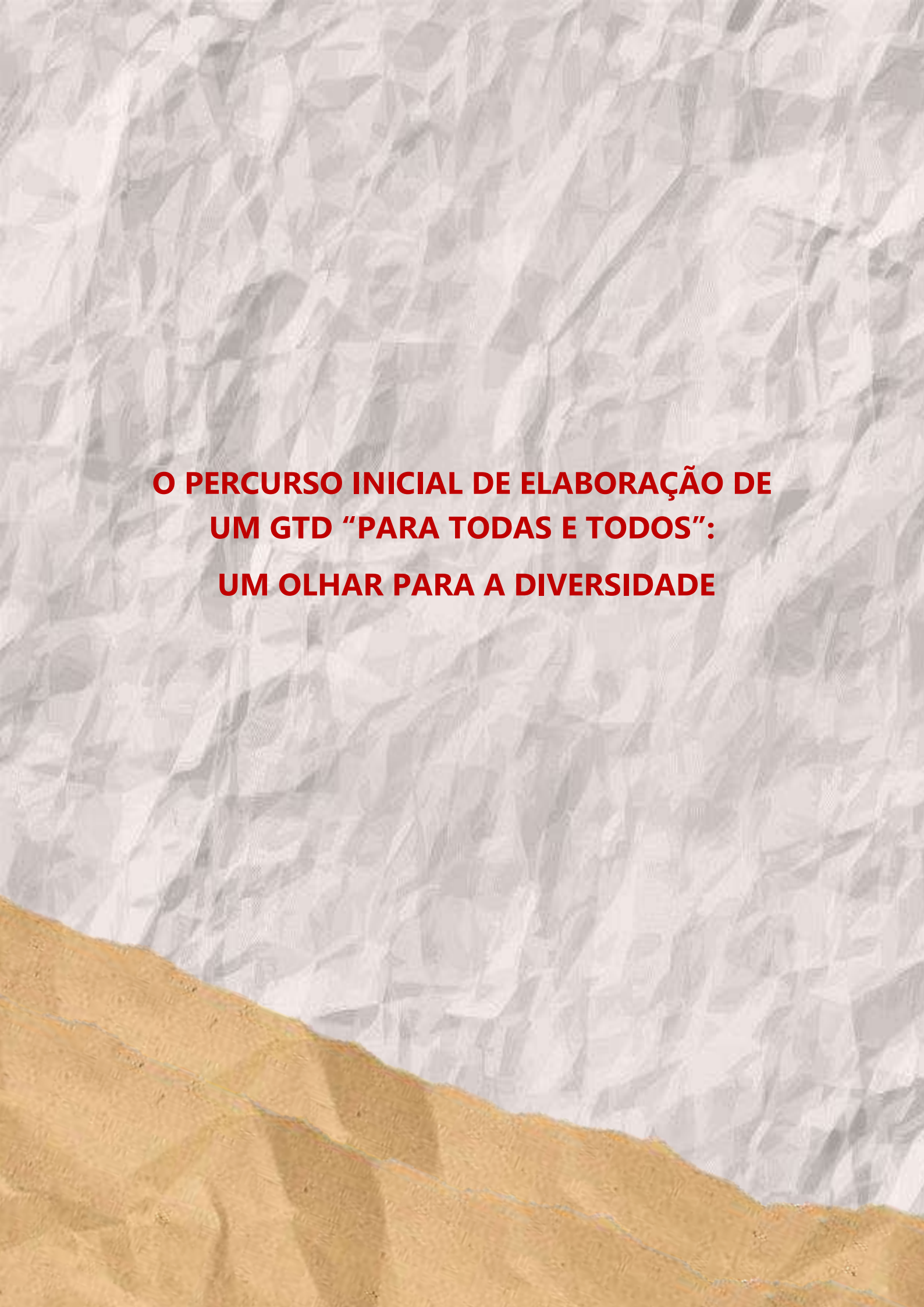
ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; NETO, Jorge Megid. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1996.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, v. 81, n. 5, p. s164-s172, 2005.

PEARCE, John B.; THOMPSON, Anne E. Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, v. 79, n. 6, p. 528-531, 1998.



**O PERCURSO INICIAL DE ELABORAÇÃO DE
UM GTD “PARA TODAS E TODOS”:
UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE**

O percurso inicial de elaboração de um GTD “Para todas e todos”: um olhar para a diversidade

Kaique Fraga Rocha³⁶

Ruana Priscila da Silva Brito³⁷

Luciana Prazeres Silva³⁸

Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves³⁹

O meu olhar é nítido como um girassol,
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e a esquerda
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança
Se ao nascer, reparasse que nasceras deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo
Creio no mundo como um malmequer
Porque o vejo, mas não penso nele
Porque pensar é não compreender

O mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
Eu não tenho filosofia, tenho sentidos...
Se falo na natureza não é porque a amo, amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama.
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...
Amar é a eterna inocência
E a única inocência é não pensar.

(Alberto Caeiro)

³⁶ Graduando em Ciências Biológicas, 10º período. Universidade Federal de Minas Gerais. Monitor do Programa Imersão Docente / Turma no Centro Pedagógico: 3B.

³⁷ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em Educação. Orientadora do Programa de Formação Docente do PID/CP/UFMG.

³⁸ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em Educação. Orientadora e Coordenadora do Programa Imersão Docente no 1º Ciclo de Formação Humana - PID/CP/UFMG

³⁹ Professor do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo de Arte. Doutor em Educação. Orientador do Programa de Formação Docente do PID/CP/UFMG.

A docência é "olhar". Observar atentamente. Examinar. Sondar. Contemplar. Dirigir os olhos para tudo o que envolve o processo de ensino e de aprendizagem. A formação docente não é diferente. Do latim *oculare*, olhar significa "dar vista a", "fazer ver", "conceder o dom da visão". Para o poeta, o olhar é nítido como um girassol. O olhar não se explica, se sente. É preciso ter e dar sentido ao que vemos para, então, compreender. Assim, tentando "olhar" (sentir e compreender) o processo de ensino, de aprendizagem, a sala de aula e, sobretudo, as relações com o saber, é que seguimos pelos caminhos da docência, professores/as orientadores/as e professor em formação aprendendo a cada dia.

Este texto, construído a partir do olhar-sentir-compreender, resulta de um processo de trabalho conjunto entre os orientadores/as, Professora Ruana Priscila da Silva Brito, Professora Luciana Prazeres Silva e Professor Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves - Pity e o graduando do 10º período em Ciências Biológicas Kaique Fraga Rocha. As experiências discentes do primeiro autor se entrelaçam aos anseios, expectativas e reflexões da segunda autora sobre o fazer docente.

O artigo tem como objetivo percorrer o caminho vivido pelo graduando, na proposta de um Clube de Ciências, na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), de modo a apresentar algumas vivências e percepções que envolveram o processo de concepção, planejamento e expectativas da ação. Por meio de um "olhar" atento, crítico, empático e solidário, o/a leitor/a encontrará neste relato reflexões tecidas a partir da experiência docente inicial junto à Turma Exploradora – crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico – CP/EBAP/UFMG no ano de 2020.

Ao participar do Projeto de Formação para a docência do Centro Pedagógico da UFMG – Projeto Imersão Docente (PID), Kaique ressalta a importância de ter vivenciado uma experiência sensível ao tema da inclusão e da diversidade. Atuar junto às crianças público-alvo da Educação Especial no CP/UFMG, possibilitou, aqui, uma escrita reflexiva envolvendo o olhar-sentir-compreender sobre as relações que envolvem o ensinar, o aprender, o direito à educação e a concepção de inclusão na prática da escola do CP.

O texto, construído em meio a uma circunstância atípica, duramente triste e fisicamente distante – a pandemia global da Covid-19 –, mas marcado, entretanto, por trocas presentes de ternura, afeto e empatia, itens fundamentais em um percurso de

formação, se organiza em tópicos que tomam como referência o processo de concepção, planejamento, mudança de caminhos e expectativas para a realização de um GTD que contemple um olhar-sentir-compreender para a diversidade. Por ser um tema de tamanha complexidade, a inclusão/diversidade foi abordada aqui a partir de leituras e reflexões, que, aos poucos, foram se constituindo em percepções sensíveis ao campo, de modo que o processo de docência esteja em permanente (re)construção.

Ruana Priscila da Silva Brito
Luciana Prazeres Silva
Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves (Pity)

Na expectativa de iniciar uma intensa caminhada, uma pausa forçada...

Imagine que você se encontra no último ano do seu curso de graduação, e, logo no início do ano, no mês de fevereiro, você começa uma monitoria em um Programa de Formação Docente no Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG), como monitor de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, a “Turma Exploradora”. Você passa o primeiro mês acompanhando as aulas, fazendo intervenções para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem de cada aluno e aluna e começa a se adaptar à rotina da escola.

Em março, começam suas aulas da graduação, você passa a ficar o dia inteiro na faculdade, e como uma das atividades da monitoria, começa a elaborar o planejamento de uma disciplina: Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), que possibilita diferentes estratégias didáticas para sua elaboração e/ou execução. Contudo, passadas duas semanas de aula, a faculdade e a escola anunciam que a rotina normal de aulas presenciais estava suspensa e que a recomendação dos órgãos de saúde era a permanência total em isolamento social, cada qual em sua casa. O Brasil iniciava assim sua quarentena perante a Covid-19⁴⁰.

Todo esse exercício “imaginativo” é o resumo de como foi o início do meu ano de 2020. Com o isolamento social, passei a ficar em tempo integral dentro de casa e a desenvolver, remotamente, atividades para meu exercício de monitoria do CP, incluindo o amadurecimento do projeto de GTD que pretendia criar, juntamente com as e os estudantes da turma, o “Clube de Ciências da Turma Exploradora”.

Meu nome é Kaique Fraga Rocha, me encontro atualmente no décimo período do curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura. Este relato de experiência visa compartilhar um pouco sobre o processo de pensar e planejar os primeiros passos para o GTD, juntamente com a preocupação em desenvolver uma prática educativa inclusiva, baseada no respeito às diferenças que se apresentam na sala de aula, como: diferenças físicas, cognitivas, emocionais, socioculturais e econômicas. Partilharei, também, algumas reflexões sobre minhas expectativas em relação à atuação como monitor-docente no

⁴⁰ A Covid-19 (*Corona Virus Disease 2019*) é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que afeta principalmente o sistema respiratório e é transmitida por contato ou por via aérea. Por isso o distanciamento social é recomendado para conter a transmissão.

planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas em uma escola de tempo integral que busca alicerçar-se em uma concepção de Educação Inclusiva. Além disso, pretendo, também, apresentar algumas considerações acerca do processo de formação docente inicial, a partir do olhar-sentir-compreender o papel da orientação na monitoria docente.

Planejando a caminhada de modo não presencial

O Centro Pedagógico oferta, na parte diversificada de sua matriz curricular, uma disciplina chamada GTD. Essa disciplina tem como objetivo ofertar experiências a partir da realização de oficinas que promovem atividades diferenciadas, que podem ser propostas para a ampliação curricular e/ou o atendimento a demandas específicas relacionadas aos conteúdos curriculares. No início de cada ano escolar, o coletivo de professores e professoras do 1º Ciclo de Formação Humana faz o reagrupamento das crianças em grupos menores, visando atender à ampliação curricular e às demandas específicas dos/as estudantes conforme a sinalização das análises da avaliação diagnóstica.

Os GTDs são ministrados por professores/as e monitores/as com orientação de um/a docente. Acontecem em três módulos de aula, semanalmente, e o tema e a metodologia são decididos por quem o ministra. A parceria entre monitor/a e professor/a orientador/a possibilita a elaboração de estratégias didáticas e melhores formas para a abordagem do tema de cada oficina e de todo o GTD, dando assim a liberdade para a criação da oficina a partir de um projeto original.

O Clube de Ciências foi o mote por mim escolhido para nortear as atividades do GTD e seria organizado da seguinte maneira: duas aulas por semana, na segunda-feira e quinta-feira, sendo uma aula para cada agrupamento da turma, que contaria com 11 e 8 estudantes, respectivamente. A cada semana, passaríamos por um módulo diferente, os temas seriam escolhidos com base em uma atividade para sondar o interesse dos alunos e alunas, tendo assuntos como: A importância da Ciência, Botânica, Microbiologia, Eletricidade e Magnetismo. Após uma discussão inicial para levantarmos pontos para debater sobre cada tópico, seria proposta uma atividade prática, que visaria promover o

protagonismo dos alunos e alunas e, logo após, seria incentivado o debate sobre os possíveis resultados, as evidências e as conclusões construídas junto com as crianças.

No Centro Pedagógico, por se tratar de uma escola que busca ser inclusiva, todas as salas contam com uma diversidade de alunos/as em diferentes aspectos: socioeconômico, cultural, étnico-racial, e com e sem necessidades educacionais especiais. Isso influencia no planejamento e realização das aulas, de modo que todos/as os/as alunos/as possam participar ativamente das atividades propostas. Assim, o planejamento e execução das ações buscam acolher e respeitar a todos os/as alunos/as, as diferentes formas de aprender, de envolvimento e de participação nas atividades propostas. Além disso, o CP/EBAP/UFMG garante no edital do sorteio público 5% das vagas disponíveis para os estudantes Público Alvo da Educação Especial. Essa ação vem complementando e intensificando todo o trabalho pedagógico, administrativo e estrutural na perspectiva da educação inclusiva.

O tema da inclusão é algo novo para mim. Traz uma série de desafios posto que vivemos em uma sociedade que, infelizmente, ainda não é inclusiva. Dessa forma, venho buscando planejar as futuras atividades de ensino sempre levando em consideração as diferentes possibilidades de envolvimento, de participação e de compreensão que cada estudante pode construir. Desde o primeiro momento em que os alunos e as alunas estiverem participando das aulas do GTD "Clube de Ciências", o intuito é criar uma atmosfera de acolhimento para que seja possível proporcionar ações educativas que "se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos" (MANTOAN, 2003, p. 34). Ao meu ver, a sala de aula pode ser um espaço que estimula e convida para o aprendizado, em que os estudantes se sintam à vontade e tenham oportunidade para questionarem, tirarem dúvidas e discutirem sobre o tema das aulas.

A oportunidade de fazer parte de um Programa de Imersão Docente que permite a elaboração, o desenvolvimento e a aplicação prática de uma aula que busque, de fato, ser para todas as pessoas presentes na sala de aula, considerando as diferenças e especificidades de cada um, é uma experiência extremamente rica. Nesses momentos, voltados à reflexão e ao planejamento da ação, consigo ponderar sobre o meu próprio processo de formação docente ao longo do curso de licenciatura em Biologia, em que não tive a oportunidade de cursar nenhuma disciplina que abordasse sobre os processos

inclusivos na educação. Sem a vivência que tenho tido no Centro Pedagógico, com todo o seu esforço em exercer uma prática inclusiva, eu me formaria sem nenhuma experiência dentro de uma sala de aula em que todos/as os/as profissionais dedicam-se a possibilitar oportunidades reais para que todos/as possam aprender. Talvez, se tiver a sorte de escolher uma escola, pautada na inclusão e na diversidade durante os estágios obrigatórios, será possível alguma experiência. Porém, o modelo em que os estágios são executados/concebidos, não tem favorecido uma grande interação com os/as alunos/as, pois eles promovem, a meu ver, mais o observar e especular, do que a interação e a troca de experiências. Então, por estes e tantos outros motivos, sou grato por poder desenvolver este exercício de docência inicial em colaboração com docentes do CP.

Onde espero chegar com essa caminhada

A turma de terceiro ano que acompanho é formada por alunos e alunas que, no primeiro ano, conforme relata a professora referência da turma⁴¹, escolheram com unanimidade o nome para a turma como Exploradora. É um nome que reflete muito bem uma característica que os estudantes possuem, sendo todos eles sempre muito curiosos, investigadores e, como o nome exploradora sugere (e não turma de exploradores), se veem como um grupo. É muito precioso poder acompanhar o dia a dia dessas crianças e vê-las sempre tendo muita fome de conhecimento e interesse por conhecer o mundo distante ou mais próximo a elas, real e imaginário.

Um episódio que retrata muito bem essa característica da turma aconteceu em um período quando, no primeiro ano, começou a época de troca de exoesqueletos das cigarras, e pelo fato de o CP ser cercado por matas, sempre encontrávamos várias mudas perdidas por aí, além de que ouvíamos, quase que constantemente, o zumbido desses animais. O resultado não podia ser outro: a curiosidade dos alunos e das alunas da Turma Exploradora com as cigarras, do porquê acontecia aquela troca de carapaças e como isso ocorria, incitando ainda mais o interesse deles, fazendo com que todos os dias coletassem mais mudas (havia uma competição saudável para ver quem coletava mais) e buscassem conhecer mais sobre aquele evento. Os/as professores/as aceitaram os

⁴¹ A professora referência da turma é também uma das minhas orientadoras do Programa de Imersão Docente, sendo realizada uma orientação compartilhada entre ela e outros dois professores da turma.

desafios trazidos pelas crianças, auxiliando a guardarem os exoesqueletos para levarem pra casa e conversando em sala sobre as cigarras. Em um desses momentos, fui convidado pela professora de Língua Portuguesa a conversar com as crianças sobre o ciclo de vida das cigarras e aproveitei para instigar os alunos e as alunas com mais perguntas sobre os insetos, o que eles sabiam e o que gostariam de saber sobre as cigarras. Foi um momento muito divertido e elucidativo, pois eu estava exercendo a docência e sendo impulsionado pela curiosidade da turma.

Em alguns momentos de orientação, foram discutidas situações vivenciadas em sala de aula, o desenvolvimento de atividades específicas da disciplina de Ciências Humanas de da Natureza, os elementos para a proposta do GTD "Clube de Ciências", e as especificidades das crianças da turma, sejam de aprendizagem, de sociabilidade, de convívio e interação, e nas relações como um todo. Nas conversas entre professora orientadora e professor em formação, uma discussão teórica que sustentou e conduziu os processos formativos foi a concepção de "ensino de ciências por investigação"; tal concepção diz respeito ao modo de conceber o ensino de ciências na educação básica a partir de uma aproximação com o que fazem os cientistas.

Uma das abordagens dessa concepção considera três importantes ações: "os/as aprendizes de ciências elaboram explicações a partir das evidências coletadas ou selecionadas; os/as aprendizes avaliam as explicações construídas à luz de explicações alternativas; e os aprendizes comunicam e justificam suas explicações" (MUNFORD, 2007, p. 103). Orientados por este referencial teórico, as conversas de orientação e o planejamento do Clube de Ciências foram pautados na promoção de um ensino mais "interativo, dialógico e baseado em atividades capazes de persuadir os alunos a admitirem as explicações científicas para além dos discursos autoritários, prescritivos e dogmáticos" (MUNFORD, 2007, p. 110).

Nessa perspectiva, sinto que o tema, as estratégias, as concepções de ensino e aprendizagem que pensei para o GTD Clube de Ciências com essa turma foi muito assertivo, visto que será possível intensificar minha participação nesse processo de buscar novos conhecimentos e aprendizados que todos procuram tão intensamente e, ao mesmo tempo, poderei exercer um olhar-sentir-compreender sobre a educação inclusiva durante esse processo. Segundo Mantoan (2003), as experiências de trabalho

coletivo, em grupos pequenos e diversificados compõem um cenário educativo que exercita

a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (2003, p. 37).

Sendo assim, pretendo estimular o trabalho e aprendizagem em grupo, de forma que cada um possa participar do processo de construção de conhecimento de forma criativa, carregada de sentidos e significados singulares e coletivos. O ensino por investigação, como já sinalizado, norteia o planejamento e a metodologia do GTD “Clube de Ciências”, possibilitando que cada estudante formule, experimente e teste suas próprias hipóteses, explicações e discutam com o grupo a fim de considerarem diferentes aspectos e pontos de vista. Essa atuação ativa na construção de conhecimento proporciona, ao meu ver, uma aula mais inclusiva e, assim, como diz Mantoan (2003), prioriza um

ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, abandona um ensino transmissivo e adota uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (2003, p. 38).

O grupo de alunos e de alunas tão rico e diverso, quanto é o da Turma Exploradora, impulsiona o meu próprio aprendizado, dessa forma, o GTD assume o “fazer ciência” construído a partir de um coletivo que busca ser o mais abrangente possível, valendo-se do fato de que os alunos e alunas “são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades” (MANTOAN, 2003, p. 34).

Em minha trajetória me deparei com diversas obras científicas e cientistas que me cativaram e instigaram a conhecer mais sobre o mundo, com linguagem acessível e explicações excepcionais sobre as mais diversas coisas que permeiam nosso entorno. Sinto que eles são responsáveis por boa parte da construção de significados e sentidos sobre ciência, cientistas e conhecimento de mundo. Tantos nomes merecem um espaço

aqui, como *Sagan* (1934-1996), *Harari*, o canal *Nerdologia* do *YouTube*, o filme *Interstellar* (2014) e tantos outros. Espero que, ao final de todo esse período, eu consiga aproveitar a oportunidade que o conceber, planejar, avaliar e refletir que GTD “Clube de Ciências” ofereceu, eu possa ser alguém que deu ainda mais força e incentivo para essa vontade dos/as estudantes da Turma Exploradora de desvendar o mundo, além de provocar uma reflexão com eles/as sobre como enxergam (olham-sentem-compreendem) a ciência em suas vidas e no mundo.

Palavras finais

Um dos objetivos deste trabalho foi refletir sobre o processo de pensar e planejar os primeiros passos para o GTD - Clube de Ciências, pautado no desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva, baseada no respeito às diferenças que se apresentam na sala de aula. Nesse sentido, ao revisitar o nosso eu do passado, que ainda não havíamos vivenciado todas as reflexões que esse trabalho nos proporcionou, percebemos a diferença de tudo que aprendemos sobre Educação na perspectiva inclusiva, e como estamos, aos poucos, nos apropriando de tudo isso em nossas reflexões e para futuras ações como docentes.

Outro objetivo deste artigo foi tecer algumas considerações sobre o processo de formação docente inicial a partir do olhar-sentir-compreender o papel da orientação na monitoria docente. Desse modo, orientar Kaique, professor em formação, foi revisitar, o tempo todo, nossas concepções de ensino, de aprendizagem, de garantias de direito e de prática pedagógica. Foi possível acompanhar o lindo processo de desabrochar de um tenro estudante, cheio de anseios e desejos, em um professor consciente e disposto a assumir uma prática docente pautada do olhar-sentir-compreender todos os processos da docência, entendendo-a como algo sempre em constante construção. Ao discutirmos os modos de se fazer ciências na educação básica como uma forma de apropriação de teorias do campo científico para investigar e explicar certos fenômenos, e, nesse sentido, fazendo com que os/as estudantes se engajem com perguntas de orientação científica; respondam as questões à partir de evidências e, a partir delas, formulem explicações; avaliem suas explicações à luz de outras alternativas baseadas no conhecimento científico; e comuniquem e justifiquem explicações propostas (MUNFORD, 2007), nos

ajudou também a compreender em que consiste uma educação pautada na diversidade e na inclusão, uma vez que envolve um ensinar que considera as diferenças dos/as estudantes.

Referências

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Coleção cotidiano escolar*. Moderna, São Paulo. 2003.

MUNFORD, Danusa e LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? *Ensaio — Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 9, nº 1, p. 89-111, 2007.

**O PROJETO IMERSÃO DOCENTE E O
ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE NO
CENTRO PEDAGÓGICO:
CAMINHOS QUE SE CRUZAM**

O Projeto Imersão Docente e o acolhimento da diversidade no Centro Pedagógico: caminhos que se cruzam

Ana Luisa de Moura Silva⁴²
Maria Elisa de Araújo Grossi⁴³

Pensar sobre a questão da inclusão é pensar sobre a diversidade que constitui a nossa sociedade. Significa refletir também sobre o nosso próprio processo de formação, por isso inicio este texto falando um pouco de mim. Ressalto que a reflexão aqui tecida é resultado também dos momentos de orientação em que tenho a oportunidade de dialogar, com a minha orientadora, sobre vários temas que perpassam a dinâmica do espaço escolar e da sala de aula.

Meu nome é Ana Luisa de Moura Silva. Estou no 7º período de Licenciatura em Inglês, no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, sou monitora no Centro Pedagógico da UFMG, no Projeto Imersão Docente (PID), projeto de formação de professores por meio da experiência de atuação no espaço escolar. O PID acolhe estudantes da graduação de diferentes cursos da UFMG. O que me motivou a buscar, primeiramente, o Centro Pedagógico (CP), foi a notoriedade da escola. O CP é conhecido como uma escola pública de ensino básico de extrema qualidade. Além disso, escolhi tentar a seleção no CP por ser uma instituição dentro da UFMG, assim, o deslocamento para a escola seria mais prático, visto que estudo na mesma instituição. Escolhi mais precisamente o PID por ser um programa condizente com a carreira que desejo seguir como docente, sobretudo no ensino público. Pretendo, depois de me formar, trabalhar como professora de Inglês na rede pública municipal de Belo Horizonte. Feitas essas considerações iniciais, a seguir contarei sobre os meus primeiros dias na escola.

A minha atuação como monitora foi, desde o início, muito gratificante. Assim que a minha orientadora me apresentou como a mais nova monitora da turma, muitos alunos

⁴² Graduanda em Letras, 7º período, Universidade Federal de Minas Gerais. Monitora do Programa de Imersão Docente/ Projeto Ensino e Pesquisa/ Turma no Centro Pedagógico: 3A.

⁴³ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em educação. Orientadora do PID.

já queriam se apresentar, me abraçar e perguntar informações sobre mim e a vivência na sala deles. Logo percebi como as crianças do 1º Ciclo são afetivas, carinhosas e acolhedoras. Nunca havia tido contato com crianças no ambiente escolar, na condição de monitora, que estaria, todos os dias, orientando-as em vários momentos da rotina escolar. Até o momento, essa experiência tem sido de extrema importância para a minha formação.

Considero muito importante que o profissional da educação tenha contato com estudantes de diferentes ciclos. Eu já havia exercitado a monitoria e presenciado o ensino formal para adolescentes de 15 a 17 anos, durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, num período mais curto, no ensino formal de adultos durante um trabalho de campo de uma matéria obrigatória do meu curso de Letras. Tal atividade consistia em observar uma professora de Inglês atuando em sala de aula. Na ocasião, escolhi acompanhar, por três horários, uma professora de uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte que trabalhava na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste ano de 2020, tenho a oportunidade de atuar em uma turma de 3º ano do 1º Ciclo de Formação Humana, numa escola pública federal. Neste ciclo, acontece a sistematização do processo de alfabetização, o que considero ser uma experiência importante em minha trajetória de formação.

Confesso que sempre tive certo interesse pela área da alfabetização. Apesar do meu curso, Licenciatura em Inglês, focar na aquisição de línguas adicionais, interesse-me pela aquisição da primeira língua também. Por influência de minha mãe, que há mais de trinta anos ensina crianças na fase da alfabetização, eu já esperava encontrar diferenças entre ensinar adolescentes e ensinar crianças. Minha mãe sempre relatou sobre como ser professora de crianças é bem recompensador. Conversando com a minha orientadora no CP, que também tem uma grande experiência como alfabetizadora, conheci parte de seu percurso nos caminhos da docência. Em nossos encontros de orientação, ela relatou como, desde cedo, já sabia que seria uma professora. Enquanto estudava, sempre gostou de ajudar os colegas que demonstravam alguma dificuldade nos conteúdos escolares. Ela recebia alguns, inclusive, em sua casa, para auxiliar nas atividades de casa. Segundo a docente, assim que se formou, no Curso de Magistério, e começou a trabalhar na Rede Municipal de Belo Horizonte, em 1987, a professora logo assumiu uma turma de alfabetização e os desafios foram enormes. Segundo Lemle (1988, p. 5), o professor das

classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta, logo de saída, os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez. Logo no início da sua atuação como alfabetizadora, foi possível perceber que seria preciso conhecer cada criança da turma e as suas respectivas experiências com a leitura e a escrita. À época, segundo a docente, havia uma supervisora pedagógica que acompanhava o trabalho de alfabetização realizado na turma. Era uma supervisora experiente que a ajudou muito nesse processo inicial de atuação como alfabetizadora.

Conversando sobre essa experiência de minha orientadora, refletimos, juntas, sobre a importância dessa rede de colaboração entre os docentes, particularmente para aqueles que iniciam na profissão. Trata-se de uma rede colaborativa que possibilita o aperfeiçoamento profissional em serviço. Para Tardif (2002), existe um saber da experiência que é compartilhado no dia a dia da escola e que contribui no processo de formação dos docentes. Como monitora do PID, considero que essa imersão na escola, o contato com os estudantes e com os saberes dos diferentes docentes que atuam no espaço escolar possibilitam a produção de conhecimento sobre a prática pedagógica e o processo de aprendizagem.

Ao relatar as suas experiências iniciais como professora alfabetizadora, minha orientadora relatou que o método utilizado na escola municipal em que trabalhava era o método eclético "Acorda, Dorminhoca!". Ela lembra que se debruçou sobre o manual do professor, pois não conhecia ainda esse método. Em sala de aula, por meio de diagnósticos, logo percebeu as especificidades de cada criança e foi necessário conhecer as hipóteses que ela construía sobre o sistema de escrita. Paralela à atuação na escola municipal, a professora cursava Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFMG, e buscava fazer a ponte entre a teoria e a prática desafiadora que enfrentava no início de sua carreira. Um dos grandes desafios enfrentados foi a diversidade que se apresentava em sala de aula e a necessidade, sentida, logo no início da profissão, do planejamento de intervenções específicas para cada criança, visando à apropriação do sistema de escrita. Penso que talvez essa diversidade presente na sala de aula seja um dos maiores desafios da docência, porque é necessário descobrir caminhos para garantir que todos os estudantes aprendam, cada um à sua maneira e a seu ritmo.

A professora relatou que, ao ingressar no Centro Pedagógico, em 2010, já atuava como alfabetizadora há mais de 20 anos e essa experiência anterior a ajudou a enfrentar

os desafios que surgiram no novo local de trabalho. Segundo ela, cada turma é única e o professor precisa conhecer cada criança com a qual irá trabalhar. Ouvindo o relato da professora, fiquei pensando na minha chegada ao CP e na importância dos momentos de orientação. Nesse percurso de formação docente, as trocas com os orientadores têm sido uma oportunidade profícua para compartilhar a experiência da docência de maneira reflexiva, buscando (re)construir saberes relacionados à prática junto com os pares.

No começo, primeiro dia do PID, fui direcionada para ser monitora do 1º ciclo. Eu fiquei receosa, pois nunca havia trabalhado com crianças no ambiente formal escolar, mas minha mãe me incentivou a permanecer no 1º ciclo. Assim, ela me disse “Crianças são muito carinhosas e receptivas. Os laços, professor-aluno, que se criam, são bastante significativos. As crianças querem sempre saber mais e perguntam sobre tudo. Elas estão sempre abertas para interagir, aprender e conhecer.” Esse depoimento de minha mãe me motivou a aceitar esse novo desafio. Assim, após atuar, por quase dois meses, com os alunos do 3º ano, todas as minhas expectativas se concretizaram e até se superaram. Nesse período em que tive a oportunidade de ser monitora da turma, apesar de curto, em razão da pandemia do Coronavírus, percebi que eu aprendi muito, principalmente sobre empatia, solidariedade, aceitação e inclusão da diversidade na escola.

Refletindo sobre ensinar para diferentes faixas etárias, percebo que existem algumas diferenças entre ensinar adolescentes e ensinar crianças. Adolescentes de 15 a 17 anos possuem maior autonomia e não precisam de assistência a todo momento. Contudo, em decorrência da maturidade, parece que eles ficam facilmente entediados e, às vezes, se importam menos com o professor e com a aula. O que percebo nas crianças é totalmente o contrário. Parece que ainda possuem aquele entusiasmo de se estar em um local em que é possível aprender coisas novas. E essa característica das crianças é bastante motivadora para quem está começando a trajetória na escola. Essa curiosidade e desejo de aprender nos estimulam profundamente.

Acredito que o professor que ensina crianças necessita de certas didáticas que diferem do professor que ensina adolescentes. Certas atividades que funcionam com crianças não funcionam com adolescentes e vice versa. Se o professor de Inglês, por exemplo, quer desenvolver uma atividade que envolva materiais autênticos como filmes ou séries, ele irá precisar escolher muito bem os recursos, de acordo com a idade e maturidade de seus alunos. Certos filmes/séries podem ser muito complexos para

crianças, enquanto outros podem ser muito infantis para adolescentes, por isso a importância de se conhecer as características de cada faixa etária com a qual trabalhamos, bem como as experiências culturais dos estudantes. Desse modo, em qualquer tipo de aula, pelo que tenho observado, o professor deve planejar as atividades e também a forma como o conteúdo será desenvolvido, ou seja, a metodologia de trabalho que irá adotar, assim como precisará pensar nas estratégias de interação de acordo com a idade dos seus alunos.

Ao refletir sobre esse tempo de imersão no Centro Pedagógico, percebi que se tratava de uma escola inclusiva, que busca acolher a diversidade de modo positivo, considerando a complexidade humana. Observei, no espaço escolar, várias crianças público-alvo da Educação Especial. O que cada vez mais observo, ao ter contato com crianças com deficiência, dentro do Centro Pedagógico, é que mesmo que o principal objetivo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola seja a própria formação desses indivíduos, a ação de incluir essas pessoas no contexto escolar promove, em toda a comunidade escolar, o reconhecimento do direito de todos e de todas por uma educação de qualidade. Essa abertura à inclusão, promove, ainda, a capacidade de ser mais empático com o próximo, de reconhecer e respeitar as diferenças e de, realmente, crescer como ser humano. Segundo Mendes (2006, p. 398), o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente a partir dos anos 90. O tema tem mobilizado profícuas discussões nas escolas e na sociedade em geral. Trata-se de um debate que faz parte de um movimento histórico de luta pelo direito de todos e de todas à educação pública e de qualidade.

Refletindo sobre a questão da inclusão, recordo-me de uma situação vivenciada em sala de aula. Durante o recreio, uma das alunas da turma que acompanho estava brincando de boneca e me chamou para ver o brinquedo. Ela então me mostrou uma *Barbie* cadeirante e falou que pediu essa boneca à família especificamente para mostrar ao aluno cadeirante da sala⁴⁴. O que para a aluna pareceu nada mais que um ato comum em seu cotidiano, me marcou profundamente, pois, em todo o meu percurso escolar, não tive muito contato com pessoas com necessidades educacionais especiais, e saber que, atualmente, cada vez mais as crianças estão tendo essa oportunidade de

⁴⁴ Na sala de terceiro ano que acompanho, há um aluno com paralisia cerebral, que utiliza uma cadeira de rodas.

convivência com a diversidade demonstra como a sociedade está caminhando para um futuro verdadeiramente inclusivo. Os direitos vêm se ampliando muito em função da luta de movimentos sociais como é o caso da luta pela inclusão.

Além de episódios específicos marcantes como o citado, percebo, nessa turma do 3º ano, um total acolhimento desse aluno especial. Em cada criança, observa-se o cuidado e o carinho com o qual o tratam. Cada abraço que ele recebe, cada beijinho na bochecha, cada pequena ajuda demonstra que as crianças são acolhedoras por natureza e nos ensinam como promover a verdadeira inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Essa ação de acolhimento da diversidade é urgente e necessária para a devida formação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de inclusão no espaço escolar: alunos, professores, servidores, monitores e familiares.

Segundo a docente que me orienta no PID, o processo de inclusão dessa criança com paralisia cerebral iniciou-se no ano de 2018, quando a mesma ingressou no 1º ano do 1º Ciclo do CP. Era o ano de entrada de todas as outras crianças da turma na escola. Aos poucos, os educandos e seus professores foram se conhecendo e aprofundando os laços afetivos. No ano de 2019, já haviam trilhado um ano de convivência e de descobertas sobre o espaço escolar e o jeito de ser de cada um. O entrosamento das crianças com o estudante público-alvo da Educação Especial pode ser facilmente percebido por aqueles que se aproximam da turma – elas disputam por sua atenção, gostam de brincar com ele, gostam de levar a sua cadeira de rodas, de ajudá-lo nas atividades escolares cotidianas. Ele, por sua vez, responde às iniciativas das crianças e dos adultos com sorrisos e olhares que procuram por algum tipo de contato. João⁴⁵ é uma criança extremamente carismática, que se encontra totalmente integrada à turma de terceiro ano e é possível afirmar que a identidade dessa turma foi construída a partir de sua presença.

Costa (2016, p. 37), em seu artigo *Educação e empatia: caminhos para a transformação social*, considera que "(...) a empatia depende de uma ambiência que promova múltiplas interações, possibilidades de diálogo, de reflexão, de construção coletiva entre pessoas diferentes." Vejo que esse ambiente que a autora descreve é possível e vem sendo construído no Centro Pedagógico. Posso dizer que nunca tive

⁴⁵ Nome fictício.

contato com uma escola que se preocupasse tanto com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial como o CP. Nós, que atuamos cotidianamente nesse ambiente, podemos ver os resultados dessa política de incluir a diversidade na realidade escolar e participar desse processo, aprendendo diariamente com ele. Episódios como o da boneca, citado anteriormente neste texto, no qual uma criança, que considera o colega cadeirante como pertencente à turma, pede à mãe uma boneca com as mesmas características dele, revelam que as crianças se importam com o colega e pensam sempre nele. Não seria essa uma forma de a menina da boneca afirmar o quanto a criança cadeirante é importante para ela? Ao adquirir a boneca cadeirante, a criança mostra mais do que empatia com o colega. Mostra que o colega faz parte de sua vida, que ele é seu colega/amigo de escola como todos os outros. Demonstra também que ela deve gostar tanto da sua companhia, que desejou comprar uma boneca que fosse parecida com ele.

Ao analisar o episódio da boneca, busquei refletir sobre o meu próprio percurso. Observo que em minha jornada escolar houve uma lacuna no processo de formação. Não tive experiências como a citada anteriormente. Não tive a oportunidade de viver uma experiência real de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em meu cotidiano. A impressão que tenho é que essas pessoas com deficiência eram tratadas de forma excludente. Invisibilizavam esses indivíduos de tal forma que nunca tive, na minha sala, por exemplo, um colega com necessidades especiais. E onde essas pessoas estavam? Nas escolas especiais? Na própria escola, porém em outros espaços, fora da sala de aula? Acredito que as instituições escolares em que estudei não pautavam suas práticas pelo princípio da inclusão. E vemos, em vários acontecimentos do cotidiano, a necessidade dessa inclusão justamente quando ela ocorre de frente aos nossos olhos e nos convida à reflexão. Sempre tive a mentalidade de respeitar as diferenças, mas percebo como é tão mais valioso quando essa mentalidade acolhedora é trabalhada de forma planejada e organizada por diferentes instituições que formam o cidadão. Em minha vida escolar, sempre ouvi sobre sentimentos como solidariedade e respeito com o próximo. Em minha opinião, é muito fácil apenas falar sobre inclusão do que realmente concretizar tais filosofias inclusivas. De que adianta ressaltar com palavras a importância da diversidade em sala de aula, se não existe um aluno naquele espaço que difere do padrão imposto pela sociedade do que é ser "normal"? Acredito que a verdadeira educação inclusiva só acontece quando os alunos têm a oportunidade de interagir com

a diferença. E, de fato, se observarmos uns aos outros, percebemos que somos todos diferentes, mas criados em uma sociedade com padrões e valores que privilegiam a homogeneidade em detrimento da diversidade.

Após um mês de contato com o Centro Pedagógico, e muitos meses de reflexão em razão do distanciamento social devido à pandemia de COVID-19, percebo que a lacuna no processo de formação, que antes se encontrava em relação ao contato e construção de laços com pessoas com necessidades especiais, vem se fechando, e espero poder continuar a desenvolver a minha formação como docente e, principalmente, minha formação como uma profissional aberta à discussão sobre a diversidade e os desafios que se apresentam àqueles que atuam no espaço escolar. Considero que aprendi mais sobre inclusão em um mês de PID, no ensino presencial do Centro Pedagógico, do que em vinte anos de vida escolar, porque a convivência com pessoas com deficiência nos faz refletir e questionar o próprio sentido do que é ser “normal” em nossa sociedade. E incluo, nesses vinte anos, o tempo que passei na UFMG. Percebo que a universidade vem apresentando uma preocupação crescente em relação à inclusão. A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em 2014, por exemplo, revela essa preocupação, bem como a criação de algumas disciplinas voltadas para essa temática. Não tive contato, até o presente momento, com pessoas com deficiência em minhas aulas da graduação e, se elas estivessem lá, certamente enfrentariam muitas dificuldades em relação à acessibilidade, por exemplo. O próprio prédio da Letras apresenta vários problemas em relação à acessibilidade. Contudo, acredito que estamos trilhando um caminho mais acolhedor e formador, pautado na inclusão. Os cursos da licenciatura, atualmente, possuem uma matéria obrigatória sobre Educação Especial e Inclusiva, o que revela uma preocupação com o tema. São ações que nos mobilizam a pensar sobre o tema e a estudar o assunto de modo cada vez mais aprofundado.

Refletindo sobre o meu processo atual de formação docente, considero que vivo uma situação que contribui para uma capacitação complementar, pois estudo as bases teóricas da Educação Especial e Inclusiva na graduação, ao mesmo tempo em que tenho a oportunidade de participar do PID, no Centro Pedagógico, onde existem os alunos reais sobre os quais tanto discutimos, de forma abstrata, na aula. Sinto que estou desenvolvendo um conhecimento teórico e prático fundamental em meu processo de formação. Aprendi, durante esse curto tempo atuando como monitora, que a inclusão

de alunos com necessidades educacionais especiais é necessária e é uma realidade na educação básica. Os estudantes com deficiência estão na escola e têm direito a um ensino de qualidade. Trata-se de um direito básico, portanto, o poder público precisa pensar em políticas de formação teórica e prática sobre esse tema. É possível afirmar que estamos vivendo um momento em que muitos profissionais da educação ainda não estão preparados para lidar com educandos com deficiência. Os cursos de licenciatura têm incluído disciplinas sobre educação inclusiva no currículo, mas só isso não resolve o problema da falta de formação sobre esse tema, uma vez que muitos professores que atuam nas redes escolares do Brasil não tiveram tais disciplinas. Acredito que deveriam ser ofertados cursos de formação continuada para que esses profissionais, que estão nas salas de aulas, possam estudar e trocar experiências com os seus pares sobre práticas inclusivas.

Gostaria de pontuar que a quebra do processo da minha atuação no PID, devido à pandemia de COVID-19, foi bem decepcionante para mim. Eu estava e ainda estou com altas expectativas com o começo do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD). Os GTDs são aulas ministradas a pequenos grupos de estudantes, pelos monitores do PID, sob a orientação e acompanhamento de um professor do CP. Essa atividade faz parte do exercício da docência previsto nas ações do PID. Após um pouco mais de um mês, atuando como monitora de turma, observando as crianças e a atuação dos professores, já estava me sentindo mais preparada e cada vez mais entusiasmada para dar início às aulas de GTD para as crianças do 3º ano. Com essa grande quebra, devido à necessidade de distanciamento social, me pergunto se a relação com as crianças vai mudar, se todo o trabalho conjunto que eu vinha fazendo junto aos professores e outros monitores ficará totalmente intacto. Refletindo sobre o retorno às aulas, algumas perguntas surgem: Será que haverá algum tipo de estranhamento das crianças quando voltarem ao ambiente escolar? Como será esse retorno após a pandemia? E as crianças público-alvo da Educação Especial do CP? Como o ensino remoto será organizado para elas?

O que eu sei, nesse momento em que escrevo este relato, no primeiro dia do mês de julho de 2020, um ano atípico em todo o mundo, é que sinto muita falta das aulas do meu curso de Letras e da minha atuação como monitora no CP. Uma questão que tem me incomodado é se vou conseguir voltar à rotina acelerada que sempre tive na UFMG. Rotina que foi pausada de forma abrupta e sem previsão da volta. Imagino que as

crianças, alunos do CP, devem se sentir de forma parecida. Essa parada na rotina e a possibilidade de escrita deste relato têm me estimulado a refletir sobre vários temas relacionados à educação, inclusão e ao processo de escolarização.

Educação para mim é um processo complexo pelo qual nos formamos como cidadãos para a vida em sociedade. Enquanto, para certos setores da sociedade, educação parece assumir um caráter estritamente técnico ou científico, acredito que educação é muito mais do que um diploma para ser usado no mercado de trabalho. A educação pode até ter, como um dos objetivos, formar sujeitos para o mercado de trabalho, mas educar uma pessoa vai muito além de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, entre outras disciplinas escolares. Educar significa formar pessoas capazes de transformar o mundo. Uma frase de Paulo Freire reflete muito o meu pensamento sobre educação “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000). Freire, nessa afirmação, consegue significar a importância da educação e quais deveriam ser os seus objetivos. O grande educador citado revela o sentido transformador do ato educativo. Concordo com Paulo Freire de que a educação deve ter, como objetivo principal, desenvolver o pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos, e o papel do professor, nessa perspectiva, seria o de mediar a relação dos educandos com o conhecimento e facilitar as trocas entre os estudantes, possibilitando tal desenvolvimento.

Durante a pandemia, esse modo como percebo a educação se concretizou ainda mais. A suspensão das aulas evidenciou a importância do trabalho do professor e da escola. A sociedade viu surgir vários depoimentos das famílias de como a situação em casa estava difícil com a ausência das aulas presenciais. Com o rápido desenvolvimento tecnológico, muitos questionavam, antes da pandemia, a existência e necessidade da escola física, uma vez que o conhecimento está disponível na internet. Propostas de ensino domiciliar chegaram a ser apontadas. Entretanto, a pandemia revelou como o papel do professor continua sendo de extrema relevância para o aprendizado de seus alunos. Evidenciou ainda como a estrutura escolar também é muito necessária para o aprendizado ocorrer de forma plena e adequada à realidade enfrentada pela população brasileira.

Com a situação do isolamento social e a suspensão das aulas, foi possível perceber que educação não se resume a ter acesso a informações. Educação escolar é

um processo relacional que implica em trocas significativas entre professores e alunos e entre alunos e seus pares, e, quando essas relações não são possíveis, a aprendizagem se torna extremamente difícil. Pensando nas crianças Público-Alvo da Educação Especial, acredito que a ausência do contato com a escola, com os professores e com os colegas de turma seja uma situação bem complexa que vem sendo enfrentada pelas famílias. Tenho acompanhado depoimentos de estudantes de todas as idades, divulgados nas redes sociais e mídias em geral, relatando como a falta da rotina, a ausência do diálogo com o professor e a falta do espaço escolar ou acadêmico estão afetando, negativamente, a sua formação. A pandemia, pois, evidenciou a importância do professor, da escola e das relações de ensino e de aprendizagem na vida das pessoas.

Referências

COSTA, Natasha. Educação e empatia: caminhos para a transformação social. In: YIRULA, Carolina Prestes (Org.). *A importância da Empatia na Educação*. 1ª edição. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 34-38.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1988.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*.

v. 11, n. 33, set./dez, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

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



**O PARAÍSO SÃO OS OUTROS: EXPLORANDO
OS MEANDROS DO AFETO E DA MEMÓRIA**

O Paraíso São os Outros⁴⁶: Explorando os meandros do Afeto e da Memória

Letícia Werner⁴⁷
Marcilaine Soares Inácio⁴⁸

O artigo que ora se apresenta resulta de parceria entre mim, professora Marcilaine Soares Inácio, e Letícia Werner, estudante do 4º período do curso de graduação em Letras e monitora de uma turma 3º ano de Centro Pedagógico. Quando falo em parceira não quero dizer que o texto leve, fluído e cheio de personalidade, intitulado “O Paraíso São os Outros: Explorando os meandros do Afeto e da Memória” tenha sido produzido a quatro mãos. Falo de uma parceria que se estabeleceu em nossas interlocuções no processo de orientação da monitoria, no âmbito do Programa de Imersão Docente, e na produção desse texto. O mérito por essa beleza de artigo pertence à Letícia!

Por meio de uma escrita reflexiva a graduanda reconstrói parte de seu percurso formativo estabelecendo um diálogo entre sua trajetória individual e a inclusão escolar, a partir de um olhar sensível para as questões da diversidade, que enriquece sobremaneira a realidade e as nossas vivências. O artigo mostra de forma sensível e ao modo de construção de uma memória pessoal, como o olhar da professora de ensino fundamental para a literatura foi capaz de resgatar a menina Letícia que se achava “tão deslocada e perdida” no contexto escolar. Esse olhar de sua professora que nas palavras de Eliane Brum “envolve e afaga, abarca e resgata” junto ao olhar de Letícia para a profissão da mãe, também, professora, foi capaz de lhe impelir ao caminho da docência.

Quando veio a pandemia de Covid-19, e com ela a suspensão das aulas presenciais, Letícia não havia mantido, ainda, contato com os estudantes do Centro Pedagógico. A despeito disso, a participação no Projeto Imersão Docente (PID), bem como o exercício de produção do presente artigo, propiciou à Letícia um

⁴⁶ O título deste capítulo é uma referência ao livro de Valter Hugo Mãe, *O Paraíso São os Outros*.

⁴⁷ Graduanda em Letras/UFMG e monitora do Programa Imersão Docente/ Turma no Centro Pedagógico: 3A.

⁴⁸ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em Educação. Orientadora do Programa de Formação Docente do PID/CP/UFMG.

amadurecimento, entre outros, acerca da temática da inclusão. Este texto que é fruto de muitas leituras e construído na interlocução com a equipe que coordena a formação dos monitores do Centro Pedagógico e com a orientadora, parece ter despertado a estudante Letícia para duas, dentre tantas outras, especificidades que enriquecem o fazer docente. São elas: o acolhimento e o respeito às diferenças. Acolhimento e respeito às diferenças, das mais variadas naturezas, que se configuram, dentre outras, como condições de realização da escola democrática que assegure a aprendizagem de todos considerando-os em suas necessidades, suas potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Orgulhosa de ser parte integrante de tão fascinante processo formativo, lhes convido à leitura desse lindo texto. Boa leitura!

Marcilaine Soares Inácio

“É no encontro que a nossa existência faz sentido.”

(Emicida)

Lembro do dia em que pisei na UFMG pela primeira vez, 18 de fevereiro de 2019, dia da matrícula. Curiosa que sou, tomei a liberdade de observar logo tudo, atenta a cada detalhe, pessoa, lugar, gesto. Observava com cuidado, não queria parecer invasiva, tampouco deslumbrada. Aquele era um grande momento e eu estava ciente de sua grandeza, verdadeiramente disposta a contemplá-la. Penso ser uma das maiores sensações de alívio que experienciei na vida, “– É Letícia, né? Tudo certo! Pode seguir por aqui para pegar sua carteirinha.” Acho que a pessoa que disse essa frase não tinha ideia do que aquelas palavras significavam para mim. Independência, o passe livre para a construção de um destino unicamente meu, um passo a mais em direção a liberdade.

A foto para a carteirinha capturou bem esse momento, meu cabelo volumoso e desalinhado como de costume, as bochechas rosadas de empolgação, meus olhos como dois riscos puxadinhos no rosto e um radiante sorriso aberto para o mundo. Hoje olho para essa lembrança com certa saudade, saudade de ainda não saber o que agora eu sei. Crescer é um experimento estranho; buscamos tanto, e quando crescemos, desejamos voltar ao ponto de partida, quando ainda não havíamos descoberto que, na verdade, não sabemos de nada, bem como o desejo bastante comum de voltar a infância. Quando eu era criança queria crescer para ser adulta, afinal, os adultos pareciam ser os donos da razão, tinham as respostas para todas as perguntas, a solução sempre ao alcance das mãos, andavam sempre tão certos de tudo... Hoje acredito que sábios são aqueles que reconhecem o que não podem controlar. Eu mesma sinto que o mundo inteiro parece fugir ao meu controle. Não sei se isso faz de mim uma pessoa sábia, talvez seja o oposto, mas quem sabe? A vida é mesmo essa imensa fábrica de segredos e descobertas infinitas.

Naqueles instantes, passei então a refletir sobre o curioso mistério que é o outro, como parte significativa dos segredos e descobertas da vida. Mergulhar na curiosa escuridão do universo de outra pessoa, o que me parece um tanto perigoso, mas, ao mesmo tempo, atraente. Esses pensamentos são inspirados em *Noite de Fevereiro*, um intrigante conto de Clarice Lispector:

“Juro, acredita em mim – a sala de visitas estava escura – mas a música chamou para o centro da sala – a sala se escureceu toda dentro da escuridão – eu estava nas trevas – senti que por mais escura a sala era clara – agasalhei-me no medo – como já me agasalhei de ti em ti mesmo – que foi que encontrei? – nada senão que a sala escura enchia-se da claridade que se adivinha no mais escuro – e que eu tremia no centro dessa difícil luz – acredita em mim embora eu não possa explicar – houve alguma coisa perfeita e graciosa – como se eu nunca tivesse visto uma flor – ou como se eu fosse a flor – e houvesse uma abelha – uma abelha gelada de pavor – diante da irrespirável graça dessa luz das trevas que é uma flor – e a flor estava gelada de pavor diante da abelha que era muito doce – acredita em mim que também não creio – que também não sei o que poderia uma abelha viva de pavor querer na escura vida de uma flor (...)” (LISPECTOR, 2020, p. 15).

Dentre as quase infinitas maneiras de compreender esse trecho, me arrisco a discorrer brevemente sobre uma das minhas interpretações pessoais, a que mais se relaciona com o contexto deste relato. A escuridão que se escurecia toda dentro da própria escuridão na sala de visitas, se assemelha muito, a meu ver, com o interior de cada um, que não conhecemos, e, às vezes, só às vezes, temos a oportunidade de visitar, bem como uma escura sala de visitas. Uma experiência um tanto quanto paradoxal de medo e conforto, como “uma claridade que se adivinha no mais escuro”, na confortável e inexplicável estranheza de se acolher no interior de alguém. O outro, o diferente, o desconhecido. Esse pavor paralisante e não raro quando nos deparamos com algo novo, mas que ao mesmo tempo se mostra uma experiência “perfeita e graciosa”. Para mim, as pessoas são mesmo infinitos particulares e imprevisíveis de mistério e beleza, o paraíso são os outros.

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso (...). A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se a pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. (MÃE, 2014, p.15).

De todo modo, essa não é uma verdade absoluta. Sartre quando proferiu “o inferno são os outros”, tinha sua razão, pois toda beleza carrega consigo também sua miséria. O paraíso não existe sem o inferno e vice-versa. Toda a existência tem sua dose de oposição e paradoxo. Olhar para o outro é reconhecermos a nós mesmos, se relacionar é ter nossas vulnerabilidades, erros, fraquezas e inseguranças expostas constantemente, logo o inferno são os outros – o inferno somos nós mesmos. Contudo, é o relacionar-se que nos faz humanos. Através do outro construímos nossa identidade,

nossa humanidade. É através desse processo que podemos nos enxergar com sinceridade, nos reconhecer em nossa luz, mas também em nossa sombra, e assim crescemos:

A minha mãe diz que só crescemos quando reconhecemos os nossos erros, enquanto não o fizermos seremos menores. Crescer é diferente de aumentar de tamanho ou ganhar idade. A minha mãe diz que grandes são os que se corrigem. (MÃE, 2018, p. 26).

Dessa forma, minha motivação no ofício da docência vem, em boa parte, da crença de que estamos sempre crescendo uns com os outros, em um processo mútuo de aprendizado, reconhecimento e afeto.

No primeiro semestre letivo da UFMG, em modo remoto (2020/1), tive a oportunidade de cursar a disciplina *Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva*, ministrada pela Profa. Kamille Vaz, onde, pela primeira vez na graduação, tive contato com trabalhos que discutiam política educacional de forma crítica, dialogando com fundamentos históricos e compreendendo as relações entre sociedade e educação. Dentre os materiais disponibilizados, gostaria de chamar atenção para os estudos da Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, doutora em Educação, professora do Centro de Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do grupo de estudos sobre Educação Especial. Garcia (2017) busca elementos no campo do trabalho para explicar a origem da ideia de Educação Inclusiva, e, através de uma análise crítica, apresenta a Educação Inclusiva como uma perspectiva política para a educação. Dessa forma, com o intuito de instigar a reflexão e compreendendo a importância do debate acerca dessa temática, é que aproveito este espaço para compartilhar um pouco do que aprendi durante esse semestre.

Acredito sinceramente no poder das intenções. Para mim, elas fazem toda diferença. Não por acaso, para os mais sensitivos, uma dose de intuição já é suficiente para decifrá-las, mas, como ainda não me sinto parte desse grupo, me concentro em uma arma igualmente poderosa, a análise historiográfica. Situemo-nos, então, no tempo e no espaço: os debates acerca da Educação Inclusiva, e, junto desse conceito, a ideia de *sociedade inclusiva*⁴⁹, iniciam-se nos anos 70 em meio a Crise do Petróleo (1973), uma

⁴⁹ "É neste contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática e que opera a mesma inversão apontada acima em relação à educação. Isto é, se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a

grande crise do capital marcada pela produção de um intenso desemprego estrutural, capaz de fechar postos de trabalho - que não mais foram reabertos - e deixar uma quantidade significativa de trabalhadores em situação de desemprego de longa duração, fato que levou o sociólogo francês René Lenoir a publicar a obra *Les exclus: un Français sur dix*⁵⁰ (1974), a partir da qual explica a mudança do lócus que exerce a função de integrador social, visto que deste fenômeno, a integração dos indivíduos à sociedade, que se dava, em boa parte, pelo mundo do trabalho passa a acontecer através da educação. Isso ocorre devido ao fato de que, nesse período, muitas pessoas não ingressavam na escola porque boa parte dos postos de trabalho não exigiam formação escolar.

Entretanto, esse quadro muda na medida em que, para sair da crise econômica e superar suas dificuldades de acumulação, o capital faz uso da sua condição de revolucionar a tecnologia, lançando mão de novas bases tecnológicas, o que configura, com o desenvolvimento da microeletrônica, uma nova revolução tecnológica, denominada por muitos como Revolução Informacional (1970). Nesse sentido, devido aos processos de automação, o trabalho vivo passou a ser dispensável e substituível, o que aprofundou o desemprego. Eventualmente, os postos de trabalho passaram a exigir mais qualificações (mão de obra especializada), o que fez com que a força de trabalho fosse cada vez mais desvalorizada. Sendo assim, como a integração dos indivíduos na sociedade não se dava mais pelo mercado de trabalho, visto que não haveria mais postos de trabalho em quantidade suficiente, esse papel de integração social passa a ser mais acentuado na educação, o que justifica a necessidade formativa para inserção no mercado de trabalho. A educação, portanto, assume o papel de preparar os sujeitos para o mercado, seja para antes de ingressar nele, seja para sempre que estiverem sem emprego, aprimorarem suas habilidades a fim de se adequarem ao mercado. Dessa forma, é traçado um propósito específico para a educação, o de manter esse sujeito integrado à sociedade e disponível para o trabalho, com a intenção de garantir ao capital o maior número de pessoas em situação de disponibilidade, mesmo que não haja postos

todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva. Esta diferença não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas políticos progressistas do passado, qual seja a da construção de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais." (BUENO, 2008, p. 57).

⁵⁰ *Os excluídos: um em cada dez franceses (1974).*

disponíveis, formando o chamado “exército de reserva”, o que reduz o valor da produção, diminui o salário dos trabalhadores e, com isso, gera mais lucro para o capital.

Portanto, essa ideia mais ampla de uma educação que integra todos na sociedade foi denominada Educação Inclusiva, perspectiva que foi organizada e disseminada por organizações multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial na forma de um projeto educacional do capital. Esse ideal, por sua vez, foi difundido e amplamente propagado na Conferência de Jontiem, que ocorreu na Tailândia em 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação Para Todos, com o intuito de despendar essas ideias e transformá-las em políticas nacionais por todo o mundo. Nesse sentido, o objetivo era tornar a escola o espaço responsável pela integração social para que as pessoas passem a estar disponíveis para o mercado, mesmo que nunca ingressem nele. Isso aconteceu no Brasil através das matrículas compulsórias durante os últimos anos da década de 90 e início dos anos 2000. A questão é que o acesso à educação foi ampliado e se deu com base na defesa do direito à educação, mas não a educação considerada necessária ao desenvolvimento humano, por se tratar de um projeto educacional do capital, moldado em prol da desvalorização do trabalhador, a fim de gerar lucro.

Por isso, historicizar os conceitos de exclusão e inclusão norteados pelo Banco Mundial provoca discussão apaixonada na área da educação, educação especial; porque os conceitos de exclusão e inclusão e as propostas que deles decorrem estão tecidos na trama de um discurso humanitário bem elaborado que os apresenta sempre em nome dos direitos humanos, da erradicação da pobreza, dos desenraizamentos, dos preconceitos, ou seja, da erradicação da exclusão. Nesse discurso humanitário, que agrega muitos pesquisadores e profissionais sensíveis diante das injustiças sociais, revela-se, numa análise mais profunda, como a que temos neste livro, uma visão de mundo conservadora, que prioriza uma agenda de controle social, de políticas públicas focalizadas e que fragmenta as práticas sociais num cotidiano a-histórico. (CAIADO, 2017, p.9).

Ao considerar que se trata de uma dicotomia entre inclusão x exclusão, partindo do pressuposto de que “somos todos iguais” e “estamos todos do mesmo lado”, a discussão se desenvolve a partir do argumento superficial e simplista de que a sociedade capitalista não produz mais desigualdade, portanto, se trata apenas de incluir os excluídos. Contudo, esse pensamento é equivocado, porque não apenas vivemos em uma sociedade excludente, como em uma sociedade desigual, que permanece

produzindo desigualdade – fator que tem se intensificado ainda mais durante a atual pandemia. Assim, estar incluído na sociedade, significa, inclusive, estar incluído em estruturas regidas pela contradição e pela desigualdade:

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

Portanto, o alvo da perspectiva política da Educação Inclusiva, não se trata, necessariamente, de ofertar uma educação de qualidade para todos a fim de instigar o desenvolvimento humano e promover transformações sociais positivas, mas sim, de suprir as necessidades do mercado em dado momento histórico, resultando em inúmeras medidas paliativas que nunca solucionam o problema por não atingirem a raiz dele, o que reafirma a incoerência em pensar a construção de sociedades justas, democráticas e inclusivas dentro da lógica capitalista. Dessa forma, se faz necessário pensar a Educação Inclusiva como um fenômeno histórico, social, político, econômico e ético:

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora...É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada

se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo. (SANFELICE, 2006, p. 395)

As intenções fazem toda a diferença, e a intenção deve e precisa estar concentrada em uma ação coletiva, consciente e emancipadora, que se posiciona a partir da compreensão das práticas sociais. A força do coletivo sempre será maior e mais potente que qualquer esforço individual, pois “ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 29), e, por isso, a união é tão importante na luta para a construção de uma educação, que seja, de fato, para todos, visando à formação de cidadãos e cidadãs que participem ativamente da sociedade e a transformem.

A minha crença no caráter transformador da Educação, entretanto, não começou na esfera teórica, mas na prática, através das vivências de quando ainda era criança, nos meus primeiros anos escolares. Tive uma adaptação difícil na escola, me sentia quase sempre deslocada e sozinha, como se meu mundo girasse de forma diferente e não fizesse parte daquele universo ainda tão estranho para mim. Por muito tempo me senti perdida no ambiente escolar, apesar de acompanhar as atividades e participar das aulas, não via sentido em estar ali.

Essa realidade começou a mudar, quando minha professora do 2º ano do Ensino Fundamental I passou a nos reunir para um momento de contação de histórias. Ela nos contava lendas do folclore brasileiro, literatura de cordel, fábulas e ilustrava através das histórias elementos da cultura de diversos países. Aos poucos, me vi imersa naquele universo, já não me sentia tão deslocada e perdida, era como se, de alguma forma, eu fizesse parte daquele mundo. Comecei a me compreender através das narrativas e da curiosidade de aprender mais sobre outros povos e culturas. Aquele singelo momento em roda me fez enxergar a beleza em ser diferente e entender o ambiente escolar como um lugar acolhedor:

As pessoas são tão diferentes. Precio muito que sejam. Fico a pensar se me acharão diferente. Adoraria que achassem. Ser tudo igual é característica de azulejo na parede e, mesmo assim, há quem misture (MÃE, 2018, p. 32).

É interessante como o contato com a diversidade cultural, através da leitura, fez com que eu, naturalmente, me sentisse acolhida também. A Educação sob um viés

libertador e humanizador é sobre isso: compreender, acolher, respeitar: “Respeito é saber deixar que todos tenham vez. Ninguém pode ser esquecido.” (MÃE, 2018, p.26).

A iniciativa da minha professora de buscar abrir nossos olhos para outras realidades fez com que eu resignificasse meu olhar a respeito da escola e, até mesmo, a respeito de mim mesma. Isso foi fundamental para que eu me sentisse bem e confortável naquele ambiente. Alguns olhares fazem toda a diferença, e esse com certeza fez toda a diferença para mim. Na obra *História de um Olhar*, Eliane Brum faz uma reflexão inspiradora a esse respeito:

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo contrário da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui. Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva. (BRUM, 2006, p. 22).

Para incluir é preciso enxergar e para enxergar é preciso estar aberto a novos olhares. Buscando enxergar a vida por um ângulo humanizador e empático, escolhi então trilhar o caminho da Educação.

Essa escolha, por sua vez, é resultado de um processo de muitos anos que começou ainda na infância, através de minha mãe que é professora. Seu exemplo e dedicação à educação pública sempre me inspiraram e se fizeram muito presentes no meu crescimento como pessoa e cidadã. Assim, meu interesse pela docência nasceu mesmo antes que eu soubesse o significado dessa palavra. A escolha do curso de licenciatura em Letras, porém, veio um pouco mais tarde, no Ensino Médio, quando senti a necessidade de não apenas ler e aprender literatura, mas também ensinar sobre essa arte revolucionária:

Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos

currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1988, p.175).

Concordo com Candido: a literatura é mesmo o sonho acordado das civilizações e desempenha um papel fundamental na formação humana. Sempre gostei muito de ler, e foi através da leitura que encontrei e, encontro ainda, companhia, razão, consciência, paixão e poesia. Por isso, um dos meus grandes desejos é que mais pessoas encontrem vida através da leitura. Esse desejo tem relação com o fato de que vivenciei e, de certa forma, posso dizer que vivi, intensamente, durante meus anos escolares, a leitura literária. De onde vem, então, uma das minhas principais motivações em ser professora. Segundo Maria Antonieta Antunes Cunha, esse tipo de experiência é fundamental na formação do leitor:

Do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade de a escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo espaço escolar. (CUNHA, 2014, s/p.)

Contudo, experiências positivas com a disciplina de literatura na escola não são a regra. Lembro de me decepcionar muito com o descaso e com o desinteresse dos meus colegas de classe nas aulas de literatura e também com o desânimo de uma antiga professora ao lecionar a matéria. Essas inconformidades da adolescência e a necessidade, talvez ingênua, de mudar a realidade à minha volta despertaram em mim a vontade de cursar licenciatura em Letras, vontade que cresceu e amadureceu junto comigo até se tornar realidade.

A minha origem também influenciou muito nesse processo. Fui criada em uma cidade do interior de Minas Gerais, apequenada, pacata e simples, para onde retornei há seis meses a fim de atravessar o isolamento social junto da minha família. Aqui⁵¹, as

⁵¹ Em função da pandemia ocasionada pelo Covid-19, regressei para Alto Jequitibá – MG, cidade onde nasci.

informações, quando chegam, chegam distorcidas ou com ruídos. Ter alcance e voz, então... Quase impossível, principalmente quando se é mulher, de modo que a minha trajetória até a universidade foi marcada, muitas vezes, pelo silêncio. Nesse contexto, a Educação e a Literatura sempre desempenharam um papel muito importante na minha vida. Elas eram minha fonte, meu refúgio, meu lugar de fala. Por isso, compartilhar saberes por meio do ato de ensinar para mim é uma forma de potência, uma forma de ser ouvida, é o privilégio de poder compartilhar a arte que me salva todos os dias. A conquista de ser estudante de licenciatura em Letras pela UFMG, por sua vez, me deu a oportunidade de concretizar esse sonho e me abriu os horizontes. Lá, encontrei o amor em suas diferentes formas, me senti verdadeiramente compreendida e conheci pessoas que compartilhavam das mesmas lutas, desejos e ideais.

Em quarentena, muitas vezes ainda me sinto tomada pelo silêncio; talvez essa seja uma característica de estar aqui. Entretanto, a oportunidade de atravessar esse momento como bolsista do Programa de Imersão Docente (PID), tem me incentivado a exercitar a minha voz através da escrita. Por mais que as expectativas de praticar um pouco do que a licenciatura me ofertava na teoria e vivenciar o cotidiano em sala de aula fossem grandes, a necessidade de adaptação ao novo contexto teve de ser ainda maior. Nesse caso, não presenciei e não observei a inclusão em sala de aula como docente em processo de formação. Entretanto, apesar de não ter vivido a experiência da monitoria no CP, de modo presencial, o Programa de Imersão Docente, além de me encorajar a escrever, tem também me conduzido em um processo de crescimento e reflexão com relação à Educação Inclusiva. Graças às orientações remotas, às tarefas solicitadas e aos exercícios de reflexão, tenho aprendido muito sobre essa temática tão cara àqueles que fazem da educação seu campo de luta contra as desigualdades. E tenho certeza de que vou levar esses aprendizados para a vida.

Estou cada vez mais certa de que o paraíso são os outros. Vi num livro para adultos. Li só isso: o paraíso são os outros. A nossa felicidade depende de alguém. Eu compreendo bem. Mães, pais, filhos, outra família e amigos, todas as pessoas são a felicidade de alguém, porque a solidão é uma perda de sentido que faz pouca coisa valer a pena. (MÃE, 2018, p. 34 e 38).

Por fim, escrever um Relato sobre uma experiência que ainda não vivi, foi para mim um desafio, mas também um exercício de grande reflexão sobre a minha trajetória até aqui. Dar voz às memórias e registrar algumas das minhas lembranças me fez valorizar ainda mais as narrativas de si. Por meio dessa escrita investigativa de mim mesma, pude me reconectar com o passado, o que abriu caminho para que eu assumisse um compromisso maior com o presente e reconhecesse que a vida não é linear, mas cíclica. Esse vínculo ligado através do tempo foi a gota d'água para um mergulho no intrigante universo do afeto, um despertar que me fez voltar os olhos para os que caminham ao meu lado na infinita jornada de se encontrar.

Referências:

- BRUM, Eliane. *A Vida que Ninguém Vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Experiência estética literária. In: *Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica->. Acesso em: 28/07/2020
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Rosalba Cardoso (organizadora). *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- LISPECTOR, Clarice. *Para não se esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- MÃE, Valter Hugo. *A desumanização*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MÃE, Valter Hugo. *O Paraíso são os outros*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2ª ed., 2018.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.).
Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



**PERCURSOS FORMATIVOS:
A IMERSÃO DOCENTE NO CENTRO
PEDAGÓGICO E PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Introdução

Este texto que apresentamos ao leitor(a) foi escrito a quatro mãos. Contudo, ele será apresentado, em sua grande parte, na primeira pessoa. Isso se deve a alguns elementos relativos às condições de produção do texto para as autoras. Em primeiro lugar, a centralidade da narração da experiência na primeira pessoa se dá pelo fato de ter como foco e interesse principal a voz da monitora Karine, suas percepções diante das tarefas propostas pelas formadoras no Programa de Imersão Docente - Educação Especial, que também contribuíram nesta escrita com sua leitura crítica. Em segundo lugar, é importante destacar a chegada da monitora Karine no Centro Pedagógico em fevereiro e a suspensão das tarefas presenciais em função da pandemia de COVID-19. As tarefas propostas e as vivências foram uma forma de trazer à tona a mobilização de conteúdos para que pudéssemos desenvolver um olhar para si mesma, para o Outro e relacioná-los ao processo de inclusão educacional. Em terceiro lugar, o processo de orientação junto ao aluno e às práticas pedagógicas diárias, vivenciadas no cotidiano escolar ocorreram majoritariamente de forma virtual e, em muitos casos, o produto desta interação e reflexão aparecerá marcado pelo sujeito no plural, embora, em outros momentos, não se possa distinguir tão claramente estas fronteiras entre os enunciadores, entre o eu e o nós. Acreditamos ser este um elemento constitutivo do processo de formação dos sujeitos, em especial, neste contexto do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico, no qual a troca, o diálogo possibilitaram uma reflexividade e a aproximação com a temática da inclusão escolar no percurso de formação docente.

⁵² Graduanda em Letras, 4º período, Universidade Federal de Minas Gerais. Monitora do Programa de Imersão Docente/Projeto Educação Especial/ Turma no Centro Pedagógico: 2A.

⁵³ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em Educação. Orientadora do Programa de Formação Docente do PID/CP/UFMG.

Trajetória escolar

Eu, Karine sou graduanda do 4º período de Licenciatura em Letras na UFMG. Ingressei na universidade em 2018, mas até chegar ao ano em que entrei na faculdade, foi um longo processo. Como eu estudava em uma escola privada, onde a maioria dos alunos queria cursar Medicina, Direito ou Engenharias, meus amigos tiveram uma reação totalmente espantosa quando eu decidi, no 2º ano do Ensino Médio (2014), que queria cursar Letras, por me inspirar em uma professora de Literatura.

A maioria dos meus colegas de classe “fugiam” das aulas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura e sempre me questionavam sobre minha escolha. Foi aí que eu me senti pressionada a pensar em outra profissão e entrei no cursinho (2016) para tentar Odontologia na Federal, mas percebi que aquilo não era o que eu queria seguir e trabalhar ao longo da minha vida. Então, fui em busca do meu sonho de atuar como docente graduada em Letras.

Sempre fui encantada pelo meu curso, até mesmo antes de entrar na faculdade e me surpreendi ainda mais com o leque de possibilidades e de conhecimento que a Letras me oferece. Além disso, durante toda minha vida como discente, admirava muito meus professores e, por isso, resolvi seguir essa carreira e exercer a docência.

Experiências com a inclusão de pessoas com deficiência na escola

Durante minha vida escolar, estudei com um aluno surdo no Ensino Fundamental II, por volta de 2012. Estudávamos em uma escola privada e, talvez, seus pais tivessem optado por uma escola particular – diante do quadro de desvalorização da escola pública – na expectativa de que ele tivesse a oportunidade de ter uma atenção especial e, com isso, aprender o que era ensinado naquele contexto do ensino. Contudo, percebia que o aluno nem sempre recebia atenção específica, não tinha nenhum monitor para acompanhá-lo em sala, suas necessidades nem sempre eram atendidas e seu direito pleno ao acesso ao conhecimento escolar era prejudicado. Eu notava que, muitas vezes, ele tinha dificuldade de interação e aquilo mexia muito comigo, porque percebia que a sua diferença era uma condição de exclusão. Angustiava-me a perspectiva de que nem toda hora eu podia ajudá-lo ou fazer com que desenvolvessem a mesma empatia que

eu sentia em relação a ele - não que só eu o ajudasse, porém, não era integralmente percebido por todos que ele precisava de um cuidado especial. Nota-se, neste caso, que sua presença naquela sala de aula, ainda que representasse uma crença e uma luta da família por acesso igualitário ao ensino, ainda não era percebida por todos como um direito.

Em experiência posterior, já na faculdade, no primeiro e segundo semestres do curso de Letras, estudei com dois surdos. Eles pareciam ser bem assistidos (pelo menos dentro da sala de aula) e contavam com a ajuda de mais de um intérprete de Libras e a minha percepção é de que esse suporte os ajudava bastante. Ademais, os alunos estavam no nosso grupo de *WhatsApp* e, sempre que tentavam sanar suas dúvidas pelo aplicativo, várias pessoas os ajudavam e, tenho a impressão que aquilo tudo, de certa forma, fazia com que se sentissem incluídos. Certamente, a diferença observada nestes dois contextos, em diferentes sistemas de ensino – um particular com uma clientela de classe média e uma universidade pública e em diferentes temporalidades, 2012 e 2018, deixam entrever, por um lado, um avanço na perspectiva da educação inclusiva como um direito a todos, sobretudo nos sistemas públicos de ensino e, também, certo avanço na discussão da temática, uma vez que há um maior número de regulações legais que dão maior visibilidade à questão da inclusão e da diversidade.

Ainda na faculdade, quando estava no terceiro período, cursei uma disciplina que consistia na produção e compreensão oral em língua estrangeira. Dentre os alunos da turma, havia uma aluna cega. Ela apresentava uma dificuldade muito grande para acompanhar a matéria e, conversando com uma colega de sala, observávamos que, pelo menos em sala de aula, não eram visíveis adaptações para ela. Desconhecíamos se havia ou não uma ajuda destinada a essa estudante fora de classe, mas dentro da sala de aula, ela não tinha um monitor para acompanhá-la, a fim de que ela realizasse a disciplina de maneira eficaz. Além do mais, ela tinha dificuldade de acesso para andar em alguns lugares da faculdade. Infelizmente, antes de terminar a disciplina, a estudante acabou desistindo do curso. Não sabemos o real motivo, mas eu e uma colega, pensamos que, provavelmente, o fato das dificuldades que ela encontrava, podem ter corroborado para essa decisão. Esta experiência – que focaliza uma aluna cega – traz uma contradição com o caso anterior, - com alunos surdos - o que mostra também que, ainda que a universidade já apresente, em diversos casos, condições para garantir o acesso ao ensino,

isso ainda não ocorre de modo universal e muitos estudantes ficam excluídos e não conseguem efetivar seu direito à educação.

A monitoria no Centro Pedagógico

Dentre as possibilidades que meu curso me trouxe, tive a oportunidade de participar da monitoria no Centro Pedagógico da UFMG. Não havia participado de outras monitorias antes e conheci o CP por meio de uma amiga - que também é monitora atualmente - quando estávamos no 3º período do curso. Ela sempre me falou muito bem da instituição e comentou sobre a abertura do processo seletivo para monitores. Decidi procurar a monitoria e me inscrever, pois sempre amei ensinar e sempre tive muita facilidade para lidar com crianças.

O Programa Imersão Docente (PID) tem como objetivo contribuir com a formação de profissionais que poderão atuar no ambiente escolar, por meio da imersão em uma escola de ensino fundamental e na participação do cotidiano da instituição. O PID é composto por quatro projetos, PID acompanhamento de turma; PID ensino e pesquisa; PID formação entre pares e PID – Educação Especial.

Escolhi ingressar no PID- Educação Especial, a fim de vivenciar e aprender um pouco mais sobre como funciona a educação inclusiva.

O PID - Educação Especial é um Projeto de Imersão Docente (2020) que tem como finalidade oferecer aos estudantes da graduação oportunidades para atuarem como mediadores do processo de aprendizagem e da vivência de alunos público-alvo da Educação Especial, favorecendo a construção de uma educação mais inclusiva. O projeto prevê a oportunidade para estudantes de cursos das Licenciaturas, Terapia Ocupacional e Psicologia se envolverem com o cotidiano escolar de alunos com deficiência. Conforme proposto no projeto PID Educação Especial, um dos objetivos é proporcionar aos graduandos a formação humana com centralidade na perspectiva da inclusão. Dentre as atribuições da monitoria neste projeto estão a mediação e acompanhamento de um aluno com necessidades específicas nas atividades didáticas de diversas disciplinas e, também, em atividades relacionadas à vida diária durante o período de permanência da criança na escola.

Proposta da atividade: vivências e percepções

Em função da pandemia da COVID-19, tivemos que nos distanciar e permanecer em casa para o controle da doença. Continuamos a desenvolver, junto ao Centro Pedagógico, algumas atividades remotamente mantendo contato por meio de e-mails, reuniões por vídeo chamadas e *WhatsApp*. As coordenadoras do PID - Educação Especial propuseram atividades para serem realizadas durante este período. A proposta consistia em três partes. Farei a seguir a apresentação de cada parte da atividade comentando o que pude perceber ao realizar as tarefas.

A 1ª parte da atividade consistia em um exercício de respiração e relaxamento e, ao fim, teríamos que escrever sobre a percepção do nosso corpo antes e após a meditação. Realizei a 1ª parte da tarefa deitando conforme as instruções e fiz a meditação ao som de *Until the last moment*, de Yanni, enviado pela coordenação no nosso grupo no *WhatsApp*. Percebi que meu corpo estava ficando cada vez menos tenso e mais relaxado. No início, senti um pouco de dificuldade para jogar o ar para o abdome e não para o peito – o que fazia parte da orientação da atividade –, depois me habituei e consegui.

Ao refletir sobre a experiência, é possível perceber o que ocorre em nossa dinâmica da vida diária: vamos desenvolvendo um padrão de respiração curta, concentrada na parte superior do tórax, o que não favorece muito o relaxamento. Trazer a consciência para o abdome favorece o relaxamento e é muito importante tentar modificar o padrão respiratório na vida cotidiana. Foi uma experiência muito boa me imaginar deitada na areia da praia, ouvindo a música, sentindo meus batimentos cardíacos e cada parte do meu corpo. Sem dúvida, meu nível de ansiedade diminuiu, pelo menos naquele momento - e no resto do dia -. Foi bem relaxante essa etapa da atividade.

Na 2ª parte da tarefa, nos foi pedido que vendássemos totalmente os olhos e escolhêssemos alguma atividade da nossa rotina para realizarmos, como por exemplo, almoçar e levar o prato até a pia ou escolher uma roupa, tomar banho e vesti-la. Durante este processo, precisava observar como o corpo reagia e se havia alguma alteração quando um sentido – no caso a visão – não estava ativo.

Comecei essa 2ª parte assim que concluí a meditação. Escolhi tomar banho de olhos vendados. Pedi à minha irmã para que me ajudasse a amarrar a faixa nos meus olhos e, depois que eu escolhi minha roupa, ela me ajudou a chegar ao banheiro sem que eu tropeçasse, apenas dando os comandos com a voz. Senti-me extremamente insegura, embora soubesse que ela estava me dando as coordenadas corretamente. Durante o banho foi mais tranquilo, mas ainda assim eu me segurava às paredes. Ao sair do box, me sequei, vesti a roupa e tentei voltar ao meu quarto sozinha. Quando retirei a venda, vi que a calça estava vestida corretamente, mas a blusa ficou do lado contrário. Percebi que, ao retirar a possibilidade de me orientar pela visão, o tato ficava mais evidente e eu sempre levava as minhas mãos antes de me deslocar, para não correr o risco de tropeçar ou que algo chegasse ao meu rosto. Era uma espécie de autoproteção. Isso me levou a pensar que as crianças que, porventura, têm deficiências, sejam elas de visão, audição ou qualquer outra, também podem desenvolver mais outros sentidos para que se organizem melhor com os próprios recursos e limitações.

Na 3ª parte da tarefa nos foi solicitado que refletíssemos sobre -“o fato de, algumas vezes, termos limitações, mesmo que passageiras, e que o nosso corpo cria estratégias para dar espaço às outras áreas potentes, a fim de estabelecer um equilíbrio” (Enunciado da atividade). Com base nesta reflexão, nos foi proposto que pensássemos se existem condições melhores ou mais adequadas para que o equilíbrio no contexto escolar aconteça, quando se trata da inclusão dos alunos com necessidades especiais e sobre como o Centro Pedagógico oferece “voz” a estes, para que se sintam inseridos no ambiente escolar.

É possível refletir, com base na vivência relatada, que quando ocorre de termos um sentido ou a mobilidade comprometida, temporária ou definitivamente nosso corpo é inteligente e busca encontrar meios de lidar com a situação. Percebi que o corpo se adaptou, aflorando mais outros sentidos ou novas percepções e conexões.

A vivência da 3ª parte da tarefa mobilizou algumas percepções significativas sobre mim e também sobre o outro. Ela me fez lembrar outra situação que aconteceu comigo e me possibilitou refletir sobre limites e possibilidades de ação do corpo. No início de 2019, fiz uma cirurgia em que eu não podia levantar os braços, realizar uma força muito grande ou fazer movimentos bruscos. Diante desse acontecimento, comecei a usar mais meu antebraço para fazer tudo ou, até mesmo, o pé em algumas ocasiões e,

para me levantar da cama, quando não tinha ninguém por perto para me ajudar, eu impulsionava o tronco. Percebi que meu corpo criou estratégias e potencializou outros sentidos e/ou outras partes do corpo para que eu conseguisse realizar atividades diárias.

Com base nessa experiência pessoal, e a partir da observação das respostas e das aprendizagens que se tornaram possíveis a partir de certas limitações, percebemos que há uma infinidade de caminhos e conexões neurais inexploradas previamente, por falta de estimulação, como por exemplo, usar o pé para fechar portas, puxar cobertas, pegar objetos, impulsionar o tronco com o corpo etc. Por outro lado, o desejo de superação e uma atitude ativa contribuíram para a ampliação das possibilidades de movimento.

Pensamos que uma forma de dar “voz” ao aluno e valorizar suas potencialidades seria focalizar nas possibilidades de ação, de construção de conhecimentos e interações possíveis e não apenas nos limites que apresenta.

Ampliando o olhar: da vivência proposta à discussão sobre deficiência na escola

Pensamos que as reflexões propiciadas pelas vivências podem ser pensadas, também, em relação ao ensino, ao contexto pedagógico das aprendizagens, para além das adaptações corporais. No caso das limitações decorrentes da minha cirurgia e do uso da venda, houve a necessidade de usar outros sentidos, o que nos faz pensar, também, na importância da exploração e desenvolvimento de práticas criativas por meio da estimulação para ampliação dos repertórios de recursos para diversas situações.

É necessário que a escola possa acolher a todos os sujeitos que fazem parte da comunidade em suas diferenças e singularidades. É preciso criar espaços para que todos possam aprender de forma diferenciada. O que caberia à escola para acolher essas singularidades e tornar possível o desenvolvimento de todos? E como criar essas condições?

Pensando no contexto escolar, acreditamos que é preciso que ocorra uma adaptação da escola para que todos possam se desenvolver: as crianças com e sem deficiências. Para que estes alunos, muitas vezes nomeados como crianças com deficiência, se sintam inseridos no meio, é preciso algumas mudanças, adaptações e estimulações específicas, tanto do ponto de vista da atividade individual quanto da

atividade social e da interação entre pares. Este pensamento também se aplica àqueles que não têm deficiências, mas apresentam suas singularidades e necessidades.

Percepções da monitora e das crianças acerca da inclusão na escola

Uma das tarefas relativas à monitoria no PID - Educação Especial é o acompanhamento do aluno Mateus⁵⁴, com Transtorno do Espectro Autista. O TEA, segundo Tatiana Pimenta (2017), é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico e que apresenta diversas particularidades dentro de um espectro – que reflete a variação nos desafios e pontos fortes da pessoa com autismo. Porém, de acordo com Maria Helena Varella - redatora do *Site Dráuzio Varella* -, as características mais comuns, que podem ser percebidas, em conjunto ou isoladamente, são, “dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.” (VARELLA, 2017, *online*).

Mateus é uma criança muito amável, inteligente, receptiva e carinhosa. Lembro-me que no meu primeiro dia como monitora, a professora fez uma roda para conversar com as crianças e ele se sentou ao meu lado e me recebeu com um abraço. Foi uma ação muito acolhedora e que me fez sentir bem, naquele ambiente novo para mim.

Mateus apresenta uma grande dificuldade de interação com os colegas decorrente do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que essa é uma, dentre outras questões que eu e minha orientadora visamos trabalhar em seu processo social, especialmente, antes do início da pandemia.

A partir das minhas observações em pouco mais de um mês de aula, percebi que as outras crianças o tratavam de uma forma bem carinhosa. Creio que esse fato faz com que ele se sinta mais acolhido no ambiente, embora não conheçam bem suas necessidades. Percebo que uma condição inicial necessária à inclusão é o respeito a todos em sua diversidade e, em especial, no acolhimento carinhoso.

O texto *Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?* – proposto na formação – de Ramos *et al.* (2019) possibilita estabelecer relações

⁵⁴ O nome da criança mencionada neste relato é fictício.

com diversas situações que vivenciei em sala de aula. O artigo retrata como as crianças com desenvolvimento típico se comportam e enxergam as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As pesquisadoras do artigo fazem perguntas a um estudante, "Você gosta de brincar de que com eles?" (eles - referindo-se às crianças autistas) e a criança responde, "Mas não posso brincar de pega-pega, que se eles correrem, eles "vai" se machucar, porque eles são especiais. Eles vão cair e depois eles choram." Outro trecho que me chamou a atenção foi quando as pesquisadoras mencionaram que foram citados os seguintes termos para se referirem aos colegas com TEA: "'bebê', tendo referido isso no início e no final do ano; 'especial' ou 'importante' (como sinônimo de especial)." (RAMOS *et al.*, 2019, p. 460). Estas passagens demonstram como as crianças típicas veem as crianças atípicas como frágeis e vulneráveis.

Esse olhar que aponta para uma fragilidade/vulnerabilidade por parte dos alunos com TEA me fez lembrar alguns momentos de interação de Mateus junto aos colegas. Notei que, em alguns momentos, eles costumavam ter um cuidado a mais para se referirem e se comunicarem com ele. Algumas vezes, quando o ouviam conversar ou responder a alguma pergunta que o professor fazia durante a aula, já ouvi alunos o chamando de "bebê" pela forma como ele fala - não de forma a deixá-lo constrangido, mas como uma característica que eles relacionam a um bebê, o que traduz certa ideia de cuidado e proteção em função da sua diferença. Observei, também, os alunos usarem seu nome no diminutivo, "Mateuzinho", e abraçá-lo como uma forma de cuidado a mais, como se cuida de alguém mais novo que demanda maior atenção.

Além disso, durante o recreio e aulas de educação física é perceptível que, por exemplo, na hora de escolher um time para se formar, dificilmente acontece de Mateus ser o primeiro a ser escolhido, pelo fato de o enxergarem como frágil e que facilmente irá se machucar. Por outro lado, isso também pode significar uma situação de exclusão sutil, já que aprendemos desde cedo, numa sociedade competitiva, a escolher os mais fortes e mais hábeis para "ganhar" o jogo.

Vemos que há elementos na cultura extremamente enraizados e que, ainda que não verbalizados, atuam silenciosamente e ajudam a perpetuar o sistema da exclusão, mesmo que não haja a clara e deliberada intenção de fazê-lo. Vemos, também, que uma atitude assistencialista ainda é muito presente. Creio que esta é uma situação comum de se ver. Pessoas típicas, na maioria das vezes, pensam que têm que estar a todo tempo

cercando o indivíduo com condições especiais. Esta é uma forma de proteção, que, de certa forma, acaba sendo prejudicial no desenvolvimento dela.

Reflico que, no início, eu também agia assim, ainda que de forma inconsciente, na perspectiva do déficit e não do estímulo ao desenvolvimento das capacidades do estudante. Queria ajudar Mateus em tudo o que eu pudesse, pois achava que ele não dava conta de fazer autonomamente certas ações.

Fui percebendo que eu estava o “cercando”, “limitando-o” e, por consequência, mantendo uma ação que, ao invés de ser potencialmente ativa e desafiadora, o mantinha passivamente recebendo ajuda. A intenção, em todos os casos, era a melhor possível. Aos poucos, com a convivência, fui percebendo que ele podia fazer diversas coisas sem a minha ajuda.

Se, por exemplo, eu ajudasse Mateus a recortar uma folha todas as vezes que a professora pedisse, ele poderia desenvolver certo comodismo, deixando que eu fizesse por ele. Outro exemplo que eu mesma vivenciei foi nos momentos de transição de uma disciplina para outra e havia a necessidade de nova organização dos materiais para a aula. Às vezes, o aluno estava desanimado e assentado e não me respondia, então eu ia até a mochila e guardava o caderno da aula anterior e pegava o caderno da matéria atual. Com o tempo, percebi que ele estava se acomodando com a ajuda e parei de fazer. Vi que ele tinha capacidade de desenvolver sua autonomia, em ações como pegar seus próprios materiais, mesmo que em alguns dias eu precisasse insistir mais para que ele se levantasse e conseguisse organizar os materiais necessários para a aula. Pensar que Mateus pode desenvolver atitudes ativas e construir, ainda que a seu tempo, sua autonomia, foi uma grande aprendizagem.

Experiências formativas: alguns caminhos

Comecei a pensar em como essa experiência me ajudaria no meu futuro como docente. A partir daí, conversando com minha orientadora nas reuniões, me dei conta de que, apesar das limitações, precisamos ter expectativas positivas em relação a essas crianças, ao invés de subestimarmos as capacidades que têm, pois só assim elas podem,

de fato, se desenvolver dentro de suas possibilidades. Além disso, é preciso pensar nas situações cotidianas e criar estratégias específicas que podem ajudar o/a aluno/a em seu processo único de aprendizagem.

O interessante dessa experiência é que, pela ação e reflexão ocorridas na convivência e no processo de orientação, quebrei todo um paradigma interno de que essas pessoas (tratando-se especialmente das crianças com TEA, que é o Transtorno que eu tenho contato) dependem de ajuda em todos os aspectos. Participar da monitoria no Centro Pedagógico foi o início de um processo desafiador e gratificante de compreender que o trabalho do monitor precisa contar com um processo de observação acurada, ação e reflexão permanentes para ajudar, de fato, no processo de inclusão escolar e, claro, em diálogo com professores com mais experiência na docência. Acredito que o privilégio da experiência no PID - Educação Especial, dentro de uma escola de ensino fundamental com um aluno com TEA, pode favorecer o percurso de uma aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

É essencial incentivar essas crianças e mostrar que acreditamos que são capazes, registrar seus avanços e acreditar sempre em um passo além. Imagino que as ações da família de Mateus junto aos profissionais especializados que o acompanham, possibilitaram um impacto positivo na evolução dele na escola. O corpo docente muito bem preparado, também, foi outro apoio enorme para seus avanços.

Com isso, aprendi que, apesar das limitações que o autismo pode trazer às pessoas, é muito importante incentivá-las e não concebê-las como seres incapazes, mas, projetar expectativas positivas em relação a elas e acreditar no progresso, para que se desenvolvam a cada dia. É um conhecimento enorme para minha carreira profissional aprender a lidar diariamente com a questão da inclusão na escola.

Por fim, posso dizer que está sendo muito gratificante a experiência que estou vivendo no CP, mesmo estando na instituição há pouco tempo e tendo minhas ações diretas com o Mateus interrompidas em função da pandemia da COVID-19. O pouco tempo de participação nesta experiência como monitora, somado às experiências que me constituíram como estudante e que me constituem como professora em formação, têm sido determinantes para guiar minhas reflexões rumo a uma prática inclusiva. Acompanhar uma criança autista é contribuir para o crescimento dela e, também, uma aprendizagem diária para mim.

Referências

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). *Programa Imersão Docente: Centro Pedagógico – EBAP*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.

AGRIPINO-RAMOS, Cibele; LEMOS, Emellyne e SALOMÃO, Nádia. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Bauru, v. 25, n. 3, p. 453-468, Jul.-Set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n3/1413-6538-rbee-25-03-0453.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

SWEDO, Susan. *Transtornos do Neurodesenvolvimento*. Disponível em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf. Acesso em: 01 out 2020.

PIMENTA, Tatiana. TEA-Transtorno do Espectro Autista ou Autismo: Causas e Tratamentos. *Vittude*, 2017. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/transtorno-do-espectro-autista-ou-autismo/>. Acesso em: 23 Jul. 2020.

VARELLA, Maria Helena. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Drauzio Varella. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/> . Acesso em: 23 de Jul. de 2020.

The background of the image consists of crumpled paper. The top portion is white, while the bottom portion is a textured yellow. The crumpling creates a complex, organic pattern of folds and shadows.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ENSINANDO PARA A DIVERSIDADE**

Educação inclusiva: ensinando para a diversidade

Mônica Resende de Souza⁵⁵

Hélder Henrique da Silva⁵⁶

A escola não transforma a realidade, mas
pode ajudar a formar os sujeitos capazes
de fazer a transformação, da sociedade,
do mundo, de si mesmos...

(Paulo Freire)

Início o texto apresentando-me ao leitor: sou a Mônica, aluna de Letras e estou no 4º período do curso. Conheci o Programa Imersão Docente (PID) pela divulgação do processo seletivo através do colegiado da Faculdade de Letras (FALE/ UFMG) e de amigos que participaram de projetos semelhantes ofertados pelo Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG). O relato de suas experiências chamou minha atenção pelo acolhimento e assistência das equipes de coordenação pedagógica para com os colaboradores e estudantes. Isso, junto a forma pela qual a escola visa à promoção da inclusão, por meio da adoção de afetividade e da busca pela atenção adequada a cada estudante conforme suas necessidades, motivou-me a participar do Programa.

A meu ver, pensar a inclusão é isso: considerar as especificidades – tendo em mente que o modo como o outro lê e interpreta o mundo são distintos entre si. Aspectos sociais, culturais, étnico-raciais, intelectuais, físicos, entre outros, precisam, necessariamente, ser considerados e respeitados no processo educativo. Para tanto, é necessário que haja sensibilidade dos educadores e de toda a comunidade escolar incluindo, especialmente, os alunos e as famílias como um todo, em permitirem-se enxergar o entorno com um olhar empático, que abarque e respeite, de fato, as

⁵⁵ Estudante do curso de Letras. Monitora do Programa Imersão Docente/ Turma no Centro Pedagógico: 1B.

⁵⁶ Professor do Centro Pedagógico da UFMG. Mestre em Psicologia. Orientador do Programa de Formação Docente do PID/CP/UFMG.

diferenças, o que não é algo corriqueiro e/ou simples. Compreender as singularidades daqueles considerados “diferentes” é um dos aspectos fundamentais para termos, de fato uma sociedade inclusiva. Penso que, por esse motivo, seja difícil para muitos alunos sentirem-se incluídos ao meio escolar no qual estão inseridos.

O ato inclusivo é muito belo quando idealizado, porém, é algo extremamente complexo na prática. Isso porque ele demanda um leque de adaptações necessárias pela equipe educacional (pensando-se na formação dos professores e demais funcionários), para que possa atender ao corpo estudantil de maneira humana e equânime. Carece, também, de adaptações na infraestrutura do espaço físico escolar, para que haja acessibilidade – atendendo aos estudantes de maneira acolhedora e respeitosa. Tais adequações, embora estejam previstas por lei, são uma realidade em poucos centros educacionais – haja vista que a falta de investimentos na educação [pública] é um obstáculo presente até os dias de hoje.

A afetividade e a empatia como fios condutores da trama do processo inclusivo

A seguir, relatarei situações que me marcaram e buscarei, a partir das experiências vividas, refletir sobre Educação, Inclusão e Diversidade. Destaco que farei o uso de nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas que citarei.

Precedente à oportunidade de atuação no Centro Pedagógico, lecionei como professora particular e professora voluntária de um projeto social na área da educação. O programa no qual fui voluntária voltara-se a alunos da rede pública municipal e fora idealizado e coordenado por graduandos da UFMG. Tal experiência fora-me enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora. A princípio, as aulas aconteceriam num formato de cursinho preparatório (pré-CEFET/COLTEC), mas devido às necessidades dos alunos – voltadas tanto ao âmbito da aprendizagem, quanto ao âmbito da acessibilidade (por serem de baixa renda, muitos discentes julgavam-se não pertencentes a ambientes vistos, por eles, como privilegiados) –, fora readaptado. O sentimento de inferioridade que muitos discentes traziam em si ocasionava-se pela exclusão de classe. Sobre as formas de exclusão escolar, Maria Tereza E. Mantoan afirma:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2006, p. 13).

Nesse sentido, fora necessário reelaborar o cronograma do projeto para que atendesse aos alunos conforme as suas peculiaridades. Desse modo, as aulas do cursinho tornaram-se, também, um suporte escolar.

Tivemos um pouco de dificuldade em fazer as adaptações no início. Pelo que pudemos perceber, os estudantes que participaram do projeto social apresentavam certas dificuldades de aprendizagem provenientes de níveis graduais anteriores à série a qual pertenciam e, por vergonha e/ou medo de se pronunciarem sobre as dúvidas que os circundavam, seguiram com suas indagações durante a jornada escolar. Um fator agravante a esse gerador de “medo” em pronunciarem-se ligava-se ao distanciamento que enxergavam entre si e seus docentes. Para tanto, fora preciso atentar-nos a essa problemática para a efetividade das aulas.

Trabalhar a comunicação foi o primeiro marco de “readaptação” no ensino. As aulas ocorriam uma vez por semana, aos sábados, e, antes de iniciarmos um novo tema, propúnhamos aos alunos que fizéssemos uma “roda de conversas” sobre o tema debatido na semana anterior, sobre eventuais dúvidas e sobre a vida de cada um (como era a rotina em casa, a forma que estudavam, curiosidades etc.). Essa atitude mostrou-se benéfica uma vez que, por intermédio dela, aproximamo-nos dos discentes de maneira aprazível. Além disso, fora trabalhada a questão de identificação e ocupação dos espaços públicos, aos quais muitos desses alunos sentiam-se excluídos. Para tanto, fora feito o acompanhamento dos estudantes por uma graduanda da psicologia, que os atendia em grupos e/ou individualmente (quando fosse o caso).

Embora tenha sido laborioso, o projeto gerou frutos, que nos foram gratificantes. Acredito, através dessas atitudes, que nós, eu e os demais colaboradores do projeto, conseguimos minimizar a discrepância vista por eles quanto aos paradigmas sociais e sobre o sentimento de pertencimento ao espaço que estão ou querem estar. A possibilidade de mostrar-lhes, por meio da empatia, que o ensino pode ser prazeroso

foi-me um presente, pois pude compartilhar vivências e temores, enquanto também estudante da graduação, junto aos discentes do projeto e colegas voluntários.

Com relação ao processo de inclusão com enfoque no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), meu primeiro contato com essa modalidade de ensino foi durante a Educação Infantil, por intermédio de meu irmão. Isso ocorreu entre os anos de 2002 e 2003, quando ainda estávamos no jardim de infância. O colégio no qual estudávamos começara a promover a inclusão desses alunos, adaptando o local para o recebimento deles. Embora fôssemos ainda muito novos, recordo-me com clareza desse ocorrido e do quanto ele foi significativo para mim.

A escola era próxima ao prédio em que residíamos (morávamos em Divinópolis na época, no centro da cidade) e as turmas eram compostas por crianças que estavam juntas desde o maternal, logo, havia um vínculo afetivo entre os estudantes. Meu irmão, Miguel, devia ter entre 3 ou 4 anos quando Enzo (que era diagnosticado com Síndrome de Down) entrou para a escola, em sua turma. Nessa época, eu devia ter uns 5 ou 6 anos de idade. Nunca tinha convivido com nenhuma criança com deficiência, até então.

Enzo estudara num colégio voltado a crianças com necessidades especiais antes disso. Era uma criança tímida, retraída, e passava mais tempo próximo à professora do que aos colegas. As demais crianças da turma não entendiam o porquê de ele não tentar enturmar-se; isso, somado à questão levantada anteriormente sobre o vínculo dos primeiros anos de convivência dentro do centro educacional, tornaram a inclusão de Enzo um tanto demorada.

Certa vez, Enzo fez xixi nas roupas, dentro da sala de aula, por estar nervoso com o ambiente. Ao chegar em casa, meu irmão relatou o ocorrido à nossa mãe, dizendo que todos haviam rido da situação e que Enzo ficara muito triste com isso. Então, ela nos chamou para conversar sobre o assunto.

Ao ouvir o relato de meu irmão, nossa mãe o repreendeu e explicou-nos sobre a dificuldade de adaptação que Enzo enfrentava – o fez em nossos termos, numa linguagem apropriada ao nosso entendimento. Recordo-me de ela dizer que Enzo tinha uma forma única de perceber as coisas e isso o fazia uma criança especial ao seu modo (assim como nós mesmos o éramos). Portanto, para entendermos o modo como ele percebia o mundo, deveríamos incluí-lo afetivamente em nosso convívio, mostrando-lhe que queríamos a amizade dele.

No dia seguinte, minha mãe disse a Miguel que pedisse desculpas para Enzo em nome de todos os coleguinhas e que fosse seu amigo. Após essa possibilidade de abertura, a inclusão de Enzo na turma e no colégio tornou-se leve. Ele deixou de ser a criança isolada e tímida que tinha medo de todos, transformando-se numa criança alegre e mostrando o quanto era amoroso com os demais. Os pais de Enzo mostraram-se radiantes ao testemunharem o filho feliz no colégio com os novos amigos. Hoje, percebo o quão valorosa foi a iniciativa de minha mãe nesse sentido, pois ela nos estimulou sobre a beleza existente na diversidade e a relevância do respeito ao próximo.

Outra experiência nesse âmbito que relatarei é a de um primo. Ele está no Ensino Médio da Educação Básica. O chamarei aqui de Rafael. Rafael teve paralisia cerebral ao nascer. É cadeirante e, embora tenha algumas limitações fonológicas, comunica-se muito bem. É um adolescente divertido, conversador e desinibido. Ele estudou apenas na rede pública de ensino – durante o Ensino Fundamental, frequentou uma escola municipal; hoje, está na rede estadual.

A busca de ambas escolas em fazerem da educação um ato de fato inclusivo, abarcando e respeitando todas as suas especificidades é irrefutável, porém com algumas limitações e desafios relacionados, sobretudo, à adaptação física (salas superlotadas, falta de rampas para a mobilidade em alguns locais, dentre outros). Outra problemática existente, além das relativas ao âmbito espacial, refere-se à adequação do ensino que abranja as singularidades (dos estudantes, no geral).

Voltando a Rafael, devido à sua condição, ele tem dificuldades em acompanhar a turma. Por esse motivo, repetiu dois anos durante a sua alfabetização. Isso preocupou muito minha tia (mãe de Rafael) quanto à continuidade dos estudos dele na Educação Básica – por esse motivo, ela pretendia não permitir que ele concluísse os estudos em nível médio.

Conversei com a mãe de Rafael, tia Nara, sobre esse assunto, quando ele estava no último ano do ensino fundamental. Ela me relatou a tristeza que, por vezes, Rafael sentira pela dificuldade em acompanhar os colegas na aprendizagem. E, mesmo possuindo uma auxiliar de turma para acompanhá-lo, sua aprendizagem era mais lenta que a dos demais estudantes [o que é completamente normal, visto que cada aluno possui maneiras diferenciadas para construir o conhecimento, pois trata-se de uma singularidade]. Esse diálogo tocou-me com relação à inclusão de pessoas com

necessidades especiais na sociedade, uma vez que os embaraços enfrentados por estas pessoas vêm desde os primeiros anos na escola. Isso é negativo, pois resulta na falta de estímulo em muitos sobre o próprio avanço acadêmico e, quiçá, profissional.

Sem argumentos para refutar essa realidade, apenas pedi que minha tia conversasse com meu primo e ponderasse a opinião dele sobre a continuidade de estudos. Ela o fez. Rafael gosta do ambiente escolar, sente-se acolhido pelos colegas e pela equipe pedagógica, que é de onde vem o seu gás para a aprendizagem. Dada essa circunstância, tia Nara repensou a decisão pretendida por si, permitindo que Rafael concluísse os estudos em nível médio.

Inclusão: o caminho para além dos portões da escola

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. (MANTOAN, 2003, p. 18)

As vivências que retratei aqui marcaram-me pela relevância do ato inclusivo nas escolas. Tal feito reflete na inserção dos alunos no meio social externo ao ambiente escolar. Por esse motivo, considero a inclusão social um significativo passo na busca pela igualdade. O sistema educacional avançou bastante com relação à implementação da educação inclusiva, mas há, ainda, um longo caminho para se percorrer. Nesse sentido, é indispensável que se faça o remanejamento de projetos pedagógicos no sistema educacional de maneira que este abrace a diversidade existente nas escolas, promovendo a sua visibilidade.

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de "plano de curso" e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. (MANTOAN, 2003, p. 35).

Ademais, é preciso entender que o aprendizado não provém de ações individuais, mas de uma cooperação entre educadores, alunos e família. Ao dizer que a família deve fazer parte dessa construção na formação humana do aluno, retorno à ação de minha

mãe em relação ao colega Enzo; o olhar empático, sem julgamentos, foi de extrema importância para o processo inclusivo dele, pois possibilitou a sua visibilidade no todo – como parte do corpo discente, e não como um colega diferente dos demais. Quanto à escola, é necessário que esta considere os conhecimentos para além dos seus portões. Refletir a respeito dos saberes populares e estimular a abrangência cultural existente na comunidade são meios para se realizar tal feito. Isso corrobora para a formação de pessoas tolerantes para com o próximo. Meu interesse em participar do PID deu-se nesse sentido, uma vez que o Centro Pedagógico, junto às famílias, busca maneiras efetivas para que haja a inclusão de todos na escola, de forma a valorizar as singularidades e incluí-las afetivamente.

Devido à pandemia da Covid-19 no país, não tive a oportunidade de vivenciar o CP presencialmente. Todavia, o compartilhamento de vivências por meio das atividades, das orientações e do contato com turma que acompanho [por intermédio dos encontros virtuais], no ERE (Ensino Remoto Emergencial), tem sido algo inexplicável para mim. Isso porque a escola permitiu que nós, monitores, possamos participar, ainda que distantes fisicamente, do caráter transformador existente no ato educativo ofertado pela escola. Sobre isso, destaco a forma como os encontros síncronos com a turma que acompanho têm se dado: os professores do 1º ano sugerem, durante as aulas, brincadeiras que medeiam o aprendizado dos alunos – essas brincadeiras ocorrem individualmente e entre pares e, geralmente, têm uma finalidade interdisciplinar (trabalham com muitas áreas do conhecimento, simultaneamente). Tal como Cosme e Trindade (2011) propõem, a formação entre pares é importante, pois possibilita aos alunos o aprendizado através do compartilhamento entre os estudantes – dessa forma, o aluno que possa ter absorvido a matéria mais rapidamente que outro colega, pede auxiliá-lo. O fato de as crianças terem uma comunicação diferente do adulto torna-se um instrumento de mediação do ensino; ou seja, as crianças ajudam umas às outras nas atividades desenvolvidas, assim elas fortalecem a capacidade de metacognição para a resolução dos exercícios/brincadeiras.

Ademais, paralelo ao PID, tive a possibilidade de participar do desenvolvimento do Núcleo de Projetos Mandala. O surgimento do Núcleo se deu pelo engajamento de professores e mães que acreditam que a educação deve e pode ser leve e prazerosa, de maneira a atender aos alunos conforme os interesses deles. Nele, propomos elaborar

planos de ensino que sejam atrativos para os alunos – valorizando e respeitando as singularidades de cada um, de maneira que eles percebam a construção do conhecimento em conjunto (ou seja, junto a eles e não apenas para eles). O projeto é, ainda, embrionário, por esse motivo, não é possível dissertar muito a respeito dele. Entretanto, posso adiantar que nosso objetivo é a construção de currículos subjetivos que contemplem os desejos de aprendizagem dos estudantes para que o caminho da educação aconteça.

Assim sendo, posso dizer que a oportunidade em participar do PID, nesse momento de isolamento social tem sido, para mim, enriquecedora. Isso porque, mesmo no formato de Ensino Remoto Emergencial, o Centro Pedagógico dispõe-se a aproximar-se dos alunos visando-os conforme as suas especificidades, acolhendo-os. Por fim, expressei o meu desejo em vivenciar o ensino inclusivo desenvolvido pela escola presencialmente, tendo a oportunidade de aprender mais sobre esse processo e a sua aplicação. Creio que uma educação inclusiva se faça nesse sentido: pela promoção de abertura aos saberes e às várias maneiras pelas quais somos capazes de reverberar nossos conhecimentos; para tanto, é preciso abarcar as diferenças de maneira empática e acolhedora.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial / MEC. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação*. Brasília, 2008.

BRASIL. Material de Estudo: O enfoque da educação inclusiva. In: _____. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 57-66.


COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. Parte I. *Aprender a aprender na escola: Por quê? Como? Quando?*. Pinhais: Melo, 2011.

GESSER, Audrei. *Libras, que língua é essa?*. 5ª ed. São Paulo. Parábola, 2012. 87 p.

LIMA, Norma Silvia Trindade; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 19, n. 4, p. 824-832, 6 out. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?*. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 2006. p. 63-83. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349/34918628005>>. Acesso em 13 de julho de 2020.



**DAS RECORDAÇÕES ESCOLARES ÀS
REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO**

Das recordações escolares às reflexões sobre inclusão



Iramara de Freitas Reis⁵⁷

Sílvia Amélia Nogueira de Souza⁵⁸

Se oriente, rapaz, pela constatação de que a aranha vive do que tece,
vê se não se esquece,
pela simples razão de que tudo merece
consideração

Gilberto Gil

Orientar. Orientar significa indicar a direção, nortear. A palavra de origem é **oriente**, o lado de onde o sol nasce. Pode significar também **ir em direção ao que nos ilumina**, àquilo que aparece no horizonte e que dá **sentido** às nossas escolhas.

Nestes 25 anos de ensinar e aprender, muitos foram os meus momentos de orientação e **desorientação**. Comecei cedo. Mesmo antes de me formar, já trabalhava com oficinas de arte, em centros comunitários, nas regiões periféricas de Belo Horizonte. Lecionei para muitos públicos: leigos e iniciados em arte, crianças, jovens, adultos, idosos, comunidades rurais e urbanas. Na minha trajetória como formadora, professora e artista, inúmeros foram os momentos em que fui desafiada a repensar meu modo de ver e rever. Na contínua pesquisa sobre o que eu sei e o que eu não sei, o constante descobrir, **errar, cair e levantar**.

Ao pensar sobre o que seja orientar um estudante em processo de formação docente, muitas coisas poderiam ser ditas. É preciso **empatia, escuta**. Na impossibilidade de acessar ou ser acessado, a orientação não acontece em sua plenitude.

⁵⁷ Aluna do Curso de Artes Visuais UFMG. Monitora do Programa Imersão Docente – PID/ Turma no Centro Pedagógico: 1B.

⁵⁸ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo de Arte. Mestre em Educação. Orientadora do Programa de Formação Docente do PID/CP/UFMG.

A **confiança mútua e a reciprocidade**, neste caso, são mais que conceitos, são atitudes para que a orientação, de fato, nos oriente.

Hoje, meu oriente tem sido as crianças e os jovens para quem leciono e oriento. São eles que me dizem para que direção seguir. Mesmo levando comigo meu bojo carregadinho de linhas e aventuras, de recortes e sombras coloridas, e minha bússola do conhecimento e da curiosidade, de nada valeriam essas belezuras se não houve com quem partilhá-las.

Se há algo que de fato me interessa na docência é a **descoberta**, é ver o outro descobrir, e muitas vezes descobrir junto. E o campo da arte oferece para nós muitas camadas de leitura, muitas possibilidades de descobertas.

Orientar a monitora Iramara, bem como os estudantes Alexandre, Sofia, Vinícius, Yasmim e Flávio, tem sido uma **travessia** prazerosa, que se descortina a cada encontro, nas potencialidades de cada um, nos momentos de descobertas partilhadas em um sentido comum, **na direção que ilumina o ofício de ser uma educadora, um educador.**

Professora Sílvia Amélia Nogueira de Souza

Preparando os insumos, cortando cebolas e salsas. Já são 18h, os pedidos estão prestes a acontecer. Enquanto eles não acontecem, vou para o quarto e leio um trecho do texto indicado pela orientadora.

Estou em minha cidade Natal, Nova Serrana, no centro oeste do estado de Minas Gerais, trabalhando com minha mãe vendendo alguns tipos de refeições ao mesmo tempo em que vivemos uma quarentena em função da pandemia de Covid-19. Antes dela acontecer, estava em Belo Horizonte, na Moradia Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais onde moro desde o ano de 2016, um semestre depois de ingressar no curso de licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2015. Nos primeiros três meses que antecederam o início do isolamento social, em função da pandemia, estava eu, atuando como monitora de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental pelo Programa Imersão Docente – PID, no Centro Pedagógico, o colégio de aplicação da UFMG.

Não é meu primeiro contato com a docência durante minha Graduação, antes, já havia passado por escolas da rede municipal e estadual durante estágios curriculares e durante o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Programa no qual tive a oportunidade de ministrar aulas durante um semestre, o que teria feito também pelo PID, porém, com a pandemia, esse processo, que estava em vias de se iniciar, teve de ser interrompido. Atuando nessas escolas, pude vivenciar algumas experiências que dizem respeito à inclusão, especificamente no que diz respeito a alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), o que suscitou muitas reflexões sobre a escola inclusiva e a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, algo que, enquanto aluna da Educação Básica, não era comum ter nenhum tipo de informação sobre, nem na escola nem em outros meios.

Lembro-me de ter convivido com alguns alunos público-alvo da Educação Especial durante a minha formação na Educação Básica. Esses alunos eram tratados de forma diferente, eram tidos como fora do conceito de “normalidade” por toda a escola. Essa condição do “diferente”, imposta aos alunos com algum tipo de deficiência, física ou intelectual, se estendia a todos aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade estabelecidos pela escola e pela sociedade.

Recordo-me ser, aos olhos dessa estrutura escolar, considerada o tipo de aluna modelo: quieta, silenciosa, sempre prestando atenção nas aulas, que se baseavam em explanações feitas pelos professores. Explanações nas quais não era comum haver interrupções, muito menos discordância por parte dos alunos, pois o conhecimento do professor era tido como a verdade absoluta. Esse tipo de relação de ensino geralmente entende que o aluno é como que uma folha em branco em que serão depositados os conhecimentos do professor.

Uma relação que Paulo Freire irá chamar de educação "bancária". Nessa relação o professor é o único que possui o conhecimento, e os alunos serão aqueles nos quais esse conteúdo será depositado. O problema apontado nessa relação é que esse conteúdo, segundo Freire (1987, p.33), "são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram", pois, nessa perspectiva, não se considera a pluralidade dos conhecimentos do mundo que os próprios alunos carregam por serem sujeitos com vivências sociais, culturais distintas e etnicamente diversos: como uma dimensão importante, essencial na condução das práticas educativas no ambiente escolar.

Também o educador, nessa perspectiva, enquanto depositante, exigirá daquele em que se deposita o conteúdo uma postura passiva e acomodada de receptividade. Como uma dimensão da "cultura do silêncio" (FREIRE, 1987), nessa perspectiva, o educando apenas ouve, memoriza e decora, não havendo criatividade nesse processo alienante.

Importante ressaltar que Paulo Freire não pregava a extinção do professor no processo de educação, mas uma postura diferente desse. Estando como centro do processo educativo, como aquele que possui o conhecimento e o transmite para o educando, vendo-o, assim, como ser esvaziado, por tanto ignorante, e que, para tanto, necessita ser salvo de sua ignorância, o professor cria com seus alunos uma relação hierárquica, de via única, onde não se põe também como aprendiz nesse processo. Assim, o educando, enquanto ouvinte e na posição apenas de receptor passivo dos depósitos, não é estimulado a criticar aquilo que recebe, não aprende de fato, pois, nessa concepção, sua missão é apenas arquivar aquilo que lhe foi depositado. Dessa forma não crítica e, portanto, não transformadora, simplesmente se adapta ao mundo e à realidade que o cerca, concebendo-a como acabada e sem possibilidades de mudança. Alienado,

na medida em que se adapta ao mundo, conserva-o, ainda que desigual e não inclusivo, ao invés de transformá-lo por meio de práticas geradas com a posição crítica da qual a educação bancária lhe destitui.

O sentimento que me acompanhava, por mais esforço que eu fizesse para me encaixar naquele ambiente, tirando notas boas e não sendo reprovada, era de que ele não tinha sido feito para alunas como eu. Entender esse sentimento foi crucial para pensar a escola inclusiva, pois ele só existe quando não nos sentimos acolhidos.

Eu era sempre uma das poucas, quando não, a única pessoa negra em todas as turmas pelas quais passei durante minha trajetória na Educação Básica. Uma formação calcada em uma estrutura educacional cujo modelo curricular era, e continua sendo, pensado para reproduzir conhecimentos e valores, culturais e estéticos, eurocêntricos.

Apesar de ter sido estudante da Educação Básica durante muitos anos após ter entrado em vigor a Lei 10.639 que, para além da “História e cultura Afro-Brasileira” e da “África e dos Africanos”, torna obrigatório, também, o ensino da “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003), tive pouco contato com esse tipo de conhecimento nas escolas públicas em que estudei durante minha trajetória escolar. Tudo a que tinha acesso na escola eram versões sobre histórias que sempre exaltavam os povos europeus. Eram histórias sobre como lutavam em guerras, sobre sua religião, suas roupas, suas revoluções, filosofia e arte. Faltava-me a representação de pessoas com as quais pudesse me identificar e, assim, não me sentir diferente. Faltava o conhecimento produzido por essas pessoas fazendo parte das aulas que eu e meus colegas de turma tivemos. Mas tudo o que tínhamos era a versão contada a partir do olhar colonial europeu. Esse olhar não dava margem para que outras versões dessas histórias fossem contadas e não permitia também que outras histórias de outros povos fossem conhecidas, o que tínhamos acesso delas eram somente retalhos, e, muitas vezes, esses retalhos eram histórias negativas. Esses retalhos, que se tornam para nós tudo o que sabemos sobre algo ou alguém, facilmente se transformam em estereótipos e o problema com estereótipos apontado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie “não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009 *online*).

Essa estrutura escolar, baseada em um modelo curricular que privilegia determinados grupos em detrimento de outros, reproduz um modelo de sociedade que

perpetua a desigualdade e a discriminação de determinadas pessoas e isso acontece quando a escola não aceita e, portanto, não inclui todos os alunos e suas diversidades “e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos” (MANTOAN, 2003, p. 13). A educação assim realizada se caracteriza por seu aspecto excludente.

É com essa bagagem, adquirida nos diferentes percursos trilhados ao longo de minha vida escolar, que começo a atuar como monitora de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no Centro Pedagógico da UFMG. Com pouco conhecimento ou informação sobre a educação inclusiva e, especificamente, sobre pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem início a minha atuação.

A turma à qual acompanhei durante os três primeiros meses, antes do início da quarentena, é bastante diversa, assim como todas as turmas de qualquer escola em qualquer segmento. Os alunos se caracterizam por sua diversidade tanto social como econômica, étnica, cultural e também por suas condições físicas e cognitivas distintas. Por não ter tido contato ou informação mais aprofundados sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), me chamava atenção um aluno, em especial, por conta do seu comportamento.

Tinha ele, aquilo que pra mim era uma dificuldade em prestar atenção nas aulas. Ficava muito tempo fora da carteira, ora brincando com um carrinho e o passando pela cabeça de seus colegas, ora, andando pela sala, e, muitas vezes, fora dela. Era preciso certo “jogo de cintura” das professoras e dos outros monitores para conseguir fazê-lo entrar para a sala, pois, quase sempre, chamá-lo pelo nome o deixava irritado, fazendo até mesmo com que ele gritasse. Por causa desse comportamento, e por desconhecer o TEA, no início, minha posição diante desse aluno era mais de distanciamento, até por receio de, em uma tentativa de aproximação, deixá-lo mais agitado ou algo do tipo. Esse meu receio se estendia ao pensar as aulas que daria mais pela frente para aquela turma quando começasse a ministrar o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD).

Foi então que tive a seguinte experiência com o aluno, em uma das aulas: a turma estava fazendo uma atividade em que todas as crianças tinham que criar um desenho. Eu estava passando de mesa em mesa, observando e fazendo comentários sobre os trabalhos realizados por eles e, ao passar por esse aluno e comentar sobre o seu desenho, ele, bastante empolgado, começou a falar comigo enquanto desenhava. Eram frases

desconexas, que não pareciam fazer sentido no início, mas, quando esse aluno se vira para mim e me sorri um sorriso largo, fazendo-me não ter outra opção a não ser devolver-lhe outro, que fosse capaz de ser tão iluminado e irradiante quanto, é que me dou conta de que sim, havia naquela nossa conversa, mais sentido do que meu entendimento poderia sugerir. A partir desse momento, senti-me mais à vontade para começar a me aproximar mais dele, sem o mesmo receio de antes. Comecei a percebê-lo para além daqueles comportamentos desafiadores habituais e a enxergá-lo como um aluno que não precisava ser encaixado em nenhuma classificação das categorias cheias de estigmas que criamos quando nos defrontamos com nossa incapacidade diante da diversidade humana.

Esse aluno passou a contar com um monitor para acompanhá-lo, assim como acontece com outros alunos público-alvo da Educação Especial da escola. Juntos, eu e os demais monitores conversávamos sobre as melhores maneiras de incluí-los nos processos de ensino-aprendizagem.

Às vezes, mesmo sem perceber, o que queremos dos alunos é um comportamento padrão e, quando não obtemos, nos sentimos frustrados e isso é devido a nossa incapacidade de lidar com as diferenças.

O que entendi sobre o processo de inclusão de alunos PAEE é que incluir exige que, de forma paciente e atenta, busquemos entender como cada um convive com o ambiente escolar e, assim, seja possível ajudá-los nesse processo, auxiliando também aos seus colegas, de forma igualmente paciente, a compreenderem as especificidades desses alunos.

Às vezes, algumas crianças perguntam o que eles têm e o porquê de se comportarem de certas formas e é preciso, com o cuidado das palavras, conversar sobre esses assuntos com as crianças, esclarecendo-as sobre as diferenças, fortalecendo, assim, a valorização da diversidade.

O que percebo é que há no CP uma tentativa que vai muito além do sentido de integrar ou colocar todos os alunos para dentro da comunidade escolar, ou ainda, uma integração escolar entendida simplesmente como o “especial” na educação regular. Há uma adaptação do colégio que se propõe a fazer modificações na mesa da aluna com dificuldades motoras para que ela possa realizar as atividades de maneira mais

confortável. Há uma reestruturação da escola, pensada para receber todos os alunos, ao mesmo tempo que dá espaço para que todos vivam conforme sua singularidade.

Quero compartilhar outra vivência que me marcou durante minha monitoria pelo PID. Certa vez, o aluno (aquele mesmo do sorriso largo) só queria ficar no pátio brincando, estava muito agitado naquele dia. Nem eu, nem os outros monitores da escola ou o monitor que o acompanhava, nem mesmo a professora da turma, enfim, nenhum de nós conseguíamos convencê-lo a entrar para a sala. Então, convidei-o para sentarmos num dos banquinhos do pátio. Conversando, eu tentava convencê-lo a voltar pra sala. O que não aconteceu. Percebendo que ele continuava resistente a entrar, a professora trouxe a atividade para que ele a fizesse ali mesmo. E foi ali, fora da sala, sentado naquele banquinho, que o aluno desenvolveu a atividade, de forma bastante criativa. Naquele momento ficou evidente que um processo de inclusão acontecia, quando a professora, entendendo que algo com aquele aluno não o permitia desenvolver suas atividades dentro da sala, se adaptou ao lugar escolhido por ele para que, à sua maneira, também fosse incluído naquela aula.

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 36)

Durante o período de isolamento, as aulas, tanto da universidade quanto do Centro Pedagógico, foram retomadas com o Ensino Remoto Emergencial. Esse modelo de ensino propôs novos olhares para a educação e algumas questões ficaram evidenciadas como: a dificuldade no acesso aos recursos e equipamentos necessários para acompanhar as aulas *online* (que muitas famílias não tinham); o preparo para lidar com tecnologias até então desconhecidas, tanto por professores como pelas famílias dos alunos que, nesse momento estão tendo que acompanhar esse processo de ensino de forma mais aproximada; a adaptação de aulas para o novo formato; entre tantas outras questões que evidenciaram o quanto a inclusão é necessária e urgente; na sociedade de forma geral e na escola de modo particular, em qualquer tipo de modelo de ensino. As

reflexões geradas a partir das atividades propostas pelo Programa Imersão Docente, antes mesmo do início das aulas, trouxeram o entendimento de que educar para a diversidade é uma importante ferramenta para entender que cada aluno é um, com diferentes maneiras de ser no mundo e, dessa forma, de aprender sobre ele. Somente integrar não basta, pois, sem a verdadeira compreensão da diversidade humana e interação com elas, a anulação e marginalização continuam operando da mesma forma que se não houvesse integração. Uma vez que a exclusão não ocorre somente quando não admitimos que todos os alunos tenham acesso à estrutura escolar, mas, também, e principalmente, quando apenas integrando, ignoramos suas diferenças, exigindo que o aluno se adapte à escola e não o contrário. A verdadeira inclusão ocorre quando é a escola que se adapta para receber todos os alunos e não trabalha com modelos de massificação de ensino, sem levar em conta a pluralidade, tanto dos alunos quanto dos conhecimentos do mundo.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 03 de agosto de 2020.

CONFERÊNCIA ANUAL TED GLOBAL. DE 21 A 24 de JULHO, 2009, OXFORD, REINO UNIDO. *O perigo de uma única história*. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>> Acesso em 03 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em 03 de agosto de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).



**A EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O VIÉS
INCLUSIVO: CAMINHOS E DESAFIOS DA
DIVERSIDADE**

A Educação Básica sob o viés inclusivo: caminhos e desafios da diversidade

Letícia Gomes Pereira⁵⁹
Patrícia Barros Soares Batista⁶⁰

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa)

A palavra coragem vem do latim *coraticum*, do francês *cor-age* e significa agir com o coração. Ter coragem é, então, buscar agir de acordo com o que verdadeiramente se sente. A coragem é um sentimento que impulsiona todos/as aqueles/as que acreditam na Educação. Os caminhos de quem escolhe a docência são repletos de desafios e agir com coragem se torna quase que uma exigência. É preciso saber usar a razão de maneira coerente com os princípios. No atual contexto pandêmico em que vivemos, a coragem se faz necessária para que os novos desafios que agora se impõem sejam superados.

As experiências discentes da primeira autora se entrelaçam aos anseios e expectativas sobre o fazer docente e é por meio de um olhar atento, crítico e empático que o leitor encontrará, no presente texto, reflexões tecidas a partir da experiência docente inicial junto a crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico.

Patrícia Barros Soares Batista

⁵⁹ Aluna do curso de Letras/UFMG, 3º período, Universidade Federal de Minas Gerais. Monitora do Programa de Imersão Docente/Projeto Acompanhamento de turma/Turma no Centro Pedagógico: 2B.

⁶⁰ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Mestre em Educação. Orientadora e Coordenadora do Programa Imersão Docente no 1º Ciclo de Formação Humana - PID/CP/UFMG.

Percurso inicial: desafios da trajetória escolar

Começar a atuar no Centro Pedagógico, no início do ano de 2020 representou para mim um grande passo, tendo em vista meu desejo de me tornar professora da Educação Básica. Sempre acreditei que a educação é a melhor forma de revolucionar a sociedade, principalmente por meio da educação básica e pública. É a partir da educação que podemos reduzir a desigualdade social, eliminar a desigualdade de gênero, diminuir o índice de violência e criar um planeta sustentável implantando uma sociedade mais justa para todos. Com esses ideais, decidi ingressar na licenciatura da UFMG, no curso de Letras/Inglês, onde atualmente curso o terceiro período. Apesar de estar inserida em uma licenciatura, acabamos tendo uma visão mais teórica do que uma experiência prática na faculdade e isso acaba gerando, de um lado, certa frustração em relação aos cursos e, de outro, uma grande expectativa em relação ao fazer docente.

Nesse momento de quarentena em função da pandemia do Coronavírus, me encontro pensando muito nas crianças com as quais atuava no Centro Pedagógico, me preocupo se aquelas que têm dificuldade para se alimentar o estão fazendo em casa. Penso em como os colegas que tinham uma forte relação fraterna estão lidando com a distância um do outro, se lembram das coisas que aprenderam e se estão ansiosos para as aulas voltarem... Penso no último dia que os vi e então bate um aperto no peito em função da saudade do almoço, das atividades explorando os diferentes espaços da escola... Até dos desentendimentos entre elas sinto saudade!

É um grande desafio analisar reflexivamente as experiências anteriores e aproximar-me da prática com um olhar mais profundo e crítico, afinal essa é uma barreira que sempre presenciei no curso de licenciatura. Esse exercício analítico tem me auxiliado, não somente em me manter sã, mas também em pensar em quem sou e quem eu quero ser. Pensar nesses aspectos tem sido essencial neste atual momento. Esse exercício, de certa forma, mantém a memória das crianças ativas, vivas dentro de mim, já que sempre estou pensando nelas; penso, na verdade, que as crianças fazem parte de mim. Entraram em minha vida em um momento de extremo medo e dúvida, trazendo certezas (ainda que acompanhadas por medos) e esperanças. Cada uma delas me cativou à sua maneira.

Para entender um pouco minha relação com a docência, julgo ser pertinente expor um pouco da minha história como um todo: tenho 21 anos, dos quais passei onze estudando em escolas públicas e em cursos dos mais variados tipos: fiz curso para Colégio Militar, pré-técnico, pré-ENEM, Francês e Inglês.

Minha mãe, que é professora, sempre quis que eu tivesse uma educação para além da sala de aula, então, em casa sempre tive um apoio muito grande. O exemplo materno da docência certamente influenciou a enveredar-me pelo mesmo caminho. Por ter frequentado tantos espaços educacionais, tive contato com diversos tipos de ensino: na escola vivenciava o ensino público, com todos os seus desafios em função da falta de maiores investimentos para a qualificação da educação pública. Recordo de estudar em uma escola com quatorze turmas, e cada uma dessas turmas ter cinquenta estudantes. Não havia condições mínimas que contribuíssem para uma maior qualificação do trabalho dos docentes que lá atuavam.

Na escola me sentia sempre retraída, não sentia liberdade de aprendizagem e não conseguia me sentir igual aos demais alunos e me lembro de que, apesar da falta de pertencimento, eu tinha a necessidade de tentar ser igual aos demais alunos, apesar de hoje compreender que cada aluno possui o próprio processo. Não existia a opção de questionar, não existia outro método de ensino e não existia a concepção de pluralidade. Recordo de quando contava a certos amigos sobre estudar em uma escola com mais de trezentos estudantes, ouvir que eu deveria “ver de tudo”. E, sim, existia de fato uma diversidade. O que não existia era uma aceitação a essa diversidade, nem acolhimento. Dessa forma, nunca me senti acolhida na maioria desses espaços, com exceção ao curso de Inglês, que foi um local que sempre me senti confortável para “ser eu mesma” porque lá, a meu ver, havia espaço para isso. Hoje percebo que esse sentimento de acolhimento contribuiu majoritariamente para a minha fluência na língua inglesa.

Nas atividades extracurriculares, desvinculadas da escola formal, tais como balé e judô, eu sempre me adaptava perfeitamente, contudo, nos espaços escolares sempre tive bastante dificuldade de me enturmar e acabei sofrendo *bullying* durante alguns anos do Ensino Fundamental. Eu era uma menina pequena, criada somente pela mãe que, apesar de ser muito inteligente, não sentia que a escola acrescentava alguma coisa na minha vida. Eu me destacava e era mais sozinha que os demais estudantes. Também sofri bastante racismo em toda minha trajetória escolar, afetando diretamente o modo como

me projetei socialmente. Percebo, hoje, que o racismo em minha trajetória escolar teve grande papel para a minha falta de pertencimento nesses espaços. "Identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade." (FERNANDES; SOUZA, 2016, p.106).

Quando ingressei no Ensino Médio, muitas coisas mudaram. Eu estava no Instituto Federal de Minas Gerais, então meu ensino médio foi integrado com o ensino técnico, do qual tenho diploma na área de edificações. O Ensino Médio tem, para mim, esse caráter de delimitar muitas coisas relacionadas a nós mesmos. Eu continuava sem me sentir no "lugar certo" e, aos 16 anos, eu cursava 17 matérias e estudava de 7h às 18h. Nesse mesmo período, havia sido diagnosticada com Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e, desde então, convivo com este transtorno e com alguns tipos de ansiedade a mais. Hoje percebo que conviver com tais transtornos e com os desafios que emergem no cotidiano, em função deles, me ajuda a ter um olhar mais empático em relação às crianças, especialmente ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), pois, de algum modo, me enxergo nelas.

Trilhas acadêmicas levaram-me à reflexão sobre a Educação na qual eu acredito

Quando eu estava escrevendo meu TCC, no IFMG, em 2016, cujo tema era relacionado a cotas raciais, estudei bastante Pierre Bourdieu e as críticas à educação como um privilégio social e como uma instituição meritocrática, quando, na verdade, sua essência deveria trazer a igualdade de oportunidades para a juventude. Segundo Nogueira (2016), Bourdieu discorre sobre a necessidade de adaptação dos professores aos alunos. Isto é, para desenvolver as habilidades é necessário o manejo das facilidades que os estudantes apresentam ao longo da trajetória escolar. Lembro de refletir sobre como gostaria que os espaços educacionais que frequentei tivessem esse pensamento mais inclusivo, que poderia ter me ajudado a ter menos vontade de "fugir da escola logo" e me sentido mais confortável naquele ambiente. Eu me lembro de me sentir confortável no meu curso de Inglês e de pensar "nossa, seria tão bom se eu me sentisse assim na escola também" e lembro até hoje de cada professor que me proporcionou esse

sentimento. Acima disso, me lembro de cada professor que me fez pensar em como gostaria de proporcionar isso para meus alunos e alunas.

Nogueira (2016) assinala que certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: diferenciam-se entre níveis culturais, entre religiosidade e superstição. Os indivíduos e as instituições, que buscam manter sua posição privilegiada, apresentam seus bens culturais como superiores aos demais. Bourdieu definia isso como “violência simbólica”: imposição de um grupo como a única forma cultural verdadeira. No conjunto da sociedade, tenderia prevalecer, portanto, a imposição dessas culturas. Os primeiros seriam socializados na cultura dominante e aprenderiam a torná-la como válida. Os demais, apesar de não terem sido socializados na mesma, a adotariam como dominante e a reconheceriam. A partir disso, podemos perceber que os produtos da sociedade tomariam uma forma socialmente hierarquizada. Os indivíduos que se envolvem com os bens culturais superiores são separados dos que rodeiam riquezas inferiores. Para se referir a esse poder, Bourdieu usa o termo capital cultural⁶¹.

Acredito que se quisermos falar sobre uma educação libertadora, tal como nos aponta Paulo Freire, esta deve ser inclusiva e, para que isso aconteça, deve-se falar sobre uma educação que vença as barreiras da violência simbólica de Bourdieu e que vença também as barreiras étnico-raciais. É necessário que as crianças negras se sintam pertencidas e não estigmatizadas. A educação deve acolher e respeitar, de fato, todas as diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, antirracista e que valorize as diferenças e a escola tem um papel fundamental nesse sentido.

Em direção ao caminho certo: buscando encontrar-me na Educação

Ingressei no CP no mês de fevereiro de 2020 com um frio na barriga e com a maior coragem que já precisei na vida, pois o Centro Pedagógico serviria como um divisor de águas. Meu maior medo era “e se eu não gostar de dar aulas?” e “e se eu estiver escolhendo o caminho errado?”. Esta é a minha primeira experiência dentro da sala de aula e, como eu sempre tive a necessidade da busca pela educação libertadora

⁶¹ Bourdieu creditava que o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria maior impacto na definição do destino escolar. Isto é, favorece o desempenho escolar na forma em que facilita a aprendizagem dos conteúdos vinculados à escola. A posse de capital cultural favoreceria a caminhada escolar porque propiciaria melhores desempenhos nos processos formais e informais da avaliação.

de Paulo Freire, cobro muito de mim mesma para que minhas experiências escolares não se repitam com os estudantes. Me encantei pelo modelo educacional do Centro Pedagógico, que, a meu ver, permite que o estudante seja livre para ser quem ele é e que permite que o professor experimente diversas abordagens de aprendizado.

Desde que cheguei à escola, as crianças sempre foram muito receptivas e educadas, ainda que houvesse desafios em relação à obediência em determinados momentos. Acredito, na verdade, que todos na escola sempre foram muito receptivos, dentre os quais gostaria de citar minha orientadora que sempre foi muito empática e ativa na nossa construção da docência. No começo, existia muito medo das crianças não gostarem de mim, mas depois fui me sentindo mais tranquila em relação a isso. Minha relação com eles foi construída de uma forma positiva e, às vezes, sinto que os conheço há anos. No final do primeiro mês, já parecia o primeiro ano, eles já tinham apelidos para mim e até as brincadeiras demonstravam que era como se fôssemos velhos conhecidos. Tenho uma memória muito clara do dia que meu medo, a respeito das minhas escolhas, sumiu quase por completo quando um aluno neuroatípico⁶², que havia vivenciado um dia extremamente difícil entrou na sala na aula de Língua Portuguesa e cantou uma música sozinho e tranquilo. Quis chorar e abraçá-lo, parabenizá-lo e ali vi umas das minhas maiores lições, que vai para além de espaços escolares: a educação sempre valerá a pena, pois transforma e potencializa o ser humano em suas diferentes dimensões.

Nesse breve e intenso período, atuando como monitora do Programa de Imersão Docente, no qual dedico-me 25 horas por semana às atividades escolares do Centro Pedagógico, aprendi muitas coisas, principalmente que cada dia é um dia diferente do anterior e, mesmo parecendo bastante genérica, essa concepção me guiou/guia bastante no dia-a-dia com as crianças. Ao auxiliá-las, eu me ressignifico não só enquanto monitora em formação inicial docente, mas enquanto pessoa também e entendo que, muitas vezes, as crianças só querem ser ouvidas.

Ao me procurarem em momentos de aflição ou de necessidade, as crianças demonstram que eu consegui estabelecer com elas uma relação de confiança, o que, muitas vezes, me deixa apreensiva porque estabelecido este laço, significa que tenho um compromisso com cada um/a dos alunos e alunas com os/as quais convivo. É óbvio que

⁶² A criança foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

não significa, porém, que sempre vou conseguir ajudar; compreendo que certas coisas estão além do meu alcance. Nunca me esqueci um dia que uma aluna me contou sobre uma situação familiar e me disse “é segredo ok? Só você pode saber”. Não era uma situação de preocupação escolar e que não precisou ser levada ao Setor Multiprofissional⁶³. A aluna apenas precisava conversar e desabafar sobre questões familiares, que, em minha avaliação, a criança ainda não conseguia compreender. Sugeri que ela fizesse um desenho para a tia, dizendo que a amava e ela achou uma boa ideia, me agradeceu e seguimos o dia normalmente. A meu ver, esse episódio ilustra o quanto a relação afetiva e empática no processo educativo é importante, essencial para humanizarmos as relações na escola.

A expectativa em relação à docência: trilhando caminhos para uma Educação Inclusiva

Eu acredito que o olhar afetivo e empático deve conduzir a relação aluno-professor. Além disso, buscar entender as especificidades de cada sujeito, baseado na compreensão de suas características é fundamental. Vejo que são muitas as questões presentes no cotidiano escolar e algumas são difíceis de compreender em um primeiro momento. Na turma em que atuo, tem uma criança que possui um pouco de perfeccionismo nas atividades e eu me vejo muito em situações parecidas, principalmente quando, às vezes, as coisas não acontecem na prática como imagino na minha cabeça. Algumas crises de ansiedade dele se assemelham às minhas.

É no sentido do meu encontro com o dos alunos que reflito sobre a concepção de uma educação inclusiva que realmente abarque a diversidade. Garantir uma escola plural, que garanta não somente o acesso, mas a permanência de todos os estudantes de forma heterogênea é reafirmar a democratização do acesso ao ensino. Acesso este que é garantido na Constituição Federal de 1988 quando assegura “promover o bem de

⁶³ O Setor Multiprofissional é composto por dois tipos de serviços, e conta com psicóloga, assistente social, e pedagogos. Tem como premissa atender às demandas dos alunos quanto às questões escolares e suas implicações de cunho social, afetivo-emocional, psicológico e familiar, através de várias formas de intervenção preventivas e na mediação de comportamentos inerentes ao ambiente escolar. Além disso, está em constante interlocução com os diversos segmentos da comunidade escolar. Fonte: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/administracao/setor-multiprofissional>

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No artigo 205, é afirmada a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, a Lei estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Alunos com deficiência não são os únicos que não se encaixam nas concepções atuais de ensino, que muitas vezes tenta uniformizar os estudantes. Também não são os únicos a serem deixados para trás. Desta forma, enxergo nas práticas realizadas no Centro Pedagógico uma mudança que deveria acontecer em todo sistema de ensino, para garantir o acesso a uma educação democrática, que não deixe nenhum aluno para trás. A concepção democrática de escola respeita o aluno como ser único que constrói seu aprendizado, mantendo a heterogeneidade dos estudantes e respeitando seus limites e barreiras.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. (DUTRA *et al.*, 2008, p. 14)

Para além disso, acredito que as barreiras impostas pela sociedade como preconceitos e discriminações sejam vencidas por meio da educação inclusiva. Assim, é possível que os sujeitos sejam vistos como plurais e singulares, sem estigmas e serem valorizados. “O preconceito e a discriminação são produtos indiscutíveis da formação e, portanto, é inegável o papel preponderante da escola, que é um dos principais veículos formativos na sociedade brasileira, tendo por vezes um papel mais atuante do que o da própria família.” (SILVA; SOUZA, p. 185).

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é

importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro. (GOMES, 2017, p. 60).

Acredito que se reconhecer no olhar do aluno é um dos processos empáticos necessários para superar os desafios da educação inclusiva. enxergar as crianças como pessoas, com particularidades que as tornem únicas além de “alunos”, permite que possamos nos ver por trás daqueles olhos que nos observam com cuidado e atenção. Recordo de certo dia, em uma conversa, dizer para uma criança que eu vivenciava diversos aprendizados com ela. Ela me olhou assustada, como se eu tivesse acabado de dizer a maior loucura que ela já tinha ouvido em todos seus sete anos de vida e disse rapidamente “Você? Aprender comigo? Mas você é nossa monitora, como que a gente que vai te ensinar? Isso existe?”. Quando a expliquei que a educação era uma “via de mão dupla” na qual eu aprendia também ela riu e disse “então, quer dizer que a gente também ajuda os professores a aprender? Que legal”.

Sempre tive muita dificuldade lidando com os sintomas do transtorno de ansiedade enquanto estudante. Eu lembro de ter professores incríveis no Ensino Médio que acreditavam na educação como libertação, ou como Mandela mesmo disse “A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Nunca esqueci a dualidade de “correr” do ensino médio/técnico, mas amar ter contato com todos aqueles ideais. Por isso acredito que a educação é muito ligada às relações: eu muitas vezes me vejo nesse aluno. Também, como aluna, nunca esqueci de professores que me viram neles. No meu processo escolar ter pessoas que eram representadas pelos meus professores que acreditavam em mim, foi um grande marco. Não sei se teria conseguido chegar aqui sem isso.

Certa vez assisti a um TED da professora Rita Pierson⁶⁴ que descrevia “o que era ser professora”. Ela, em determinado momento, diz que a docência é “criar laços” e eu sinto exatamente isso em relação ao Centro Pedagógico. Não criei laços somente com os alunos, mas também com os professores e funcionários. Estudei no Instituto Federal

⁶⁴ Disponível em:

https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=pt

Acesso em: 20/09/2021.

e o CP me recorda bastante de lá e em como esse sentimento de criar laços está ligado ao fato de me sentir confortável em um local em que passo 25 horas por semana.

Quando analiso a minha atuação com as crianças, acredito que tenho dificuldade de me fazer respeitada. Sinto que muitas vezes os alunos não me escutam e em determinados momentos que ocorrem esse “teste” acabo tendo que chamar a professora referência da turma. As trocas de experiências e conhecimentos por meio das orientações são constantes e hoje em dia me sinto mais calma em relação a isso. Não sinto que é um problema grande.

No começo, me sentia muito insegura em relação às crianças com necessidades educacionais especiais, porque não sentia que saberia como contribuir para o processo educativo delas e tinha medo de prejudicá-las de qualquer forma no ambiente escolar. Depois que comecei a atuar na escola, percebi que são crianças que requerem que nos dediquemos de forma diferencial das demais, mas no final foram, para mim, as crianças com as quais eu mais me identifiquei e aprendi. Eu me identifiquei em muitos momentos porque, quando tinha a idade deles, tinha muita dificuldade na adaptação escolar. Tenho até hoje um pouco na faculdade e no sentimento de “me sentir pertencente”. Por isso considero muito o trabalho que os professores, coordenadores e demais funcionários do CP têm feito porque eu, de fato, me sinto pertencente a essa comunidade.

Às vezes, tenho dúvidas se estou no curso certo. Todas as vezes que tenho dúvidas sobre meu percurso formativo, projeto-me para meu trajeto com a educação, vejo o que me tornei e projeto meu pensamento para as crianças do 2o ano. Vejo que estou onde devo e quero estar. Acima de tudo, quando penso em esperança, penso em educação. Observo na educação, na verdade, uma junção entre esperança e resposta. Acredito em uma reforma educacional em todos os âmbitos.

Acredito em uma educação que enxerga os estudantes como múltiplos sujeitos e não como objetos. Acredito em cada uma das crianças. Enxergo na concepção de educação, a resposta para tudo. É com a educação que garantimos um mundo mais justo, que a partir da compreensão da heterogeneidade, expande-se para um mundo com mais respeito e compreensão, afinal, é pela prática educacional que reafirmamos a democracia e o senso de coletividade.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, DF: Senado Federal.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Dossiê relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. *Educar em revista*. no.47, Curitiba, jan./Mar. 2013.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon; BAPTISTA, Claudio Roberto; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ALMEIDA, Maria Amélia; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; QUADROS, Ronice Müller de; FREITAS, Soraia Napoleão; DUTRA, Claudia Pereira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; MANZINI, Eduardo José; FLEITH, Denise de Souza. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília (DF), edição especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: SECAD, 2005.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores*. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, n. 1. jan./jul. 2013 (entrevista).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIERSON, Rita. *Cada criança precisa de um campeão*. TED Talks, 2013. Disponível em: https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion/transcript?language=pt

SILVA, Giovani José. SOUZA, José Luiz. *Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil*. In: academia.edu abr.2008 (pg 169-192). Disponível em: <http://www.academia.edu/download/34940704/4256-19197-1-PB.pdf>. Acessado em 25 de junho de 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Setembro/dezembro, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acessado em 23/06/2020.



**ENTRELAÇOS: REFLEXÕES SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Aida Velloso Bethônico⁶⁵
Luciana Prazeres Silva⁶⁶
Paulo Henrique Pinto Coelho⁶⁷

Mas a escola não se constrói por meio de leis e parafernálias tecnológicas.
De que vale uma cozinha dotada das panelas mais modernas
se o cozinheiro não sabe cozinhar?
É o cozinheiro que faz a comida boa, mesmo em panela velha.
O cozinheiro está para a comida boa, da mesma forma
como o educador está para o prazer de pensar e aprender.
Sem o educador, o sonho da escola não se realiza.
A questão crucial da educação, portanto, é a formação do educador.
"Como educar os educadores"?

(Rubem Alves)

A valorização da diversidade nos processos educativos deve perpassar todas as instituições formadoras. Sendo assim, a escola, por ser um espaço legítimo de socialização, propagação de valores, atitudes e construção do conhecimento, deve estar instrumentalizada com recursos materiais, pedagógicos e humanos que auxiliem na efetivação da inclusão escolar.

Este texto é resultado do processo de um trabalho conjunto, realizado entre os/as orientadores/as e professores/as Ruana Priscila da Silva Brito, Luciana Prazeres Silva e Paulo Henrique Pinto Coelho - Pity e a graduanda Aida Velloso Bethônico, do 5º período em Pedagogia. Nele, uma experiência sensível ao tema da inclusão e da diversidade, vivenciada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG – a "Turma Exploradora" – é relatada a partir de dois diferentes olhares: o da

⁶⁵ Graduanda em Pedagogia, 5º Período, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Monitora no Programa de Imersão Docente 1º Ciclo/ Turma no Centro Pedagógico: 3B.

⁶⁶ Professora do Centro Pedagógico da UFMG – Núcleo Básico. Doutora em Educação. Orientadora e Coordenadora do Programa Imersão Docente – PID no 1º Ciclo de Formação Humana.

⁶⁷ Professor do Centro Pedagógico da UFMG. Doutor em Educação. Orientador do Programa Imersão Docente – PID/CP/UFMG.

primeira autora, professora em formação; e o da segunda autora, docente efetiva da turma, e com uma experiência de mais de três décadas em sala de aula⁶⁸. E é, justamente, pelos distintos momentos/lugares/tempos/espacos em que as duas autoras se encontram em suas carreiras, atualmente, que torna essa experiência educativa, ora compartilhada, ainda mais rica.

Um dos papéis da escola é o de proporcionar uma formação crítica, autônoma, participativa e cidadã para todos os estudantes, de forma que estudantes público-alvo da Educação Especial sejam, também, reconhecidos como possuidores de capacidade de exercer a sua cidadania. Valorizar os/as alunos/as em suas singularidades e reconhecer que cada indivíduo aprende de uma forma e com seu ritmo próprio, fazendo as adaptações necessárias ao currículo, é o ponto chave dessa reflexão. Da mesma maneira, a formação docente, de/para quem atua com a/na educação inclusiva, precisa contemplar a assimilação de alguns saberes, como também a produção de conhecimentos, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão dos envolvidos nessa prática. A atuação, junto às crianças Público-Alvo da Educação Especial no Centro Pedagógico da UFMG, permitiu uma escrita reflexiva sobre as relações que envolvem o ensinar, o aprender, o direito à educação e a concepção de inclusão na prática escolar.

O texto, construído em meio a uma circunstância atípica, duramente triste e fisicamente distante – a pandemia global da Covid-19 –, é marcado, entretanto, por trocas presentes de ternura, afeto e empatia, itens fundamentais em um percurso de formação para a diversidade. Por ser um tema de tamanha complexidade, a inclusão/diversidade foi abordada aqui a partir de leituras e reflexões, que, aos poucos, foram se constituindo em percepções sensíveis ao campo, de modo que o processo de docência esteja em permanente (re)construção.

Ruana Priscila da Silva Brito
Luciana Prazeres Silva
Paulo Henrique Pinto Coelho (Pity)

⁶⁸ O olhar de cada uma delas sobre essa experiência é marcado no texto pela escrita com tipos de fontes de letras diferentes.

Construção de laços - Tecendo o início

Minha trajetória sempre foi pela via do afeto. Não apenas no âmbito pessoal, mas também acadêmico e profissional; nenhum aspecto da minha vida jamais fez sentido sem o laço, a afetividade significadora das relações. A falta do vínculo e o caráter robótico e apático do utilitarismo capitalista me pesa de tal forma que minha motivação escorre pelos dedos que rangem precisando de óleo, sem falar na cabeça que com certeza deu *tilt*. Isso é absolutamente claro para os outros. No reino dos robôs, não há um que não concorde que me falta um parafuso.

Por isso, fujo do frio e automatizado, o apático me causa hipotermia – jamais coube em mim a falta. E foi nessa fuga, ou melhor, na busca pelo humano e pelo vínculo com minha formação acadêmica e com minha própria pessoa, que achei o Centro Pedagógico (CP/UFMG) e a mim mesma. Meu nome é Aida Velloso Bethônico, sou estudante de Pedagogia da UFMG e monitora no Programa de Imersão Docente – PID/CP/UFMG com atuação no Projeto Ensino e Pesquisa, na turma do 3º ano B do 1º Ciclo de Formação Humana.

Encontrei no CP/UFMG parceiros de singularidades e “estapafurdismos”, afinal quer exemplo de maior excentricidade que a infância? Comecei, no segundo semestre de 2019, atuando no Programa de Monitoria da Graduação (PMG – 12 horas) no 3º Ciclo de Formação Humana. Apesar de ter um carinho especial por cada um/a dos/as alunos/as, não me aprofundi muito nas relações, pela brevidade do nosso encontro. O laço mais marcante e intenso foi (e está sendo) com o 3º B do 1º Ciclo, a “Turma Exploradora”.

Os laços, então, foram mais de mil. Ora nos sapatos, ora nos cabelos, às vezes remendando um brinquedo quebrado, para sempre momentos que nos atam, singulares e únicos a nós, que palpitam em minha memória e coração. Cada uma das 23 crianças marcou minha história, construímos nossa relação baseada em afeto, confiança e diálogo.

Dentre todas essas crianças, existem três que se destacam por terem me ensinado muito sobre relacionamentos e com os quais criei um vínculo diferente, afinal, elas apresentam características e especificidades que lhes são particulares, distinguindo-as

das demais crianças em alguns aspectos relacionados aos processos de aprendizagens e às interações sociais - são alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Essas três crianças, embora apresentem especificidades em relação às necessidades de intervenção no processo pedagógico e no relacionamento com os pares, não possuem um monitor que atue exclusivamente no acompanhamento delas. Assim, os monitores que atuam na turma acabam exercitando o olhar de maneira empática e cuidadosa para as demandas singulares dessas crianças. E é com esse olhar empático e afetivo que busco atuar junto à turma e especialmente junto a essas três crianças. E assim, seguimos fortalecendo os laços.

A realidade de uma sala é passível de ser compreendida por diferentes olhares. Diferentes pontos de vista tecem uma trama de fios da prática educativa. A trama urde-se através de uma tecelagem entre fios distintos que se entrelaçam, a partir dos desafios que emergem nas relações com o outro, da riqueza do processo de ensinar e de aprender, da amplitude do ser humano diante das diferentes possibilidades de se conceber e atuar no mundo. Agora, com um outro olhar, ao mesmo tempo mais próximo e amplo, de quem já consegue conceber o desenho colorido do tecido por estar imersa na turma há quase três anos, tomo a liberdade de contribuir com essa tecelagem dos laços e afetos, dos vínculos e aprendizagens que construímos na escola e na sala de aula. Vou, então, me apresentar. Sou Luciana Prazeres Silva, professora de Língua Portuguesa na Turma Exploradora desde 2018 e orientadora de Aida no processo de formação docente do PID/CP/UFMG.

As crianças da turma Exploradora mostraram-se, desde o início do 1º ano, bastante curiosas e logo iniciaram as buscas e descobertas no ambiente escolar. Exploravam cada espaço, cada cantinho da sala de aula e do pátio da escola. Exploravam também uns aos outros, ao mesmo tempo que iam se constituindo membros desta nova turma. Por isso o nome escolhido para a turma: são, de fato, exploradores e exploradoras, ávidos/as por conhecimento. E, por explorarem juntos, constroem, também juntos, laços pelo afeto que a construção de conhecimentos proporciona. Aida é a mais nova exploradora. Chegou no início deste ano de 2020 e logo se enturmou. Cada uma das crianças cuidou de mostrar suas singularidades e, nessa convivência, encontraram uma amiga e

parceira para a produção de desenhos de personagens dos inúmeros desenhos animados e histórias em quadrinhos. Além, é claro, de contarem com sua atenciosa orientação para a realização das atividades propostas pelos/as professores/as da turma.

Neste contexto, também construímos nossos laços. Eu, como docente em vias de me aposentar na escola pública, e Aida, docente em formação inicial. Temos, é claro, olhares diferenciados para esta mesma sala de aula, para esta mesma Turma Exploradora. Nossa lente foca nos mesmos pontos dessa cultura, ora de modo bem divergente e, por vezes, convergente. Carinho, empatia, solidariedade, tudo o que nos afeta, de alguma forma, move a nós duas para a escrita deste relato de experiência.

Aida nos convida a refletir sobre e a partir de um evento da sala de aula que evidencia um *rich point*, ou um ponto relevante, conceito proposto por Agar em 2002. Um ponto relevante nos estudos etnográficos representa uma diferenciação entre os enquadres de referência, entre os significados construídos por diferentes pessoas para um mesmo evento. Vamos conversar sobre este evento que chamaremos "dois olhares, duas medidas". A construção de significados para o mesmo evento vai mostrar a singularidade do olhar de cada uma das docentes e como se constituem como profissionais e como pessoas nas interações na sala de aula.

Aida referiu-se a três crianças público-alvo da Educação Especial e mencionou o fato de não terem um/a monitor/a para acompanhá-las individualmente, ao longo das atividades escolares. O grupo de docentes que atua na turma avaliou não ser necessário esse acompanhamento, optando pelo atendimento individualizado em alguns momentos das aulas em que se faz necessário, de fato, uma intervenção individual específica. A parceria entre professores e monitores da turma tem permitido a realização de intervenções pedagógicas individualizadas sempre que necessário. Essa decisão do grupo de professores se justifica, em parte, porque as crianças já conseguem compreender as orientações coletivas e se organizam para a realização das atividades propostas com alguma autonomia. As intervenções são necessárias para a execução de atividades mais complexas, em situações de conflitos com colegas ou, ainda, quando

não conseguem resolver internamente um conflito, o que causa certo desconforto para elas mesmas e para turma.

No CP/UFGM, as crianças PAEE constituem a turma, não são apenas parte dela. As crianças são convidadas a conviver e a se relacionar com o outro sem a apresentação do rótulo imposto por um diagnóstico. São crianças. E vão se conhecendo na medida em que vão crescendo juntas, nas mais diversificadas experiências que uma escola de tempo integral possa proporcionar. Atenção, cuidado e intervenção de docentes e monitores/as com os estudantes partem do pressuposto de que crianças diferentes são orientadas conforme a necessidade, quer em relação aos processos de aprendizagens, quer nas relações e interações mais acaloradas, consequência do olhar único e verdadeiro que, até mesmo crianças ainda tão jovens, tentam impor sobre o outro.

Alinhavando as memórias e reflexões que constituíram minha caminhada inicial junto a esta turma do 3º ano, os vínculos e os relacionamentos das três crianças PAEE são de uma complexidade intrigante, dignos de interesse acadêmico e também pessoal e sensível. No geral, os demais alunos convivem com as três crianças, de maneira muito natural, da mesma forma como interagem entre si habitualmente. Essa proporção, no entanto, se desequilibra com uma facilidade traiçoeira e, por vezes, até cruel. É possível presenciar momentos cotidianos de discórdia em que as crianças discutem e brigam sem considerar o outro ou se colocar no lugar deste. Comportamentos e atitudes esses próprios da idade e que merecem a atenção e cuidados das pessoas adultas para intervir de modo a promover uma reflexão sobre a desavença.

Os demais alunos não entendem a interferência dos adultos em alguns casos, pedindo paciência que, em sua visão, favorece o outro. Eles não compreendem muito bem as necessidades específicas dos colegas, necessidades essas que exigem, muitas vezes, a intervenção mais cuidadosa de um adulto. Assim, a necessidade infantil de justiça cega não compreende a complexidade da intermediação de confrontos, o que, muitas vezes, gera revolta e ciúme, resultando também em novas desavenças. Um relacionamento “dois pesos duas medidas” torna-se tão volátil quanto a própria infância.

A igualdade é um assunto bastante abstrato e delicado, afinal, se muita gente grande até hoje tem dificuldade em declinar o senso de vingança, como aplacar a fúria de uma criança frustrada com um juiz arbitrário? Como explicar a lógica de uma justiça

que obrigatoriamente deve ser parcial? O fato de ser assunto complexo não o exclui das vivências da infância, e nem deve, visto que, desde quando se começa a construir relacionamentos e vínculos, já nascem as questões de "quem sou eu para o outro" e "quem sou eu com o outro". É nesse momento que se percebe a potência da diferenciação entre "igualdade" e "equidade" – na Educação Especial, dar as mesmas oportunidades implica em atender às singularidades dos alunos – e também que se aprende como relacionar e conviver é se colocar em sociedade.

Nessas interações sociais cada criança e todos na turma vão se constituindo como ser humano, como membro dessa cultura da sala de aula. Na medida em que as interações vão se intensificando, as crianças vão se apropriando das diferentes formas para a convivência com seus pares, com professores/as, com monitores/as, consigo mesmas. Na mesma medida, cada criança também traz para a sala de aula, para seus colegas, sua compreensão e modo de ver e experimentar essa mesma sala aula. Dessa forma, cada criança vai se constituindo membro dessa cultura da sala de aula. Notamos, portanto, que é nas interações sociais, de modo dialético, que as crianças vão se constituindo os seres humanos que são: membros de uma determinada cultura escolar que também vai se modificando junto com as crianças. Por isso, vemos cada turma como única e cada criança com suas singularidades nesta sala de aula (VIGOTSKI, 1929).

Esse lugar deve ser contemplado na convivência, ou seja, as suas necessidades precisam ser atendidas e sua voz escutada. Para que seja justo, todos esses lugares devem ser respeitados - o que não quer dizer que eles devem ser idênticos. Algumas necessidades são maiores, mais numerosas e mais urgentes do que outras, e, portanto, devem ser priorizadas por meio de ações favorecedoras a despeito de lugares mais valorizados socialmente e psicologicamente. É neste lugar, tenso e tênue, que se encontram professores/as e monitores/as. Por vezes, é praticamente impossível encontrar o equilíbrio entre a rigidez da exigência por um comportamento e participação efetiva em sala de aula e o carinho e cuidado que podem promover, com maior assertividade, a autonomia para essa participação ativa.

A princípio, esse benefício pode parecer uma ação desigual e injusta, porém é proporcional. Essa ação intenta colocar todos literalmente equivalentes, inclusive para

que o vínculo possa ser realizado de forma mais recíproca e pariforme. Mas para a criança, tudo é o princípio. A noção primária de justiça e igualdade se faz presente nas relações em forma de revolta, clamada a plenos pulmões nos parquinhos e salas de aula: *"não é justo! Não é justo!"*.

Um episódio bem ilustrativo ocorreu na aula de Língua Portuguesa: Natan⁶⁹ se revoltou e chorou ao se sentir injustiçado pelo apoio dado pela professora à Diego – criança PAEE, que havia se envolvido em um conflito na hora do recreio e se encontrava especialmente agitado – enquanto ele mesmo era repreendido por falar e brincar demais. Essa criança apresenta comportamento que exige maior atenção e demanda o acompanhamento de um adulto em determinadas situações, pela dificuldade de concentração quando há uma questão ou conflito mal resolvido ou não compreendido por ela. Portanto, nessa situação, acompanhei o aluno magoado para fora da sala para conversar sobre seus sentimentos e sobre o contexto da bronca. E foi quando ele me revelou a enorme indignação por não ser tratado com o mesmo amparo que o outro, já que a professora tinha uma tolerância bem maior com as "bagunças e interrupções do outro".

Diego e Natan são crianças inteligentes, curiosas, gostam de aprender. Respeitam as regras de convivência para o ambiente escolar. Relacionam-se bem com seus pares, respeitam as pessoas adultas. Os dois são colegas de turma, mas não construíram, ainda, laços mais fortes de amizade. Participavam das atividades e brincadeiras coletivas sem maiores envolvimento, cada um a seu modo. As preferências para as brincadeiras eram bem distintas entre os dois. Natan já havia se enturmado com outros dois meninos da turma e se envolvia pouco com Diego. Este, por sua vez, gostava e se envolvia com todos a partir de seus interesses momentâneos para participar de uma brincadeira ou outra. Em relação ao processo de aprendizagem, podemos afirmar que Natan já tem autonomia e realiza as atividades com segurança. Diego, no entanto, ainda precisa de intervenções individualizadas para compreensão das tarefas a serem realizadas e acompanhamento durante a execução das mesmas. Os dois, no entanto, têm uma característica bem parecida – não gostam de se sentir em situação

⁶⁹ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

de desvantagem em relação a outros colegas, têm dificuldade para se colocar no lugar do outro e também para compreender sua responsabilidade nas situações de conflito.

Durante essa conversa, fui mais como ouvinte do que conselheira – fiz da escuta um acalanto para acolher os sentimentos e, na calma, entendê-los. Isso era o que aquela criança mais precisava naquele momento. Assim, escutei grande parte calada, afinal, é na escuta que se fazem os diálogos. Volta e meia norteara a conversa para uma questão que achava importante para aumentar a compreensão minha e dele sobre o ocorrido, perguntando sobre seus sentimentos, a quem eram destinados e também o porquê.

Ouvi o desabafo frustrado da raiva que sentia do colega Diego não receber reprimendas regularmente como os outros, e como ele acharia mais justo que a professora também colocasse o nome dele no quadro como castigo – um combinado feito anteriormente entre a professora e alunos. Para ele, o certo não era que todos fossem apoiados da mesma forma, mas que fossem repreendidos igualmente. Busquei realizar uma intervenção menos ativa e mais investigativa, pois naquela época eu sequer tinha clareza do combinado feito com a turma de anotar no quadro os nomes de quem precisava de foco. Além da delicadeza do assunto, eu também não conhecia bem as crianças, então era importante agir com cuidado e respeito especial.

Assim que Natan pareceu mais calmo e crítico sobre sua própria postura, nós conversamos sobre o porquê de a professora agir diferente com o Diego e pude me manifestar. Conteí que algumas pessoas precisavam de um tipo de apoio diferente para conseguir participar das aulas como ele, que já participava mais independentemente. Alguns comportamentos insubordinados são menos controláveis para uns alunos do que para outros, como, por exemplo, para ele próprio, e por isso a tolerância da professora tinha de ser maior em alguns momentos. Para que as aulas e o convívio sejam de fato justos e igualitários, a professora tem que intervir com mais brandura e suporte com Diego para que ele pudesse participar tão bem quanto Natan.

No final da conversa Natan estava mais calmo, porém não havia mudado de ideia sobre o modo da ação da professora – ainda se considerava muito injustiçado – mas preferiu tirar a culpa do colega. Durante esse episódio, procurei focar no aluno e aplacar sua raiva, mas, verdade seja dita, foi difícil não tomar suas dores. Durante o turbilhão de

sentimentos, estratégias e pensamentos, até eu me perdi. Não teria sido a professora muito severa e rígida?

Naquele momento, avalei que para Natan, a rigidez soou ofensiva e injusta, mesmo pressuposta em um combinado. Para a professora, a agitação teve tons de baderna "imanejável" em um contexto de sala de aula. E para mim? Como reproduzir em uma sala de aula uma liberdade administrável que produza uma relação saudável com os alunos, assim como sentimentos e reações positivas das crianças em relação ao conteúdo e aos colegas? Pensando no aspecto da inclusão, creio que o bem estar geral, criado a partir desse equilíbrio, é crucial para acolher as diferenças e pensar empaticamente. Soa utópico, eu sei bem, sou graduanda da FaEz de conta.

Diego **talvez** não tenha percebido os conflitos entre Natan e a professora enquanto era acompanhado de perto. Natan não conseguiu realizar suas atividades atendendo aos combinados da turma. Naquele momento, desafiou a autoridade da professora que solicitou que deixasse as conversas e brincadeiras para outro momento e que se dedicasse à realização da tarefa proposta. Ao ser repreendido com maior rigidez, ao ver seu nome no quadro para informar que estava cumprindo um combinado/regra da turma e precisava se concentrar e colaborar para que seus colegas também pudessem realizar a atividade com o mínimo de silêncio, Natan sentiu-se injustiçado. E **talvez** tenha mesmo sido este o sentimento naquele momento. Mas a injustiça aqui é bastante subjetiva e está relacionada à compreensão dos fatos por uma única via. E, para mim, que sentido tem tudo isso? Como perceber naquele momento todo o evento e como o vejo agora, após reflexões e análises feitas a partir de nossas conversas sobre a sala de aula e seus entraves?

Naquele momento, não compreendi os motivos que faziam com que Natan brincasse tanto e falasse tão alto. Parecia mesmo indisciplina. Ah, que palavra péssima pra definir o comportamento de uma criança. Mas naquele momento, nas condições em que tudo acontecia ao mesmo tempo, soava sim como indisciplina. Vi como possibilidade de "convencer" Natan a se dedicar à realização da atividade proposta por meio da força da autoridade e coloquei seu nome no quadro. Pronto, instalou-se o caos para Natan, para mim, para Aida. E cada uma de nós tomou a atitude possível naquele

contexto: Aida saiu da sala com Natan para ouvi-lo e acalmá-lo e eu? Eu segui acompanhando Diego que terminou a aula sem conseguir expressar verbalmente os conflitos internos iniciados lá na hora do recreio.

Merece marcar aqui a importância das reflexões sobre a prática docente nesse processo de formação inicial. Conhecer a cultura da sala de aula, os pressupostos que regem a convivência podem contribuir para a compreensão de atitudes de crianças e da professora que, a olho nu, podem parecer estapafúrdias e incabíveis. É preciso colocar a lente da cultura da sala de aula, ou melhor, é preciso imergir nessa cultura para, na convivência, buscar compreendê-la com todas as nuances.

Neste ponto é preciso também recuperar o que nos possibilita um olhar convergente para este evento: Carinho, empatia, solidariedade, tudo o que nos afeta e afeta também as crianças e seus processos de construção do conhecimento. O evento “dois olhares e duas medidas” nos remete aos estudos sobre afeto, cognição social situada, culturas, linguagens em uso que o GEPSA/FAE/UFMG⁷⁰ vem desenvolvendo. Analisar a cultura da sala de aula, a partir da vivência das pessoas que constroem essa cultura, nos permite perceber que, naquele momento, as relações entre professora e Natan dificultaram a realização da atividade proposta pela criança. Afeto e linguagem interferiram, afetaram a Natan, a Aida e a mim. Como cada um de nós (re)significará essa experiência?

Houve tentativas de conversa logo após o ocorrido, porém as marés do cotidiano levaram o assunto para longe da nossa vista. Só pudemos conversar e analisar o evento um tempo depois através deste relato conjunto investigativo. Em uma conversa posterior, a professora me apresentou um lado da história que eu não conhecia: a história de vida do “pequeno rebelde revoltado”.

Natan tem dificuldade de relacionamento e, apesar de ser querido por todos os colegas, professores e monitores, é inegável a dificuldade de se abrir a propostas estrangeiras a si. As melhores ideias são as suas próprias, a dos outros não são levadas

⁷⁰ GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisas de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula. O GEPSA está ligado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, do Curso de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão social em Educação, e ao Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff (LAPED), composto por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

com a mesma seriedade e, às vezes, sequer são uma opção. Essa característica se traduz muitas vezes em eventos de egoísmo e atitudes autocentradas.

Uma forma de relacionar unilateral e controladora, de forma a extrapolar o egocentrismo natural à idade, diz de um lugar de quem foi colocado como desnivelado. Se posicionado num pódio, os outros só podem estar abaixo, e, apesar da vista privilegiada, o primeiro lugar possui um defeito: só cabe um. É preciso descer e se misturar com a "ralé" para criar vínculos.

A escola com a sua função socializadora, pressupõe quebrar os pódios dos meninos de ouro para que os pequenos Midas não se acabem em solidão. Sem o único, cabem diversos, e ao educar para a diversidade, acolhemos para as diferenças. Esse foi o significado da ação educadora da professora, um ato de afeto, solidariedade e inclusão. Mesmo tendo a inclusão, naquele evento e momento específico, excluído o Natan em detrimento de atender à demanda mais urgente e necessária de Diego.

Considerações finais

A partir desse evento e da reflexão sobre ele, comecei a ter uma percepção sobre o processo de inclusão, apoiada na experiência no Centro Pedagógico, que ocorre de forma gradual e sutil. É delicado e cheio de minúcias quase que arditosas, que aparecem durante o cotidiano de forma tão natural e despreziosa nas interações com os alunos, professores e monitores que olhos destreinados considerariam frugais

Meses atrás eu vi, e vivi, o conflito entre Natan, Diego e a professora, de forma bastante confusa, senti que me faltavam peças para completar o quebra-cabeças de uma imagem melindrosa que merecia toda a atenção do mundo. Fiz o meu melhor com as ferramentas na época, focando em ouvir e buscando livrar minha escuta de qualquer pré-conceito sobre os alunos, professora, aula e reações. Senti o peso sobre mim de não só acalmar um aluno magoado, mas de trabalhar a inclusão e empatia através do diálogo e acolhimento, com respeito aos sentimentos de Natan, mas incentivando uma autocrítica. Isso trouxe uma sensação muito grande de responsabilidade.

Hoje, assumo essa responsabilidade um pouco menos atordoada. Vou me apropriando do processo de inclusão na sala de aula no CP, me vejo como uma agente diferencial no trabalho em prol da equidade e empatia, que tem a oportunidade e a

honra de estar mais próxima dos alunos. Depois de muita reflexão e investigação, vejo que o evento diz de um desafio da inclusão: do trabalho árduo de se ver e ver o outro e perceber as necessidades diferentes e igualmente importantes. Compreender o seu lugar e o lugar do outro não é um processo fácil e, por vezes, pode contrariar visões próprias há muito consolidadas.

As reflexões aqui discorridas, frutos de um tecer docente entre meus fios e os de Luciana, formam uma trama de ideias e concepções afetivas da docência e inclusão que fundamentalmente não compõem um tecido regular. Dessa discussão integram-se também pontas soltas, amarrações firmes e opiniões divergentes de um tear que jamais cessa, não vai e nem deve alcançar uma resposta pronta e simples sobre inclusão nas escolas, e, pelo contrário, essas reflexões devem ser, por essência, sempre abertas a novos fios e novas contribuições. Apresentamos aqui um panorama do nosso entrelaçar de visões, compreendendo este relato de experiência como apresentação de uma reflexão eterna acerca de um processo interminado e pulsante, vivo e imortal.


Participar, envolver-me e apropriar-me dessa discussão é um ato de valorização do autêntico, é pensar, construir e constituir um mundo em que todos caibamos. Temos que armar nosso olhar de afeto e empatia, preparar os olhos para enxergar o outro com amor por quem ele é de verdade, autêntico da sua própria maneira, diferente e diverso. Ver com o coração nos permite evidenciar preconceitos enraizados, desconhecimentos e compreensões errôneas; e principalmente acolher, simpatizar e educar - criar laços.

Referências

AGAR, M. An ethnography by any other name. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n.4, 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

AGAR, M. (1994) *Language Shock: understanding the culture of conversation*. New York: Perennial, 2002.

Vigotski, L. S. Educação e Sociedade julho de 2000, Volume 21 N. 71 páginas 21-44.



Trama: um conjunto de fios que se cruzam e compõem um tecido. Nesta obra o leitor conhecerá, a partir do olhar sensível, crítico e humanizado de estudantes da UFMG que atuam como monitores/as no Programa Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico, memórias e percursos sobre e na Educação Inclusiva a partir da reflexão sobre a sua própria experiência. Diferentes fios se cruzaram, entrelaçando-se e constituindo uma trama muito bem urdida em um caminho cuja escolha é, verdadeiramente, um ato político: a Educação.