



Universidade Federal do Pampa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CLAUDETE BOTELHO FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MONITORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL POR MEIO DE GRUPOS DE ESTUDOS**

**Jaguarão
2019**

CLAUDETE BOTELHO FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MONITORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL POR MEIO DE GRUPOS DE ESTUDOS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr.

**Jaguarão
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F383f Ferreira, Claudete Botelho
Formação de Professores e Monitores de Educação Especial
por meio de grupos de estudos / Claudete Botelho Ferreira.
137 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2019.

"Orientação: Bento Selau da Silva Junior".

1. Formação docente. 2. Monitores. 3. Trabalho
colaborativo. 4. Grupos de estudos. 5. Defectologia de
Vygotski. I. Título.

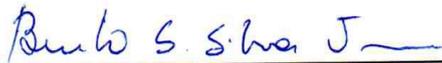
CLAUDETE BOTELHO FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MONITORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
POR MEIO DE GRUPOS DE ESTUDOS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado
ao Programa de Pós-graduação em
Educação, Curso de Mestrado
Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 09 de julho de 2019

Banca examinadora:



Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior
Orientador
UNIPAMPA



Prof.ª Dr.ª Aliciene Fusca Machado Cordeiro
UNIVILLE



Prof.ª Dr.ª Paula Trindade da Silva Selbach
UNIPAMPA

AGRADECIMENTOS

Um simples pensamento de gratidão
elevado ao céu é a mais profunda oração.
Gotthold Ephraim Lessing

Ao final de uma jornada, alguns agradecimentos fazem-se necessários:

A **DEUS**, pela vida, por me possibilitar, a cada dia, usufruir desse presente que é viver, na mais ampla completude e complexidade que a palavra exige.

A meus **PAIS**, instrumentos de Deus, para conduzirem a esse mundo, orientar meus passos, desde os primeiros, até os atuais, sendo exemplos de determinação, dignidade, honestidade e sendo os primeiros a me mostrarem, com muita simplicidade, o valor da educação e o poder de transformação que o ser humano pode atingir ao fazer dela um instrumento de construção, de superação, de crescimento. E, além disso, devo a meus pais o aprendizado do que é o AMOR, por si mesmo e pelo próximo. Aqui incluo minha irmã, que, junto a meus pais, contribuiu e ainda contribui para que eu tente, a cada dia, ser uma pessoa melhor

À FAMÍLIA QUE CONSTITUÍ, meu esposo e meu filho, pelo incentivo, pelo apoio e pelo amor e compreensão nas ausências, nas presenças parciais e, mesmo assim, me mostrando que valeria a pena e entendendo que o gosto pelo estudo é parte de mim.

Aos demais familiares, que tiveram paciência nos momentos complicados e souberam relevar alguma falta.

Às escolas de atuação, E.E.E.M. 20 de Setembro e E.M.E.F. Presidente João Goulart, pelo apoio, pelo incentivo, por acreditarem que meu crescimento poderia, de alguma forma, contribuir com o trabalho nelas desempenhado.

Aos colegas de mestrado, em especial às do grupo de estudo: Elis Regina da Silva Caetano, Karla Dufau da Silva, Katiúscia Ortiz e Nandjara Castro, obrigada pela parceria, pelo apoio, pela força e por não deixarem que as dificuldades fossem maiores que a nossa vontade de superá-las, juntas.

Ao meu orientador, Bento Selau da Silva Júnior, por me fazer acreditar que é possível ir além sempre, a não me contentar com o básico e a acreditar que, por mais que se faça, poderia ter feito melhor.

A todos vocês, meu mais profundo desejo que meus agradecimentos, então, tornem-se oração por todos aqueles que contribuíram para que este momento se concretizasse.

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa realizada na escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, no município de Arroio Grande, que teve como objetivo estudar o potencial e os limites dos grupos de estudos, desenvolvidos na perspectiva do trabalho colaborativo, para a formação de professores e monitores de alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como base teórica para a formação, a defectologia de Vygotski. Os principais conceitos teóricos utilizados foram: os dos textos de Vygotski, do Tomo V de suas Obras Escogidas (1997); o trabalho colaborativo por Johnson, Johnson e Smith (1998), Johnson, Johnson, Maruyana e Nelson (1981), Damiani (2008), e a legislação vigente relacionada à educação de alunos com necessidades educacionais especiais. O procedimento metodológico utilizado foi o da intervenção pedagógica, por meio do qual se realizou uma formação pedagógica junto a seis professores e quatro monitores. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental. O tratamento de dados foi feito por meio da análise textual discursiva. Os resultados foram apresentados por meio da categoria emergente intitulada “Os grupos de estudo e seu potencial no processo de formação”. Essa categoria originou quatro subcategorias: As discussões sobre o processo inclusivo; Desafios; Limites de um processo de formação colaborativa; Avaliação da formação. A pesquisa mostrou que há a necessidade de promover espaços de formação que atendam as necessidades educacionais, que o estudo e a pesquisa devem ser inerentes à atividade docente e que, tanto professores quanto monitores, precisam realizar esse processo juntos, com a participação efetiva do professor de Atendimento Educacional Especializado. A formação, por meio de grupos de estudos, favorece o diálogo, a troca, a possibilidade de rever conceitos e concepções e o aprimoramento das práticas escolares e, por conseguinte, contribuir para o crescimento do grupo.

Palavras-Chave: Formação docente. Monitores. Trabalho colaborativo. Grupos de estudos. Defectologia de Vygotski.

RESUMEN

Este informe Crítico-Reflexivo es el resultado de una investigación realizada en la escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Presidente João Goulart, en el municipio de Arroio Grande, que tuvo como objetivo estudiar el potencial y los límites de los grupos de estudios, desarrollados en la perspectiva del trabajo colaborativo, para la formación de profesores y monitores de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), teniendo como base teórica para la formación la defectología de Vygotski. Los principales conceptos teóricos utilizados fueron: los de los textos de Vygotski, del Tomo V de sus Obras Escogidas (1997); el trabajo colaborativo por Johnson, Johnson y Smith (1998); Johnson, Johnson, Maruyana y Nelson (1981), Damiani (2008) y la legislación vigente relacionada con la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. El procedimiento metodológico utilizado fue el de la intervención pedagógica, por medio del cual se realizó una formación pedagógica junto a seis profesores y cuatro monitores. Para la colecta de los datos se realizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis documental. Los datos se trataron mediante análisis textuales discursivas. Los resultados se presentaron a través de la categoría emergente titulada "Grupos de estudio y su potencial en el proceso de formación". Esta categoría originó cuatro subcategorías: discusiones sobre el proceso inclusivo; Desafíos Límites de un proceso de formación colaborativa; Evaluación de la formación.. La investigación mostró que hay la necesidad de promover espacios de formación que atiendan las necesidades educativas, que el estudio y la investigación deben ser inherentes a la actividad docente y que, tanto profesores como monitores, necesitan realizar ese proceso juntos, con la participación efectiva del profesor de Atención Educativa Especializada. La formación, a través de grupos de estudios, favorece el diálogo, el intercambio, la posibilidad de revisar conceptos y concepciones y la mejora de las prácticas escolares y, por lo tanto, contribuir al crecimiento del grupo.

Palabras llave: Formación del profesorado. Monitores. Trabajo colaborativo. Grupos del estudios. Defecología de Vygotski

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidade escolar	78
Figura 2 – Desafios da docência e alternativa de superação	88
Figura 3 – Limites e alternativas	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos monitores entrevistados.....	14
Tabela 2 - Caracterização dos professores entrevistados.....	17
Tabela 3 - Matrícula de alunos com NEE na escola no ano de 2018.....	21
Tabela 4 - Atividade inicial de cada encontro.....	26
Tabela 5 - Casos analisados nos encontros.....	27
Tabela 6 - Cronograma da Formação.....	33
Tabela 7 - Cronograma da Pesquisa	38
Tabela 8 - Áreas para cadastro de reserva.....	39
Tabela 9 - Falas de professores e monitores.....	77
Tabela 10 – Ideias sobre a formação	102

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE - Necessidades educacionais especiais

AEE - Atendimento educacional especializado

EJA - Educação de jovens e adultos

SciELO - Scientific Eletronic Library Online

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ZDP - Zona de desenvolvimento mais próxima

FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul

SRM - Sala de recurso multifuncional

CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola

RS - Rio Grande do Sul

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

SME - Secretaria Municipal de Educação

MEC - Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
1.1. O contexto da pesquisa-intervenção	21
1.2. Os procedimentos metodológicos.....	23
1.2. 1. A organização dos encontros.....	24
1.2.2. A estrutura dos encontros	25
1.2.3. Avaliação da intervenção.....	34
1.2.4. Procedimento de análise.....	37
2. MONITORES ESCOLARES: QUEM SÃO?.....	39
2.1. Quem são os monitores em Arroio Grande?.....	39
2.2. Uma revisão teórica sobre o monitor.....	41
2.3. A emergência dos monitores escolares e o papel do poder público.....	44
3. A FORMAÇÃO DE MONITORES E PROFESSORES	49
3.1 A legislação vigente referente à formação docente	49
3.2 A teoria na formação dos professores	53
4. OS GRUPOS DE ESTUDOS NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO.....	64
5. OS GRUPOS DE ESTUDOS E SEU POTENCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	119
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DE MENOR.....	121
APÊNDICE C- QUESTÕES DA ENTREVISTA COM MONITORES.....	123
APÊNDICE D- QUESTÕES DA ENTREVISTA COM PROFESSORES	124
APÊNDICE E - MODELO DO CERTIFICADO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MONITORES.....	125
ANEXOS	126
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	126
ANEXO B - EDITAL DO PROCESSO SELETIVO.....	127

ANEXO C- CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	134
--	------------

INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo apresenta a pesquisa que teve como objetivo estudar o potencial e os limites dos grupos de estudos, desenvolvidos na perspectiva do trabalho colaborativo, para a formação de professores e monitores de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), tendo como base teórica para o processo de formação a defectologia de Vygotski.

No desempenho das funções como professora do atendimento educacional especializado (AEE), o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre educação inclusiva tornou-se imprescindível, especialmente para propor formação aos monitores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart¹ Por isso, procurou-se o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Pampa, no entendimento de que a formação continuada e a apropriação de teorias que embasassem o trabalho pedagógico seriam de extrema importância, e assim o foram.

Considerando o conhecimento básico sobre educação inclusiva essencial para o bom desempenho desses monitores, expôs-se a proposta de intervenção à direção da escola e solicitou-se autorização para realizá-la [na escola] por meio da carta de apresentação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Na oportunidade, foram explicitadas questões relacionadas à intervenção junto aos monitores dos alunos com NEE e foi feito o convite aos monitores para participarem como sujeitos de pesquisa. Após a aceitação de todos, foram elaborados, então, os termos de consentimento (Apêndice A) e assentimento dos participantes (Apêndice B).

As inquietações a respeito da atuação dos monitores junto aos alunos com NEE da Escola João Goulart surgiram após um levantamento diagnóstico, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com estes sujeitos (Apêndice C). As entrevistas foram realizadas com os cinco monitores, em 2017. Para elucidar as constatações, as questões foram divididas por categorias e os entrevistados foram identificados pelos números de 1 a 5.

¹ O Termo de Consentimento da escola para a divulgação do nome e local consta no Anexo A.

O primeiro aspecto percebido, mesmo antes da realização das entrevistas, em uma reunião com a equipe diretiva da escola para apresentar a proposta de pesquisa aos monitores e, bem como, convidá-los a participar desse projeto, foi a precocidade de idade e formação dos sujeitos para atuação “profissional”: dos cinco entrevistados, 4 tinham entre 16 e 18 anos de idade, dois do sexo feminino e três do sexo masculino. Esse aspecto carece destaque, em virtude de a maioria dos monitores serem do sexo masculino, sendo que, na educação, prevalece a atuação de pessoas do sexo feminino. Outra percepção relevante refere-se à escolaridade dos monitores, sendo que todos possuíam ensino fundamental completo, cursando o ensino médio, um na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dois no ensino médio regular e dois no ensino médio técnico. Para melhor elucidar a descrição desses sujeitos, segue a Tabela 1:

Tabela 1 – Caracterização dos monitores entrevistados

Monitor(a)	Sexo	Idade	Formação Inicial	Cursando
1	masculino	18 anos	ensino fundamental	2º ano – médio-modalidade EJA
2	feminino	17 anos	ensino fundamental	1º ano – médio regular
3	feminino	17 anos	ensino fundamental	2º ano - médio regular
4	masculino	16 anos	ensino fundamental	2º semestre - ensino técnico – curso eletrotécnico
5	masculino	17 anos	ensino fundamental	2º ano – médio técnico

Fonte: autoria própria

Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas com cinco monitores, porém um deles saiu da escola antes do início da formação.

As respostas às entrevistas foram, assim, categorizadas:

- A. Formação para atuação como monitor escolar;
- B. Concepções sobre educação especial na escola e deficiência²;

² O texto utilizará, alternadamente, os termos deficiente ou pessoa com deficiência, sem uniformidade, respeitando os textos de abordagem ou a forma em que eles são utilizados pelos pesquisados.

- C. Orientação recebida para atuar como monitor;
- D. Importância da formação;
- E. Outras considerações relevantes.

A - Formação para atuação como monitor escolar:

Todos os entrevistados possuíam ensino fundamental completo; o entrevistado 1 cursava o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, os entrevistados 2 e 3 cursavam ensino médio regular, os entrevistados 4 e 5 cursavam ensino médio técnico. Contatou-se que todos os monitores eram alunos de ensino médio e não realizavam curso técnico na área da Educação.

B - Concepções sobre educação especial na escola e deficiência:

Os monitores tinham apenas informações superficiais sobre educação inclusiva. Suas concepções sobre deficiência/crianças deficientes eram “achismos”, e a própria fala de um deles poderia ser considerada preconceituosa. O entrevistado 1 não tinha certeza sobre a deficiência que o aluno atendido por ele tinha, já que ele pensava ser “problema mental”; o entrevistado 2 afirmou que educação especial significava ajudar crianças especiais; o entrevistado 3 não soube definir educação especial nem que tipo de deficiência os alunos por ele atendidos tinham; o entrevistado 4 definiu educação especial como apoio às crianças que não têm potencial; o entrevistado 5 disse que educação especial é tratar de crianças que têm problemas e não soube afirmar qual a deficiência que o aluno atendido por ele possuía.

C - Orientação recebida para atuar como monitor:

Os monitores foram enfáticos ao afirmar que não receberam orientação pedagógica para atuar com alunos com NEE. Os entrevistados 1, 2 e 3 destacaram que não receberam nenhum tipo de formação para atuar como monitores; o entrevistado 4 relatou que participou de uma reunião no início do ano letivo; o entrevistado número 5 disse ter participado de uma reunião apenas com a direção

D - Importância da formação:

Dos cinco entrevistados, percebeu-se que a maioria, 4 deles, mencionou a necessidade de formação para atuar na escola. Apenas 1 afirmou que ela é desnecessária. Os sujeitos 1, 2, 4 e 5 declararam que precisavam participar de formação para atuar como monitores; o entrevistado 3 disse ter aprendido com os

alunos por ele atendidos e, por isso, não precisaria de qualquer tipo de orientação para atuar junto aos alunos com NEE.

E - Outras considerações relevantes:

Os monitores mencionaram que consideravam difícil a realização do trabalho com alunos com NEE. E, uma vez questionados sobre essa dificuldade, não conseguiam explicitar, de forma mais detalhada, quais seriam as limitações para desempenhar suas funções, embora fossem instigados a irem além em suas respostas, elas foram muito sucintas.

As concepções dos monitores frente às questões relacionadas ao desempenho das suas funções na escola, bem como o despreparo e a falta de formação básica para tal, fizeram com que a pesquisadora refletisse sobre a necessidade de melhor fomentar as práticas desses sujeitos. Além disso, por se tratarem de jovens inexperientes, por mais que se esforçassem para realizar um bom trabalho, sem o devido conhecimento podem, ao invés de contribuir, atrapalhar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos. Os alunos, ao percebem a insegurança dos monitores, às vezes agem de forma a não cumprir as atividades propostas por eles e, inclusive, querendo respostas prontas, sem qualquer esforço. Tais compreensões, inicialmente, justificaram a realização do presente trabalho de pesquisa.

As discussões que se faziam com a participação como membro do grupo de pesquisa “Educação inclusiva e defectologia de Vygotski” (vinculado ao CNPq/UNIPAMPA, liderado pelo professor Bento Selau) a respeito desta investigação, porém, fez perceber que não seria possível proporcionar uma formação voltada aos monitores, apenas, de forma isolada, sem envolver aos professores. Mas, será que a compreensão expressa no grupo de pesquisa estava correta? Será que, realmente, seria necessário incluir os professores no processo de formação de monitores? Em vista disto, e para tentar responder a estes questionamentos, 2018, foram realizadas entrevistas (Apêndice D) com 06 professoras, sendo 01 (uma) da educação infantil e 05 (cinco) dos anos iniciais do ensino fundamental, do turno da manhã. Elas foram identificadas com algarismo de 1 a 6. Elas atuavam na escola no turno da manhã, com carga horária de 20 horas semanais, mas todas têm regime de trabalho de 40 horas semanais. Uma das professoras participantes da pesquisa era contratada e as demais eram

efetivas do quadro do magistério municipal. Com relação à formação, uma delas possuía graduação em Pedagogia e Letras e as demais, além do curso de graduação, possuíam pós-graduação (lato sensu) em Supervisão Escolar, Orientação Escolar e Psicopedagogia. Com relação ao tempo de serviço no magistério, variava de 10 a 25 anos. A seguir, na Tabela 2, serão demonstradas essas informações:

Tabela 2: Caracterização das professoras entrevistadas

Professora	Ano escolar de atuação	Formação	Tempo de exercício profissional	Forma de contratação
1	Educação Infantil	Graduada em Letras e Pedagogia	10 anos	Contrato temporário
2	1º ano	Pós-graduada em Supervisão Escolar	15 anos	Efetiva
3	2º ano	Pós-graduada em Orientação Escolar	25 anos	Efetiva
4	3º ano	Pós-graduada em Orientação Escolar	20 anos	Efetiva
5	4º ano	Pós-graduada em Orientação Escolar	24 anos	Efetiva
6	5º ano	Pós-graduada em Psicopedagogia	24 anos	Efetiva

Fonte: autoria própria

As respostas às entrevistas foram, assim, categorizadas:

- A - Concepções das professoras com relação ao papel dos monitores;
- B - Definição de atribuições dos monitores e quem as atribuem;
- C - Papel da professora na relação com o monitor;
- D - Percepções relacionadas à relevância da atuação do monitor;

A - Concepções das professoras com relação ao papel dos monitores:

Percebeu-se que as professoras identificavam a figura do monitor como alguém que contribuía para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. De acordo com a fala da professora 3, “o papel do monitor é auxiliar aos alunos com dificuldades em aula”.

B - Definição de atribuições dos monitores e quem as atribuem:

As professoras mencionaram que as atribuições dos monitores não são claras; quanto a quem as atribui, foram explicitadas diversas respostas, como: direção, professora de AEE e professora da sala de aula. Evidenciou-se que as funções dos monitores, além de não estarem evidentes, não constavam em nenhum documento oficial da escola, muito menos estava definido a quem compete orientá-los. Inclusive uma das entrevistadas afirmou que “a escola deveria informar as funções do monitor, pois quando a professora pede para fazer determinada função, parece que o monitor não gosta” (PROFESSORA 3).

C - Papel da professora na relação com o monitor:

As respostas referiram-se a um relacionamento formal, cordial e de diálogo. A professora 4 afirmou que esta relação era “orientação e diálogo”. Não houve referência às práticas pedagógicas, planejamento ou de efetiva relação entre professora/monitor/aluno com NEE.

D - Percepções relacionadas à relevância da atuação do monitor:

Foi possível perceber que as professoras entendiam a relevância da presença dos monitores, embora não conseguissem evidenciar de forma objetiva a contribuição deles. As professoras 2, 3 e 5 mencionaram que os monitores eram importantes, pois elas “não dariam conta” de todos os alunos, muito menos daqueles com NEE.

Durante as entrevistas, foi perceptível que a maior preocupação das professoras estava relacionada à avaliação, dissociando-a de todo o processo de aprendizagem. As entrevistas contribuíram para justificar a necessidade de incluir, na realização dos grupos de estudos, as professoras da sala de aula, uma vez que a atuação delas não pode acontecer, de forma dissociada da atuação dos monitores e vice-versa. Entendendo que a atuação dos monitores está estreitamente relacionada às concepções dos professores, visto que eles, por meio de suas formações, apropriaram-se de teorias que embasam suas ações pedagógicas, a proposta passou a ser pensada, então, para ambos.

Embora percebendo a necessidade de se oferecer formação aos monitores e professores, questionava-se a respeito da relevância de se pesquisar a temática em questão. Partindo das expressões “formação de professores por meio de grupos de estudos”, “grupo de estudos” e “monitores escolares”, realizou-se uma busca, nos dias 25 e 26 de maio, na Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e

banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por artigos acadêmicos e periódicos que abordassem os referidos temas. A busca resultou em, apenas, três textos, descritos na sequência:

1 - “Considerações sobre a Dinâmica de Grupos de Estudo na Formação Inicial de Professores de Matemática”, Guilherme Henrique Gomes da Silva (2011), que aborda uma pesquisa com discentes do curso de graduação em Matemática que buscou elucidar aspectos relevantes à futura prática docente mediante o trabalho de grupos e verificar as possíveis contribuições do trabalho em grupo aos acadêmicos.

2 - “Estudos coletivos de educação ambiental como instrumento reflexivo na formação continuada de professores de ciências em espaços educativos formais e não-formais”, Lopes, Guido, Cunha e Jacobucci (2011), apresentam uma pesquisa com professores que já participavam de um grupo de estudos relacionados às questões ambientais e procurou investigar as atividades coletivas de professores de Ciências, em parceria com pesquisadores universitários, no sentido de avaliar se essas práticas contribuem para redimensionar suas práticas docentes em espaços educativos formais e não formais.

3 - “Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula”, Cunha Júnior (2017), é um artigo que relata uma pesquisa feita com alunos do primeiro ano do ensino médio. O autor visa a discutir a possibilidade de os alunos tornarem-se agentes colaborativos de aprendizagem por meio de atividades de monitoria em sala de aula. A base teórica apresentada no texto foram os conceitos centrais da obra de Vygotski como zona de desenvolvimento mais próximo (ZDP), sentidos e significados.

A partir dessa busca foi possível perceber o número reduzido de produções a respeito do tema proposto pela pesquisadora. Além disso, as proposições acima citadas estão todas relacionadas a alunos de ensino médio, graduação ou professores, sem referência ao ensino fundamental, foco da pesquisa em questão. Outra percepção relevante foi que, nenhum dos textos citados, fez referência a alunos com NEE. Tais constatações reforçaram a necessidade de se pesquisar o potencial dos grupos de estudos na formação docente.

Este relatório crítico-reflexivo está organizado da seguinte maneira: o capítulo 1, intitulado “Contexto e procedimentos metodológicos”, apresenta aspectos importantes do local da intervenção e a metodologia utilizada na realização dos encontros de formação, avalia a intervenção e descreve a base teórica utilizada na análise dos dados; o capítulo 2 tem por título “Monitores escolares: quem são?”, apresenta uma abordagem relativa aos monitores dos alunos com NEE no município de Arroio Grande, uma revisão teórica e da legislação sobre estes sujeitos e o papel do poder público relacionado à monitoria escolar; o capítulo 3, com o título “A formação de professores e monitores”, aborda sobre a legislação vigente relacionada à formação, a importância da formação inicial e continuada para a docência e relata a teoria utilizada durante a intervenção; no capítulo 4, intitulado “Os grupos de estudo na perspectiva do trabalho colaborativo”, discute as diferenças entre o trabalho colaborativo, o individualista e o coletivo e justifica a escolha do trabalho colaborativo na intervenção, por meio de grupo de estudos; o capítulo 5, que tem por título “O grupo de estudos e seu potencial no processo de formação”, discorre sobre os êxitos e as limitações apresentados durante a formação.

1 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrever-se-ão o contexto da pesquisa-intervenção e os procedimentos metodológicos.

1.1 O contexto da pesquisa-intervenção

A pesquisa-intervenção ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, localizada na cidade de Arroio Grande, no extremo sul do Rio Grande do Sul. O município possui 08 escolas estaduais, sendo 06 delas de ensino fundamental e 02 de ensino médio (uma na modalidade regular e outra na modalidade EJA) e a rede municipal conta com 05 escolas de ensino fundamental que possuem, também, turmas de pré-escolar (duas estão localizadas na zona rural). A escola onde a pesquisa foi realizada possui um diferencial que está relacionado ao atendimento dos alunos nos dois turnos, ela possui alunos matriculados do pré-escolar ao 9º ano do ensino fundamental, pela manhã e a tarde.

Com relação aos alunos com deficiência, segundo dados da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), baseados no Censo de 2010, o município de Arroio Grande possui uma população de 18.470, sendo que 5.172 possuem, pelo menos, um tipo de deficiência permanente, perfazendo um percentual de 28% da população. O Censo Escolar de 2017 registrou a matrícula de 145 alunos com deficiência na rede municipal de ensino

A matrícula na escola, em 2018, computou 383 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde, desde a Educação Infantil ao 9º ano. Possui 47 professores, 08 funcionários e 06 monitores. A tabela 3 apresenta, de forma detalhada, o número de alunos com NEE por ano, turno e deficiência.

Tabela 3. Matrícula de alunos com NEE na escola no ano de 2018

Ano	Turno	Número de alunos	Deficiência
Educação Infantil	Manhã	01	Transtorno do espectro autista
1º ano	Manhã	01	Transtorno do espectro autista
2º ano	Manhã	01	Deficiência Intelectual
3º ano	Manhã	03	Deficiência Intelectual
3ºano	Manhã	05	Dificuldade de Aprendizagem
4º ano	Manhã	01	Deficiência Intelectual
4º ano	Manhã	01	Dificuldade de Aprendizagem
7º ano	Manhã	01	Dificuldade de Aprendizagem
1º ano	Tarde	02	Transtorno do espectro autista
2º ano	Tarde	02	Dificuldade de Aprendizagem
3º ano	Tarde	04	Deficiência Intelectual
4º ano	Tarde	04	Deficiência Intelectual
5º ano	Tarde	01	Dificuldade de Aprendizagem
5º ano	Tarde	01	Deficiência Intelectual
6º ano	Tarde	01	Deficiência Intelectual
7º ano	Tarde	03	Deficiência Intelectual

Fonte: autoria própria

O espaço escolar é amplo: possui quatro prédios distribuídos no terreno, incluindo salas de aula, refeitório, cozinha e banheiro. Como os prédios não são todos interligados há espaços entre um e outro com áreas cobertas e descobertas. O pátio é espaçoso e não é totalmente fechado, o que acarreta problemas com relação a segurança dos alunos: é comum a entrada de pessoas estranhas no espaço escolar, bem como de animais, como: cachorros e cavalos. Outros espaços³ físicos da escola são: a sala de recursos multifuncional, que funciona de maneira improvisada no final de um dos corredores e a biblioteca que, também de forma precária, está localizada num outro espaço do corredor. Em 2018, a SRM atendeu 32 alunos: no turno da manhã, 07 com Dificuldade de Aprendizagem, 02 com Transtorno do Espectro Autista e 05 alunos com

³ Os problemas de estrutura física da escola estão relacionados a um sinistro que ocorreu no ano de 2016 destruindo 04 salas de aula, a sala de informática, a sala de recursos multifuncional (SRM), devidamente equipada com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, incluindo televisor e computadores, a sala da direção e um sanitário, sendo necessária a adequação do espaço que já possuía para suprir as necessidades. Desde então, a escola está funcionando com os espaços limitados. A obra de reconstrução dos espaços destruídos no sinistro começou no início de 2018.

Deficiência Intelectual; à tarde, 02 com Transtorno do Espectro Autista, 03 com Dificuldade de Aprendizagem e 13 com Deficiência Intelectual. A biblioteca é um espaço riquíssimo, onde os alunos com NEE realizam práticas pedagógicas, em especial quando a atividade carece de concentração e é, ou deveria ser, um espaço atrativo e estimulante para a leitura individual. Lourenço Filho (1946) destaca a importância pedagógica da biblioteca:

Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...], ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a alternativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 3-4).

Esse espaço, antes do sinistro ocorrido na escola em 2016, era utilizado pelas professoras do AEE para realização de atividades relacionadas à leitura. Depois disso, ela foi improvisada no final de um dos corredores e não havia privacidade e nem podia ser considerada um local adequado para as práticas pedagógicas que envolviam os alunos com NEE.

Os monitores acompanham os alunos em todos os ambientes escolares, tanto em atividades orientadas e acompanhadas pelas professoras titulares das turmas, quanto nos recreios.

1.2 Os procedimentos metodológicos

Uma proposta interventiva fez-se necessária quando, após diagnosticado um problema ou uma situação deficitária, careceu de análise, estudo, ações e avaliações. O professor é, ou deveria ser, um eterno pesquisador de ações pedagógicas, visando a superar os desafios do cotidiano escolar.

No caso da pesquisa realizada por professores em atuação e sobre a sua própria prática pedagógica, Lüdke, da Cruz e Boing (2009, p 456) afirmam que a “possibilidade de um professor da educação básica realizar pesquisa é algo que vem suscitando significativo debate no meio universitário”.

Lüdke, da Cruz e Boing (2001) evidenciam como aspecto positivo desse tipo de pesquisa a elaboração de conceitos reflexivos por parte do professor. Com relação aos aspectos negativos salientam a falta de preparo para o desempenho científico dos professores.

Apesar das limitações e dificuldades, é inegável a importância da pesquisa por parte dos professores sobre seu próprio trabalho, sobre sua ação docente para a produção de conhecimentos e apropriação de teorias que embasem suas práticas pedagógicas. Como explicita André (2016), não há uma única forma de pesquisa adequada para se refletir e repensar o ato pedagógico.

No intuito de que a investigação se torne eficaz, a definição e a utilização de procedimentos metodológicos, por parte do pesquisador, fazem-se necessárias. Segundo Bonnefond, Bonnemain, Fontes e Clot (2016), o estudo, a análise e a tomada de decisão surgem a partir de uma necessidade, de uma demanda. Afirmam também que “dialogue becomes the preferred tool of practical performance” (2016, p. 44). Faz-se necessário, então, o conhecimento da realidade do ambiente escolar da intervenção, bem como as concepções dos profissionais envolvidos para, só assim, traçar metas e procedimentos de ação, pois, como afirmam:

[...] it is understood that the problems had no reason to remain untouched. They can be discussed and solutions can be found: dialogue is a means of enriching the organization of work and bringing untreated problems to light. Also, if dialogue is an instrument, it is also a result because it helps you develop a shared experience where you can talk about work problems without escaping from them, as difficult to solve as the problems can be. It is necessary to emphasize that these benefits are not possible if the dialogue is not followed by concrete actions (BONNEFOND et al., 2016, p. 51).

A necessidade da intervenção se fortalece, então, pois não basta diagnosticar situações insatisfatórias dentro do ambiente escolar, sem sequer apontar alternativas de melhoria ou, melhor, construir junto com o grupo, propostas que visem a superar as dificuldades mencionadas pelo próprio grupo e assumidas para si a responsabilidade de saná-las.

O plano de ação escolhido para a formação foi a realização de grupos de estudos, na perspectiva do trabalho colaborativo, entre professores e monitores, fortalecendo a intenção de buscar, junto com os envolvidos com os alunos com NEE, conhecimento, possibilidades de crescimento e, principalmente, a realização de um trabalho em conjunto. As concepções referentes a grupo de estudos e trabalho colaborativo serão melhores explicadas no capítulo 4.

1.2.1 A organização dos encontros

Foram realizados 06 encontros, no horário das 10h às 12h, na escola. Não havia uma sala definida para a realização dos encontros, os mesmos ocorriam conforme a disponibilidade do momento. A proposta de trabalho escolhida foi a realização de grupos de estudos de situações cotidianas da educação inclusiva, apresentando-se casos para serem analisados. No primeiro encontro, a situação apresentada foi elaborada pela pesquisadora, baseado nas suas práticas pedagógicas. Os participantes foram instigados a relatar casos de suas vivências, que serviram de subsídios para o planejamento dos demais encontros. Oliveira (2008) refere-se aos estudos de caso da seguinte:

Se existe problema, existe a necessidade de conhecê-lo e compreendê-lo para que possamos promover alguma forma de intervenção. Afinal, superar as situações que comprometem o desenvolvimento dos nossos alunos deve ser sempre o objetivo do educador, o compromisso do professor e do pedagogo. Para isso, nós, pedagogos, recorremos ao estudo de caso, para fazermos um diagnóstico do problema, conhecermos seu alcance e suas implicações e sugerirmos intervenções – de curto, médio e longo prazo – que possam resultar em benefício para os nossos alunos (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

Com o intuito de elucidar as situações que carecessem de intervenção e proporcionar o confronto entre teoria e prática, os casos foram apresentados ao grupo, pela pesquisadora, que, na sequência, expôs referenciais teóricos, todos eles excertos da defectologia de Vygotski. Os [textos utilizados foram os seguintes: Tese de doutorado (SILVA JÚNIOR, 2013) e Vygotski (1997).]

1.2.2 A estrutura dos encontros:

Os encontros tiveram a seguinte estrutura:

1º momento: Realização de dinâmicas relacionadas ao caso a ser abordado.

Freire (1996) lembra que uma educação séria precisa de embasamento teórico forte, mas vai além, afirma que ela é feita de gente, gente com sentimentos, emoções a todo e qualquer instante. Esse fato jamais pode ser esquecido e saber lidar com nossas variáveis emocionais e daqueles que nos cercam, também é papel do professor. Segundo Freire:

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é

	faziam suas escolhas e ao final a discussão deu-se em cima das escolhas pedagógicas.
--	--

Fonte: autoria própria

2º momento: Apresentação de situações (casos) cotidianas relacionadas à atuação dos professores e monitores na escola, junto aos alunos com NEE, para serem analisadas.

Nesta parte do encontro, eram apresentadas situações vivenciadas por professores e monitores na dia a dia da escola, para serem discutidos no grupo, sendo que o do primeiro foi proposto pela pesquisadora.

A tabela 5 descreve os casos trabalhados em cada formação:

Tabela 5. Casos analisados nos encontros

Encontro	Caso
1º	Silvio (nome fictício), está no sexto ano de uma escola, perto de onde mora. Ele chegou à escola no meio do ano passado, depois que a família mudou de bairro. O menino sabe reconhecer as letras e copiar palavras, mas não consegue ler. Na última segunda-feira (25), sua primeira aula foi de português e, enquanto a professora explicava um exercício sobre substantivos aos demais alunos, ele fazia uma tarefa de alfabetização, acompanhado de um monitor (elaborado pela pesquisadora)
2º	Refere-se a um determinado aluno com DI que necessitava de um monitor para realizar as atividades diárias e as avaliações. A professora de Língua Portuguesa reduzia as atividades, adaptando-as conforme o seu conhecimento, usando gravuras e aproveitando os conteúdos trabalhados. O monitor sentava-se ao lado do aluno na hora das avaliações e pelo seu despreparo (penso eu), fazia toda a avaliação, deixando o aluno parado sem fazer nada e nem interagir com ninguém. A professora titular teve que intervir para que a aprendizagem e a autonomia de seu aluno não fosse mais prejudicada (sugerido por uma professora).
3º	João (nome fictício) é um aluno muito fácil de “lidar”, consegui pegar o lado que ele mais gosta e, muitas vezes, vou desenvolvendo um trabalho em cima disso. Vi uma palestra que o autista sempre quer que os outros façam por ele, e em sala de aula tirei essa conclusão. O João começou a pedir pra eu apagar o que ele errou, pedia pra pegar o lápis que caiu no chão, etc. (caso sugerido por um monitor).
4º	Manuel (nome fictício) um menino de 07 anos de idade, que possui um diagnóstico de transtorno do espectro autista. Ele mora na da zona rural do município com seus pais. Este ano, foi matriculado na educação infantil da escola, além disso, frequenta a APAE e é acompanhado por uma psicóloga. Convive muito pouco com outras

	crianças e seu mundo se resume ao uso do celular, o que dificulta muito a sua socialização com as outras crianças, com a professora e, também, com a monitora. Sua fissura por equipamentos celulares é tanta, que, às vezes avança nas pessoas ao perceber que elas portam os aparelhos. Diversas tentativas já foram feitas pela professora e monitora, inclusive valendo-se do uso de equipamentos eletrônicos para atrair a atenção do aluno, na intenção de introduzir outras atividades, mas o esforço não está resultando em avanços. Outra dificuldade é com relação ao número excessivo de faltas do aluno às aulas (caso sugerido por uma professora).
5º	João está no 2º ano do ensino fundamental, frequenta a mesma escola desde a educação infantil. O menino reconhece as letras, mas tem dificuldades em juntá-las, escrever palavras ou frases. É um menino inseguro chegando a chorar em certas situações. Sua coordenação motora fina precisa ser trabalhada. Reconhece os numerais até 10. É um aluno calmo, mas em relação à aprendizagem, o que consegue fazer hoje, no dia seguinte não faz mais. Parece viver em um mundinho a parte. Na escola, João tem uma monitora exclusiva em duas horas diárias. A professora não faz atividades diferenciadas, porque o aluno gosta de fazer as mesmas atividades que os demais colegas. A professora conversou com a família sobre as dificuldades do João, que por meio do AEE, realizou o encaminhamento dele a um profissional da área da saúde, mas o retorno ainda não ocorreu (caso elaborado pela pesquisadora agrupando sugestões de uma monitora e uma professora).

Fonte: autoria própria

No sexto encontro, por se tratar do último, não houve apresentação de caso. Ele baseou-se na leitura, reflexão e discussão de um texto elaborado pela pesquisadora. Por perceber que os participantes da formação já estavam mais familiarizados com os excertos de Vygotski, a pesquisadora decidiu elaborar um texto com citações que embasavam os assuntos abordados nos encontros, no intuito de realizar um fechamento da proposta, sem ter a pretensão de esgotar o assunto, muito ao contrário, no entendimento de que as ideias do autor instiguem o estudo, a pesquisa, de forma constante. O referido texto consta junto aos excertos, a seguir.

3º momento: Explicação de situações vividas pelos participantes do grupo, a exemplo das situações citadas no momento anterior.

Neste momento, a pesquisadora instigava os participantes a analisarem os casos, relacionando-os às situações por eles vividas no cotidiano da sala de aula.

Posteriormente, foram feitos os registros dessas constatações em diários e explanados ao grupo, na sequência. No primeiro encontro, a pesquisadora distribuiu diários a todos os participantes, para que eles pudessem registrar suas percepções, dúvidas e inquietações pertinentes de serem discutidos no grupo. Esses registros poderiam ser feitos durante os encontros e entre um encontro e outro, caso o participante sentisse necessidade.

4º momento: Apresentação de excertos referentes à defectologia, baseado na teoria de Vygotski, confrontando teoria e prática.

Nesta parte do encontro, eram apresentados os excertos, que foram escolhidos pela pesquisadora, por considerar pertinente e condizente com os casos apresentados pelos participantes dos grupos de estudos e estavam relacionados às teorias de Vygotski estudados pela pesquisadora no grupo de pesquisa da Unipampa. Tais excertos não foram enviados de forma prévia aos participantes, eles tinham acesso a eles somente nos encontros.

Os excertos foram os seguintes:

1º encontro: O mesmo pode acontecer com o que ele denomina de “excitantes sociais”, aqueles estímulos que provém das pessoas: o autor indica que cada pessoa pode reconstruir individualmente esses mesmo excitantes, porque se convertem em reversíveis para o próprio sujeito e determinam o comportamento de modo diferente para cada um (SELAU, 2013, p. 113).

2º encontro: O texto “*Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*”, capítulo 3, de Vygotski aborda sobre relações do deficiente com o mundo, afirmando que são as mesmas, mas manifestam-se de forma diferente nas relações com as pessoas, podendo ser positivas ou não. A deficiência torna-se, então, um problema social. O cuidado exagerado ou a negligência podem ser muito prejudiciais ao deficiente, até mesmo a ideia errônea dos pedagogos de que uns sentidos suprem os outros pode ser um grande problema. (VYGOTSKI, 1997a, p. 73).

3º encontro: A interpretação do domínio da própria conduta feita anteriormente, com base na teoria de Vygotski, pode ser observada quando o autor se refere ao desenvolvimento da vontade na criança e no adolescente. Vygotski (1993) propõe que a atividade coletiva da criança desempenha papel central no desenvolvimento da vontade. Para o autor, todos os movimentos

infantis primários que culminam em atos volitivos complexos são consequência da atividade coletiva que tem a criança. As atividades coletivas estão carregadas de motivos auxiliares por intermédio da introdução da linguagem externa que permeia toda a ação coletiva entre as pessoas (SELAU, 2013, p. 134).

4º encontro: As condições sociais em que a criança deve criar raízes são, de um lado, todo o escopo de seu desajuste, do qual derivam às forças criativas do seu desenvolvimento. A existência de obstruções que impedem a criança a desenvolver reside nas condições do meio social ao qual devem ser incorporadas. Por outro lado, todo o desenvolvimento da criança visa atingir o nível social necessário. Aqui está o começo e o fim, o alfa e o ômega. Cronologicamente, os três momentos desse processo podem ser representados da seguinte forma:

1) o desajustamento da criança - O ambiente sociocultural cria obstruções poderosas no decorrer do desenvolvimento de sua psique (princípio do condicionamento social do desenvolvimento);

2) essas obsessões servem como um estímulo para o desenvolvimento compensatório; elas se tornam seu ponto final para orientar todo o processo (início da perspectiva futura);

3) a presença de obstáculos aumenta as funções e as torna perfeitas, e leva à superação desses obstáculos, isto é, para a adaptação (princípio de compensação). O fato de que as relações de personalidade com o meio ambiente estão no início (1) e no final (3) do processo, ou seja, dá uma forma fechada, circular e permite considerá-lo em seu aspecto direto (causal) e inverso (final) (VYGOTSKI, 1997b, p. 17).

5º encontro: É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural - precisamente é a capacidade de usar instrumentos psicológicos - conservando nestas crianças, seu desenvolvimento cultural, por essa razão, pode viajar por caminhos diferentes e, em princípio, completamente possíveis. W. Eliasberg considera, corretamente, que o uso de meios artificiais (Hilfer), visa a superar o defeito [...] (VYGOTSKI, 1997b, p. 32).

1) [...] Da mesma forma, a criança começa contando com os dedos, quando não está em condições de dar a resposta direta à pergunta do professor: Quanto é 6 mais 2? Com os dedos 6, depois 2 e diz: 8. Aqui temos nova estrutura de um rodeio para cumprir uma certa operação - o cálculo. Por não ter uma resposta preparada, automática, ela usa o significado de um instrumento assim que a tarefa parece ser impedida por ela pelo caminho direto. Com base nessas situações, poderíamos também determinar as funções que cumpre esta operação cultural na vida da criança (VYGOTSKI, 1997c, p. 182).

2) O domínio social desse processo natural é chamado de educação. Isso não seria possível se no desenvolvimento natural da própria criança o processo de formação não envolvesse a perspectiva do futuro, determinada pelas exigências da existência social. A própria possibilidade de um plano único na educação, de sua estrutura, de futuro são testemunhos da presença desse plano no processo de desenvolvimento ao qual educação tende a dominar. Em essência, isso significa apenas uma coisa: O desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado (VYGOTSKI, 1997d, p. 178).

6º encontro: O estudo da defectologia baseado em Vygotski, referentes ao Tomo V - *Obras Escogidas – Fundamentos de defectología* (1997), tem como primeiro aspecto significativo o termo *defectologia*, que, num primeiro momento pode causar estranheza, pois está relacionado a palavra defeito. Defeito, então, refere-se às deficiências, sejam elas físicas, intelectuais, transtornos, sindrômicas, entre outras. Essa percepção merece destaque pelo fato de que é papel da escola não se deter ao “defeito”, não se adaptar a ele, muito pelo contrário, lutar para superar as insuficiências das crianças. Vygotski deixa muito clara a importância do estímulo à superação das limitações da:

[...] a dinâmica do desenvolvimento da criança com uma insuficiência, partindo da posição fundamental de que o defeito implica uma dupla influência no desenvolvimento da criança. De um lado, é uma insuficiência e age diretamente como tal, criando danos, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e altera o equilíbrio normal, serve como estímulo para o desenvolvimento de caminhos indiretos de adaptação, para o desenvolvimento de funções de rodeios, substitutas ou superestruturadas, que tendem a compensar a insuficiência e para produzir uma nova ordem em torno do sistema de equilíbrio alterado (VYGOTSKI, 1997c, p. 187).

Para o pedagogo deve ficar claro que a sua intervenção, junto aos alunos com NEE, no sentido de possibilitar condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades é de fundamental importância. A escola precisa ser mais significativa para o deficiente intelectual do que para uma criança normal, pois ele depende da escola para desenvolver seu pensamento, caso fique abandonado à própria sorte, não se apropriará dele. Para P. P. Blonski:

[...] um idiota, privado de educação, conhece suas possibilidades e, portanto, não sofre menos, mas mais do que uma criança normal. Se tentarmos expressar de forma positiva o que é dito aqui de maneira negativa, podemos levar um idiota a uma educação adequada, especialmente organizada e racional, na medida em que suas possibilidades não ganhem menos do que uma criança normal. A educação é mais necessária para a criança retardada do que para a normal - esta é a ideia fundamental de toda a pedagogia contemporânea (VYGOTSKI, 1997e, p. 242).

Esta fala clarifica e evidencia o papel fundamental que a escola pode exercer na vida de uma criança deficiente. Com a ajuda da educação, ela tem a possibilidade de cumprir as exigências de sua formação enquanto pessoa. Cabe salientar aqui, que os professores têm que se empenhar para oferecer aos alunos com NEE, não apenas conhecimentos reduzidos, mínimos, mas estimulá-los a pensar, a querer ir sempre além. A criança precisa sentir necessidade de pensar, se as dificuldades organizadas pelos professores obrigarem os alunos a refletirem antes de atuar, a tomar consciência, como disse Claparède, ele avança, e supera seus limites.

A superação destes limites está muito relacionada com a coletividade. Krasuski afirma que as crianças têm tendência a formar coletividades quando encontram indivíduos com diferentes níveis intelectuais. Neste sentido o trabalho colaborativo é riquíssimo para o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades das crianças. De acordo com o autor:

O mais intelectualmente dotado adquire a possibilidade de manifestar uma atividade social maior, proporcional aos menos dotados e menos ativos. Por outro lado, esta última, por sua vez, extrai das relações sociais com os mais dotados e ativos, aquilo que para ele se torna inacessível, o que geralmente é um ideal inconsciente para o qual tende a ser na criança intelectualmente insuficiente (VYGOTSKI, 1997e, p. 245).

Portanto, o único caminho, cientificamente válido para o aluno deficiente, é a educação social. O curso do desenvolvimento da criança com deficiência passa

pela comunicação e a colaboração, pela interação, pelo estabelecimento das relações com as outras pessoas.

Sendo a escola um espaço de manifestações culturais, de diversidade, de troca, de apropriação do conhecimento, o desenvolvimento e a formação da criança revela-se como um processo orientado, chamado educação.

5º momento: Confrontamento entre teoria e prática.

Neste momento, os participantes remetiam-se ao caso apresentado no início do encontro, reliam os excertos e tentavam identificar semelhanças e diferenças entre a teoria e a prática. A ideia era proporcionar momentos de reflexão aos participantes para que, embasados na teoria apresentada, tentassem aperfeiçoar suas práticas. Esses pensamentos eram expostos ao grupo e, alguns deles, eram registrados nos diários.

6º momento: Avaliação dos encontros

Aqui aconteciam os registros, nos diários, das percepções e apontamento das contribuições da teoria para as práticas educativas. Os participantes dos grupos de estudos realizaram atividades à distância: elaboração dos casos trabalhados nos encontros; registro de considerações relevantes durante a formação e elaboração de possíveis questionamentos para serem discutidos nos encontros. Ao final da formação, a SME expediu um certificado de 20 horas aos participantes do grupo de estudos, professores e monitores (Apêndice E). A pesquisadora foi orientada, pela própria secretaria, com relação à expedição do certificado. Abaixo, apresenta-se o cronograma da formação:

Tabela 6 - Cronograma da Formação:

DATA	DURAÇÃO	TEMA
09/10/2018	02 horas	O papel do monitor na escola
25/10/2018	02 horas	Cuidado exagerado ou negligência: como encontrar o equilíbrio para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais
31/10/2018	02 horas	Importância do trabalho colaborativo, numa perspectiva Vygotskiana
10/11/2018	02 horas	Contribuições do meio social para os deficientes intelectuais
11/11/2018	02 horas	Contribuições do meio social para os deficientes intelectuais
14/11/2018	02 horas	Desenvolvimento do deficiente intelectual como um todo
	08 horas	Atividades à distância: leitura de textos; estudo dos casos; registro das percepções dos

		encontros.
	TOTAL HORAS: 20	

Fonte: autoria própria

1.2.3 Avaliação da intervenção

Para avaliar a intervenção, foram utilizadas a observação, a análise documental (diários e whatsapp) e as entrevistas. Quanto às observações, foi escolhida a metodologia da observação participante, que na ótica de Martins:

Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (MARTINS, 1996, p. 268).

O fato de a pesquisadora ser professora da escola, no qual o grupo de estudos aconteceu, a partilha de dados observados foi possível e enriqueceu o trabalho. Nesse caso, segundo Lüdke e André:

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso à uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p. 29, grifo das autoras).

A pesquisadora considerou-se, portanto, uma observadora participante, pois ao mesmo tempo em que ouvia os monitores e professores, instigava os membros do grupo à participação, fazendo observações e falas para que eles mantivessem o foco nas atividades propostas. Como forma de registro das discussões em pauta, a pesquisadora e os participantes faziam uso do registro escrito de considerações que achassem pertinentes em seus diários.

Os diários são recursos de análise documental que proporcionam o registro de ideias, concepções, dúvidas e questionamentos relacionados às situações apresentadas. Esses escritos, por parte dos participantes do grupo de estudo, tanto no momento dos encontros, como em outros momentos, possibilitaram a reflexão e o registro de suas percepções, constatações, indagações, enfim, tudo que foi considerado pertinente e que pudesse contribuir para a proposta de

trabalho, sendo eles significativos ou não para a pesquisa. No caso dos registros feitos pela pesquisadora, remetem-se às constatações pessoais, ou seja, particular, própria da visão de quem observa.

Os diários podem ser entendidos, também, como "um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência", conforme Porlán e Martín (1997, p.19 - 20). Os diários foram entregues à pesquisadora para análise e registro, ao final do último encontro, vale ressaltar que a pesquisadora também fez uso de um diário.

A análise dos dados deu-se, também, por meio de conversas via recursos de mídia (WhatsApp). Em virtude dos monitores serem muito jovens que fazem uso dessa ferramenta digital com muita frequência e, parece ser mais confortável e natural, expressarem-se nas redes sociais do que em um grupo de estudos, a pesquisadora aliou-se à tecnologia, criando um grupo virtual, com a referida ferramenta, para instigar esses sujeitos a manifestarem-se de forma mais efetiva e constante.

Portanto, considerando as mídias importantes no sentido de agregar diferentes elementos às relações atuais, estreitando possibilidades de comunicação e otimizando tempo, o uso de recursos midiáticos é impossível de ser negado na atual conjuntura social. As mídias constituem-se uma importante ferramenta. Santos e Santos afirmam que:

[...] podemos pensar as tecnologias digitais como condicionantes de novas formas de agir e pensar, condicionantes de novos processos culturais, no sentido de dar condições para outras aberturas comunicacionais e educacionais. A comunicação em rede, os softwares sociais e suas interfaces caracterizam os usos dos praticantes imersos no cotidiano, nas ruas, nas praças, na universidade, nas escolas, e definem uma nova lógica comunicacional (SANTOS e SANTOS, 2012, p. 180).

E não fora deste contexto está a escola, o que justifica e fortalece o uso das mídias nos ambientes escolares. Assim, Santaella (2013, p. 134) define esse espaço como ciberespaço: "o fato de que podemos finalmente ocupar dois lugares no espaço ao mesmo tempo, temos de considerar o advento de um espaço anteriormente inexistente na textura do mundo: o ciberespaço". A referida autora adota a definição do autor Lévy (2003, p. 92 - 93) para essa expressão:

Eu defino ciberespaço como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distinta do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de criação da informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte da memória da humanidade a partir do início do próximo século (SANTAELLA, 2013, p. 134).

Outra contribuição importante da autora refere-se à aquisição de conhecimento por meio de um trabalho colaborativo em que as redes sociais podem proporcionar ao qual ela denomina de aprendizagem ubíqua. De acordo com ela:

Se a aquisição do conhecimento implica a aprendizagem, o que brota aí é aquilo que venho chamando de aprendizagem ubíqua e o tipo de aprendizado que se desenvolve é aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. Sua característica mais marcante encontra-se na espontaneidade. Em qualquer lugar que o usuário esteja, brotando uma curiosidade ocasional, esta pode ser instantaneamente saciada e, se surgir uma dúvida a respeito de alguma informação, não faltam contatos pessoais também instantâneos para resolvê-la, criando-se assim um processo de aprendizagem colaborativa (SANTAELLA, 2014, p.19).

Sendo assim, o uso das redes sociais como ferramenta de trabalho num grupo de estudo torna-se muito enriquecedor, tanto para o indivíduo como para o grupo.

O WhatsApp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão com internet. Além disso, é possível utilizar-se das mensagens de texto enviadas para ler e reler informações que podem servir de subsídio para análise dos dados. Nesse sentido, a escolha desse aplicativo justifica-se e torna-se uma importante ferramenta para a pesquisadora. Nas análises, os registros feitos por meio do WhatsApp, foram considerados como análise documental. Almeida; Silva e Guindani apud Minayo (2008, p. 22) afirmam que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do

pesquisador”. Dentro de uma perspectiva criativa é que foi escolhido, também, o uso de mensagens via rede social para servir como instrumento de análise, devido ao uso constante e recorrente nos dias atuais desse tipo de meio de comunicação e expressão, principalmente pelos jovens, que representam a faixa etária dos monitores desta pesquisa. O uso do WhasApp deu-se por meio de indagações informais a respeito da formação que abordaram questões como: importância e contribuições da formação; dificuldades e limitações encontradas; aprendizados adquiridos e possíveis mudanças de concepções e formas de atuar junto aos alunos com NEE. Por se tratar de questões que foram surgindo conforme a conversa, elas variaram e foram diferentes umas das outras.

1.2.4 Procedimento de Análise

Como forma de analisar os dados desta formação, foi utilizada a análise textual discursiva. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que de acordo com Moraes (2003), com base em Bardin (1997), sua pretensão é:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Em se tratando de compreensão, ela depende muito do pesquisador, pois ele faz a leitura dos registros feitos na formação de acordo com suas percepções, suas ideias prévias e, de acordo com Moraes (2003, p. 193), “toda leitura é feita a partir de uma perspectiva teórica”.

Como já foi citada anteriormente, a formação foi realizada em seis encontros presenciais, com duas horas de duração cada e oito horas/atividades, perfazendo um total de vinte horas. O critério utilizado para definição do número de encontros está relacionado ao período do ano letivo que, por se tratar do final do segundo semestre do ano e término do terceiro trimestre escolar, a realização de mais encontros seria inviável.

Após a transcrição de todos os instrumentos utilizados na formação, para coletas de dados foi feita a categorização e a separação destes dados por semelhança de assunto e ou opinião. Logo após, foi realizada a aglutinação destas informações, transformando-as em pequenos textos, sendo considerado

necessário durante sua construção um referencial teórico que embase as informações coletas. E, em seguida, os pequenos textos são reunidos em um único texto, dando corpo ao capítulo de análise dos dados, que neste metatexto está presente no capítulo 5.

Moraes afirma, ainda, que toda pesquisa apresenta, pelo menos, um objetivo e a análise dos dados deve necessariamente “ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivo ou objeto da análise” (2003, p. 199). Por fim, mas não menos relevante “é importante que o pesquisador se assuma como autor de seus argumentos” (MORAES, 2003, p. 204).

Portanto, a análise dos dados exige do pesquisador um comprometimento com a fidelidade dos fatos percebidos, um constante ver e rever sua escrita para que seu texto reflita a realidade dos fatos ocorridos na formação, bem como estar bem embasada teoricamente, com o intuito de transformar percepções em informações essenciais à veracidade da pesquisa.

A pesquisa teve seu início no segundo semestre de 2017 e foi finalizada no primeiro semestre de 2019. Segue, abaixo, o cronograma da pesquisa:

Tabela 7 – Cronograma da pesquisa

Ações	Diagnóstico	Pesquisa teórica	Intervenção	Coleta de dados	Análise de dados	Elaboração Relatório Crítico-reflexivo
Período						
2º semestre 2017	X	X				X
1º semestre 2018	X	X				X
2º semestre 2018		X	X	X	X	X
1º semestre 2019		X			X	X

Fonte: autoria própria

A sequência do escrito vai apresentar o capítulo 2, que discute ideias relacionadas aos monitores escolares, suas atribuições, o amparo legal desses sujeitos e a responsabilidade dos gestores nesse processo.

2 MONITORES ESCOLARES: QUEM SÃO?

Este capítulo aborda aspectos legais e estruturais pertinentes à atuação dos monitores na escola, uma revisão teórica sobre estes sujeitos e, também, o papel do professor na relação com os monitores.

2.1 Quem são os monitores em Arroio Grande?

No município de Arroio Grande não há documento que defina esse profissional. Os monitores escolares são alunos contratados em regime de estágio remunerado, como prestadores de serviços, para atuarem nas escolas de educação básica do município, junto aos alunos com NEE, através de um convênio firmado entre a prefeitura deste município e o Centro de Integração Empresa-Escola do RS (CIEE-RS), devidamente aprovados em um processo seletivo realizado pelo executivo.

Conforme o edital 001/2018 (Anexo B), o processo seletivo destina-se à formação de cadastro de reserva de estágio remunerado em diversas áreas. Vale ressaltar que dentre as vagas do processo seletivo, acima citado, estão contempladas diversas áreas: educacionais, administrativas, técnicas, da saúde, dentre outras, sendo em nível médio ou superior. Sendo assim, é viável a contratação de profissionais que estejam cursando licenciatura. Essa constatação pode ser comprovada no item 1.1, da tabela do edital, referido acima:

Tabela 8 – Áreas para cadastro de reserva

Nº. DE VAGAS DISPONÍVEIS	NÍVEL	ÁREA/CURSO
CR	Médio	Ensino Médio
CR	Médio	EJA
CR	Médio	Técnico em Administração
CR	Médio	Técnico em Contabilidade
CR	Médio	Técnico em Informática
CR	Médio	Técnico em Edificações
CR	Médio	Técnico em Enfermagem
CR	Superior	Administração
CR	Superior	Análise de Sistemas
CR	Superior	Arquitetura
CR	Superior	Ciências Biológicas - Licenciatura
CR	Superior	Ciências Contábeis

CR	Superior	Ciências Econômicas
CR	Superior	Comunicação Social – Jornalismo
CR	Superior	Direito
CR	Superior	Enfermagem
CR	Superior	Engenharia da Computação
CR	Superior	Engenharia de Alimentos
CR	Superior	Engenharia Agrônômica
CR	Superior	Engenharia Civil
CR	Superior	Fisioterapia
CR	Superior	Geografia – Licenciatura
CR	Superior	Artes Visuais – Licenciatura
CR	Superior	Educação do Campo – Licenciatura
CR	Superior	Educação Física – Licenciatura
CR	Superior	História – Licenciatura
CR	Superior	Letras – Licenciatura
CR	Superior	Matemática – Licenciatura
CR	Superior	Nutrição
CR	Superior	Pedagogia - Licenciatura
CR	Superior	Psicologia
CR	Superior	Serviço Social
CR	Tecnólogo	Tecnologia em Gestão Ambiental
CR	Tecnólogo	Tecnologia em Gestão Pública
CR	Tecnólogo	Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
CR	Superior	Turismo

Fonte: Prefeitura Municipal de Arroio Grande

O Contrato de prestação de serviços de nº 62/2015, (Anexo C), em sua cláusula 03 estabelece que:

Cláusula 03 – O objetivo da contratação de serviço burocrático para manutenção e funcionalidade das atividades da Casa através de esquema de cooperação recíproca que dispõe a Lei 11.788/08 subsidiar estágios para os estudantes de ensino médio, médio técnico e superior, de interesse curricular, obrigatório ou não, entendido o estágio como uma estratégia de profissionalização que complementa o processo “Ensino Aprendizagem”, conforme Projeto Básico em anexo ao processo de Dispensa 01/2015 (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE, 2015, p. 1).

Para atender a demanda de profissionais de apoio nas mais diversas áreas da administração municipal, o executivo opta por contratar funcionários em regime de estágio remunerado. Uma das áreas atendidas pelos estagiários é a educacional. Os monitores de alunos com NEE são contratados da seguinte forma: após a realização do processo seletivo, os candidatos aprovados são selecionados pela secretaria de administração da prefeitura que, por meio do levantamento das necessidades realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), designa os estagiários às escolas. Essas necessidades são

encaminhadas pelas escolas à SME, no início de cada ano letivo, de acordo com a matrícula de alunos deficientes. Ao apresentarem-se na escola, os monitores são designados a atuar junto aos alunos com NEE. O critério de necessidade de apoio baseia-se no laudo médico, apresentado no ato da matrícula, ou ainda, parecer psicopedagógico.

Ao analisar os documentos de designação dos monitores, foi possível perceber que, em sua formação, eles apenas tinham concluído o ensino fundamental e estavam cursando o ensino médio. Os cursos em andamento, não tinham qualquer relação com a Pedagogia. Embora o processo seletivo apresente vagas para acadêmicos de pedagogia ou outras áreas afins com a educação, a escola Presidente João Goulart, nos anos de 2017 e 2018, só recebeu monitores cursando o ensino médio, sem qualquer embasamento teórico para atuar junto aos alunos com NEE.

2.2 Uma revisão teórica sobre o monitor

A educação inclusiva deve atender as especificidades de cada criança. Para que isso se efetive, os envolvidos no processo escolar devem atuar, de forma a por em prática uma proposta pedagógica que contemple o sucesso de todos. A Declaração de Salamanca aponta que o “desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas” (1994, p. 6). A necessidade de um profissional de apoio ao professor da sala regular, para atuar junto aos alunos com NEE é fundamental. A lei nº 12.764/12, já citada na introdução determina tal necessidade.

Existem algumas nomenclaturas para definir esse profissional. Segundo o dicionário Aurélio, uma delas é “pessoa que orienta ou toma conta de um grupo de crianças ou de alunos”. Outras nomenclaturas são utilizadas com o mesmo intuito como: tutor e cuidador escolar. Cordeiro⁴ (2008), descreve o monitor como um tutor:

⁴ Cátia Muniz Cordeiro, autora do artigo “O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: formação e dificuldades sob a orientação da Prof.^a Ms. Maria Teresa Volpato e publicado na Revista Educação em Foco – Edição nº 9 – Ano: 2017.

O termo tutor vem do latim oris, um termo do direito romano, atribuído àquele que se encarregava de cuidar de um incapaz. Em português, a palavra já era usada no século XIII e tinha o significado de guarda, protetor, defensor, curador; significa também aquele que mantém outras pessoas sob sua vista, que olha, encara, examina, observa e considera é o que tem a função de amparar, proteger e defender, sendo o guardião, aquele que dirige e governa (CORDEIRO, 2018, p. 18 *apud* BOTTI; REGO, 2008).

Apresentam, também, a seguinte definição: “o tutor é considerado um guia, um facilitador que auxilia no processo de aprendizagem centrada no aluno”. Uma definição diferente aparece no texto de Farias, Pereira e Santos, (2016, p. 04)⁵ afirmam que:

O Cuidador Escolar é o profissional que está inserido na **interdisciplinaridade** de diversas áreas do conhecimento, para inserir o educando com necessidades educativas especiais no contexto escolar, colaborando assim, com a **perspectiva da educação inclusiva**. Para que fique evidenciada a importância deste profissional, apresentado um caso concreto na área de educação especial (DE FARIAS PEREIRA, SANTOS, 2016, p. 04, grifos dos autores).

Vale ressaltar que nenhum documento se refere a monitor como bidocente ou professor de turma; o que se percebe em todos os documentos analisados é que se trata de um profissional que atua junto ao professor como apoiador, como auxiliar.

Ao analisar a dissertação de Sandra Mchelluzzi Biazotto⁶, intitulado “Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente”, percebeu-se que a semelhança entre a dissertação e o presente relatório está apenas no fato de que se refere a um segundo profissional que atenda e apoie o professor na sala regular junto aos alunos com NEE. Já as diferenças são imensas e, a principal delas está relacionada à formação. Enquanto os

⁵ Autores do texto Importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educativas especiais: da educação especial no modelo segregado a perspectiva da educação inclusiva, apresentado no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva – II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva – Campina Grande/ Paraíba – 2016.

⁶ Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) - Santa Catarina, 2019.

profissionais ao qual a dissertação refere-se são pós-graduados, os monitores mencionados na pesquisa possuem apenas ensino fundamental e ensino médio em curso. Uma semelhança importante entre os textos está relacionada ao referencial teórico vygotisquiano. Tais constatações reforçam a necessidade de se refletir e pesquisar sobre a necessidade de formação de professores e monitores, por meio dos grupos de estudos, numa perspectiva colaborativa para identificar o potencial e as limitações deste tipo de intervenção.

Em virtude de o município de Arroio Grande não possuir a definição de um profissional que acompanhe os alunos com NEE em seu quadro de funcionários e, muito menos apresente suas atribuições, neste estudo, entende-se monitor como um profissional especializado que acompanha os alunos com NEE, que de acordo com a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Art.3º, Parágrafo único estabelece que o aluno autista terá direito a um acompanhante especializado. O monitor tem contato direto com os alunos com NEE. Ele tem a responsabilidade de mediar atividades e orientá-lo em sala de aula, além de dar apoio nas práticas de higiene, alimentação, locomoção e entre outras que necessitem auxílio constante no dia a dia escolar. O monitor também é importante no que se refere à esfera emocional do aluno, por isso ele precisa transmitir confiança a ele e à família. Como o monitor é responsável por auxiliar os alunos deficientes no estreitamento das relações no espaço escolar, estar preparado para o desempenho de suas funções é fundamental, pois é sabido que o crescimento do ser humano, enquanto pessoa dá-se no coletivo, no grupo. É possível salientar que “é no cenário das relações sociais que se dá a apreensão do real, a construção do conhecimento, da sociedade e o desenvolvimento do homem” (ARANHA 1994, p. 69 - 70).

O monitor acaba tendo uma relação muito próxima e estreita com o aluno com NEE e, por isso, passa a ser, mesmo que de forma equivocada, a principal referência dele na escola. Por considerar esse elo como fundamental para o desenvolvimento do aluno, é necessário que os monitores tenham consciência de seu papel no processo educativo dos alunos por eles acompanhados e que consigam realizar um trabalho em conjunto com o professor da sala de aula, o professor de AEE, bem como os demais profissionais da escola.

Cabe afirmar que a atuação deste profissional não substitui o professor titular da turma: faz-se necessário que ambos atuem juntos e que o monitor tenha, no professor da sala de aula, sua primeira e principal referência, assim como o aluno com NEE. A necessidade de um planejamento em conjunto irá contribuir muito para o sucesso do aluno, mas a responsabilidade com o ensino é do professor. Acredita-se, sobretudo e com base nas discussões no grupo de pesquisa “Educação inclusiva e defectologia de Vygotski”, que as funções que o monitor desempenha na escola devem receber a orientação do professor da sala de aula. É responsabilidade do professor determinar o que o monitor deve fazer, como e quando. Sem essa determinação, o trabalho do monitor pode ser infrutífero e acabar, inclusive, prejudicando os alunos.

2.3 A emergência dos monitores escolares e o papel do poder público

Todas as abordagens feitas neste texto expõem além da obrigatoriedade legal pertinente à educação, aspectos específicos da educação inclusiva. A forma precária como alguns desses direitos é contemplada, também é abordada, além das perspectivas de superar as dificuldades como sendo o objeto dessa intervenção. O que carece agora de abordagem é: qual a responsabilidade política dos agentes públicos nesse processo? Será que a autonomia financeira das escolas públicas garante a presença dos monitores escolares junto aos alunos com NEE? E, no caso das escolas municipais de Arroio Grande, onde os diretores são indicados pelo executivo municipal, há possibilidade dessa proposta tornar-se uma prática recorrente e efetiva sem os investimentos necessários do poder público?

Dentro da responsabilidade política, a Constituição Federal, em seu Artigo 211, determina que: a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Define ainda que, a oferta da educação é de responsabilidade, de forma prioritária no ensino fundamental e infantil (etapas da educação envolvidas na pesquisa), dos municípios e dos estados. Além da oferta, é preciso que os municípios estabeleçam diretrizes básicas de educação que primem pela qualidade de ensino, perpassando por padrões de

gestão e de condições de funcionamento das escolas. De acordo com a Confederação Nacional dos Municípios (CNM):

Aos Municípios compete, prioritariamente, a oferta da Educação infantil, em creches e pré-escolas, e do ensino fundamental, sendo esta competência compartilhada por Estados e Municípios. Nesse caso, devem ser definidas as formas de colaboração e assegurar a oferta dessa etapa de ensino a todos. Por isso é importante que os gestores públicos discutam a distribuição proporcional de responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros que cada governo dispõe para investir na manutenção e desenvolvimento do ensino (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS, 2012, p.14 - 15).

A Educação necessita investimento. O uso dos recursos financeiros deve ser feito de forma adequada. Para isso é imprescindível que os gestores municipais tenham um diagnóstico criterioso da sua realidade, que conheçam todas as demandas educacionais desde carência de vagas, espaços físicos condizentes, recursos pedagógicos, transporte escolar, quadro de pessoal e suas habilitações (inclusive dos monitores escolares), necessidade de rede de colaboração (demais secretarias municipais que podem servir de apoio), bem como uma proposta pedagógica que fomente o trabalho das unidades escolares. Com relação ao quadro de pessoal, devem ser considerados de fundamental importância o uso de recursos para formação continuada de professores e a remuneração prevista pela legislação.

Neste texto, entende-se por autonomia financeira o repasse de recursos de entes federados (União, Estado e Município) às escolas públicas. O Artigo 15 da Lei 9.394/96 estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A escola, ao qual a pesquisa de intervenção foi realizada, não possui autonomia financeira: o único recurso recebido e gerido por ela é do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O montante varia de acordo com o número de alunos computados pelo censo escolar e deve ser investido na seguinte proporção: 80% do seu total em custeio e 20% em capital. Os investimentos deverão ser aprovados pelo Conselho Escolar com a posterior prestação de contas junto ao MEC.

Todas as demandas da escola dependem do executivo municipal, do que ele considera relevante ou não, incluindo a presença dos monitores escolares. A gestão escolar fica restrita aos aspectos pedagógicos e administrativos no que se refere à estrutura de calendário escolar, desde que esteja em consonância com a SME, bem como definição de professores para cada turma e/ou disciplina.

A autonomia financeira é apenas um aspecto que deveria ser de responsabilidade do gestor escolar. Portanto, mesmo com a gestão financeira limitada, a presença de um gestor escolar é inegável, pois ele é o articulador das demais ações escolares. Conforme Luck:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p.23).

O gestor escolar deve ser aquele que, em parceria com toda a comunidade, articula as ações para o bom funcionamento da escola, visando sempre a atender os objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico.

Na busca por uma autonomia cada vez maior dentro das escolas, seja ela financeira ou administrativa, sendo que uma está estreitamente ligada à outra, a escolha dos diretores deve ocorrer da forma mais democrática possível, ou seja, por meio da eleição. De acordo com os cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares “a gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão” (2004, p. 15).

Cabe à equipe diretiva proporcionar a participação de todos na gestão escolar. A escolha do gestor, através da eleição, por si só, não garante uma gestão democrática: “Portanto, a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo”, afirma Vasconcelos (2009, p. 61).

Caso essa participação não se efetive, Paro afirma que se “corre o risco de construir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender os interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população

usuária” (2008, p. 16). Isso pode distanciar cada vez mais a comunidade escolar, fazendo com que a gestão jamais seja democrática.

Portanto, faz-se necessária, nas escolas, uma gestão democrática que perpassa pela eleição de diretores, mas que vá além disso, que prime pela participação de todos.

A escola, na atual conjuntura política e econômica nacional não pode se furtar de ser um espaço democrático e de constante reflexão do seu papel na sociedade. Ferreira e Ferreira ressaltam:

[...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação (FERREIRA; FERREIRA 2007, p. 43-44).

Na tentativa de cumprir a legislação, as escolas se vêm aceitando ações paliativas, sem sequer questionar e procurar entender esse processo: a substituição dos professores por profissionais com notório saber, ou pior ainda, sem o mínimo saber para atuar em sala de aula está se tornando uma constante. No discurso das exigências da inclusão escolar, essa realidade é evidente, como já foi explanado com relação aos monitores escolares.

Lasta e Hillesheim (2011, p. 95) referem-se ao discurso da inclusão escolar como “[...] uma maneira de governar/gerenciar os ditos anormais como uma forma de atingir fins úteis numa contingência histórica peculiar”. Assim sendo, destacam ainda que a educação inclusiva pode ser considerada como um:

[...] dispositivo de poder: um poder sobre a ação das pessoas, um poder que incita, constitui o que deve ser e saber e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade que passa a existir na/pela norma (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 94).

Nesse contexto, faz-se necessária a constante reflexão por parte de todos os envolvidos no processo escolar inclusivo com o intuito de, além de fazer valer

os direitos dos alunos com NEE, buscar a efetiva inclusão, para que cada profissional envolvido tenha seu papel muito bem definido.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MONITORES

Este capítulo apresenta discussões acerca da formação de professores e monitores tais como: legislação pertinente e embasamento teórico que fortalecem a ideia da necessidade de uma formação continuada no desempenho das atividades escolares.

3.1 A legislação vigente referente à formação docente

A necessidade de formação inicial e habilitação adequada para atuar junto aos alunos com NEE estão previstas na legislação brasileira vigente, bem como fica evidente na referida documentação que as atribuições e a forma de atuação do profissional de AEE são distintas, devendo ser consideradas como atividades complementares ou suplementares às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o que não significa que este profissional aja sozinho, de forma isolada.

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205 (2018, p. 160), “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, 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). O caderno Orientações para Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que:

O Ministério da Educação – MEC, com base dos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atua para assegurar o direito de todos à educação regular. Em 2008, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Além de decretos e resoluções, há um conjunto de documentos – notas técnicas e pareceres – que auxiliam na efetivação dos compromissos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência. Estes documentos, oriundos de demandas dos sistemas de ensino e sociedade em geral, estão disponíveis neste caderno, organizado para auxiliar e subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à

inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015, p. 7).

Além da legislação citada, a Declaração de Jomtien (1990), em seu Artigo 1º, define que “cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Também, a partir da Declaração de Salamanca de 1994, a educação especial passou a ser estudada, analisada e entendida de forma mais ampla, considerando cada criança como única, com suas potencialidades a serem identificadas e valorizadas, bem como tratando suas limitações com possibilidades de superação. A declaração enfatiza que a educação deve considerar que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (1994).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2013, p.135) estabelece que o poder público, por meio das instituições de ensino, deve proporcionar todas as condições necessárias à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, perpassando por acessibilidade estrutural dos espaços físicos, profissionais habilitados e propostas pedagógicas condizentes. A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto 6949, (2009), em seu artigo 9º, afirma que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação [...] (BRASIL, 2009).

A inclusão dos educandos com NEE no ensino regular requer a elaboração de propostas escolares que contemplem as particularidades inerentes às pessoas visando a superar as barreiras existentes no contexto escolar para que estes alunos aprendam os conteúdos da escolarização. Para Sartoretto (2013, p. 77-78) “qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão”. A questão norteadora do processo educacional, numa

perspectiva inclusiva, deve legitimar as diferenças, com práticas pedagógicas diferenciadas (quando necessário), em uma mesma sala de aula, para que os alunos com NEE se apropriem de conceitos. Para que essa apropriação se efetive deve-se considerar que “[...] a soma de conexões associativas formadas pela memória: é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinada pelo treinamento”, afirma Vygotski (2008, p. 104) e exige muito mais que apenas transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, carecendo considerar informações externas e a capacidade intelectual própria da criança.

A escola, em todos os seus seguimentos, deve planejar e executar ações que busquem efetivar a aprendizagem de todos os alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 12, inciso I, define que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Para os alunos com NEE, parece ser fundamental a participação do profissional de AEE. A Resolução n. 4, de 2009 (2009) estabelece como atribuição do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento da Educação Básica, na modalidade Educação Especial, em seu Art.2º estabelece:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade ou estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p.17)

A Nota Técnica⁷ nº 123/2013/MEC/SECADI/DPEE (2013, p. 69-70) define que o profissional de AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Uma de suas atribuições é “estabelecer a articulação com os professores da sala

⁷ As Notas Técnicas citadas neste texto são encontradas no caderno Orientações para Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015).

de aula comum e com demais profissionais da escola” (Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, p. 195), visando à participação dos alunos em todas as atividades escolares.

A Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) em seu Capítulo IV, Art. 28, Inciso XVIII prevê “a oferta de profissionais de apoio escolar” aos alunos com NEE (2015, p. 8). De acordo com a Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB:

O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (BRASIL, 2015, p. 145).

Neste sentido, há a necessidade desses sujeitos, que neste texto são identificados como monitores, buscarem, junto aos demais profissionais da escola, estratégias que visem a atender as necessidades dos alunos.

Reafirmando esse direito, a lei nº 12.764/12, Estatuto da Pessoa com Transtorno Global, nos termos do art. 3º, parágrafo único, estabelece que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado” (2016c, p. 02).

Na maioria dos casos, o professor de AEE tem formação inicial relacionada às licenciaturas e, como especialização, realiza um curso de 1 a 2 anos, com uma carga horária mínima de 360 horas, que pode incluir atividades à distância, o que, muitas vezes, é insuficiente para atuar na SRM. Rosseto critica a formação aligeirada desses profissionais e afirma que:

Por meio da educação especial, talvez seja possível buscar vias para superar o barateamento a que foi destinada a formação docente para o AEE. Algumas questões específicas da educação especial, como os conhecimentos que dizem respeito à área da surdez e à área visual, por exemplo, são indispensáveis ao professor. Mas há também conhecimentos necessários a todos os profissionais, como o estudo das bases teóricas que explicam o desenvolvimento humano e a pesquisa de referenciais que contemplam esse desenvolvimento na pessoa com deficiência (ROSSETO, 2015, p. 111 – 112).

O conhecimento sobre a conjuntura educacional, o embasamento teórico para atuar junto aos alunos com NEE e a formação continuada são atribuições inerentes aos professores, tanto das salas de aula como de AEE. Rosseto, referindo-se a Vygotski (1983), reforça essa ideia da formação, explicitando que:

Uma interpretação da ideia defendida pelo autor, que a relacione ao atual contexto da educação especial, nos permite compreender que, ao mesmo tempo em que não podemos reter os estudos da área num campo isolado como se fosse independente dos demais, eliminar os conhecimentos peculiares da educação especial também não é coerente. Para que o professor possa desenvolver uma ação pedagógica que contemple as necessidades dos alunos por meio da SRM é necessária uma formação que contemple a especificidade desse trabalho (ROSSETO, 2015, p. 11).

Enquanto pesquisadora e professora do AEE, as questões pertinentes a essa formação aligeirada ficaram mais evidentes durante o curso de mestrado. No decorrer das aulas, foi possível perceber que as limitações de atuação são, em grande parte, reflexo da falta de embasamento teórico, de apropriação de teorias que norteiem o trabalho pedagógico. As ações desarticuladas, tanto entre os profissionais da sala de recursos como com os demais profissionais da escola foi sendo evidenciado como um entrave ou, um ato falho do AEE, uma vez que, uma das suas atribuições é justamente essa: fomentar ações entre os setores escolares que propiciem a inclusão.

A formação de professores prevista pela Lei n. 9394/96, no Art. 62, tem o intuito de enfrentar os desafios diários da docência. Entender essa necessidade como parte importante de um processo coletivo é fundamental e requer um comprometimento maior do profissional do AEE, chamando para si a responsabilidade pertinente à sua função de promover, em consonância com a equipe diretiva escolar, encontros, cursos, grupos de estudos de formação continuada na escola.

Como proposta de pesquisa, surgiu a ideia da formação de um grupo de estudos que envolvesse os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do turno da manhã da escola. Com base nos estudos da pesquisadora, como integrante do grupo de pesquisas do programa de pós-graduação da Unipampa, a temática escolhida foi a defectologia, tendo como autor principal Lev Vygotski.

Na sequência, serão apresentados os principais aspectos teóricos que foram utilizados no decorrer dos encontros da intervenção junto aos professores e monitores.

3. 2 A teoria na formação de professores

O processo de formação de professores que não envolver a leitura e discussão de textos teóricos parece-nos totalmente infrutífera. Esse foi um dos aspectos discutidos no grupo de pesquisa do programa de Pós-graduação da Unipampa. Por esse motivo, esta intervenção utilizou textos e fez-se com que os participantes lessem e discutissem.

Um dos textos estudados refere-se à tese de Bento Selau da Silva Junior (2013), em que o autor, numa visão vygotskiana aborda aspectos relevantes da educação de pessoas cegas. Esse tema tornou-se recorrente nos textos de Vygotski a respeito desse tipo de deficiência, dentro de sua atuação como defectólogo. Outra abordagem que a tese apresenta está relacionada à indicação de Vygotski (1997) com relação à criança deficiente no que se refere ao seu desenvolvimento diferenciado, distinto, único. A estrutura orgânica do cego está posta e é o que o distingue de um pessoa “normal” e o seu desenvolvimento, seu crescimento, dependerá da sua relação com o mundo e da apropriação de meios que o farão transpor os obstáculos que a cegueira impõe. Ao ser considerado incapaz uma pessoa levando em consideração apenas a sua condição orgânica, contradiz os estudos de Vygotski.

Neste sentido, uma abordagem extremamente relevante menciona que os estudos de Vygotski estão relacionadas às:

[...] capacidades intelectuais das pessoas cegas, com ênfase na análise do papel das relações sociais na área educativa, nas suas capacidades de (super)compensação da deficiência e no potencial de desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores (culturais) (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 77).

Vale ressaltar que, na opinião do autor, alguns aspectos precisam ser elucidados: o primeiro é que à cegueira afeta as relações sociais dos cegos. A tarefa da educação consiste, então, em criar compensação para sua insuficiência física e isso deve acontecer no coletivo, no grupo, na escola comum; em segundo lugar, devem-se empenhar todas as forças para sobrepor-se à deficiência e, em terceiro lugar, mas não menos relevante, é a ideia de que as formas culturais da conduta constituem o único caminho na educação do deficiente (no caso os cegos). Sendo assim, Vygotski considera que a colaboração entre cegos e videntes é fundamental para o desenvolvimento. Pode-se considerar que as

afirmativas acima estão relacionadas à inclusão, ou seja, alunos com diferentes dificuldades e potencialidades atuando juntos, na escola, aprendendo e ensinando uns aos outros, colaborando uns com os outros, com o intuito de crescerem individualmente e no grupo. Embora a tese tenha seu foco nos cegos, as contribuições acima citadas cabem, perfeitamente, à educação de todos os deficientes.

O texto *“Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil”* (Vygotski, 1997) aborda as relações do deficiente com o mundo, onde o autor defende que elas são as mesmas, mas manifestam-se de forma diferente nas relações com as pessoas, podendo ser positivas ou não. A deficiência torna-se, então, um problema social. O cuidado exagerado ou a negligência podem ser muito prejudiciais ao deficiente, até mesmo a ideia errônea dos pedagogos de que uns sentidos suprem os outros pode ser um grande problema. Tratada como a lenda da compensação biológica, o que ocorre na verdade, conforme afirma Vygotski em suas investigações, é que o surdo e o cego, dependendo da sua própria necessidade encontram mecanismos que superam suas limitações, desenvolvem habilidades que possam atender as suas necessidades. Outra percepção que o texto apresenta é que o sujeito é considerado, primeiramente, um deficiente antes de ser visto como sujeito, havendo uma inversão na concepção do ser como pessoa, dando ênfase à deficiência.

Essa inversão reflete na educação das crianças deficientes. Vygotski não nega a necessidade da educação especial para deficientes, pelo contrário, afirma que *“la enseñanza de la lectura a los ciegos o del de lenguaje a los sordomudos demanda una técnica pedagógica especial y recursos y métodos especiales de los niños deficientes”* (p. 81). Fica evidente que o problema não é a deficiência em si, mas como a deficiência afeta as relações sociais desse sujeito. No aspecto pedagógico, o texto remete à importância da interação entre o cego e o vidente, a colaboração entre ambos pode ser o grande diferencial na apropriação de conceitos.

Do ponto de vista biológico, a cegueira é um problema maior que a surdez, em virtude do mundo em que vivemos ser essencialmente visual. Essa é a questão mais dolorosa na educação dos cegos. O autor afirma que:

Así, desde el punto del vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones

adaptativas al medio, entonces las modificaciones de este sistema, se manifiestan, ante de todo, en la reestructuración y sustitución de los vínculos y condiciones sociales en los que se cumple y se realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tiene en su base um núcleo no biológico, sino social (VYGOTSKI, 1997a, p. 80 - 81).

Fica, assim, clara a importância do meio social, da escola, do grupo, do coletivo para o desenvolvimento do deficiente cego. Porém, um grande aliado do cego é a fala, que facilita as relações e a interação entre os sujeitos.

Para Vygotski, a ausência da fala é mais prejudicial ao homem, pois o priva da comunicação com os outros, separa-o das relações sociais, excluindo-o do convívio em sociedade, sem linguagem o indivíduo fica impossibilitado de ter consciência e autoconsciência sobre sua realidade.

La sordomudez en el ser humano es una desgracia muchísimo mayor que la ceguera, porque lo asila de la comunicación con la gente. La mudéz, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye del vínculo común. La surdo-mudez es una insuficiéncia es una insuficiéncia predominantemente social. Destruye más diretamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad (VYGOTSKI, 1997a, p. 87).

Sem linguagem não há consciência nem autoconsciência, o ensino da linguagem possibilita a comunicação entre as pessoas, o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, o pensamento e, por conseguinte, a sua evolução enquanto pessoa e enquanto ser social.

A comunicação é fundamental para o cego assim como para o surdo e a escola regular é importante nesse processo, carecendo de uma mudança de paradigma na busca de recursos adequados a cada deficiência, o braille para o cego, a libras para o surdo. As habilidades para fazer o uso do braille e da libras é de responsabilidade da escola, fazendo com que o sujeito sinta motivação para a aprendizagem. Segundo o autor:

Cualquier elemento del ambiente, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno, puede actuar em el papel del excitador condicionado. Los procesos de formación del reflejo condicionado serán em todos los casos iguales (VYGOTSKI, 1997a, p. 76).

É fundamental, neste caso, que os deficientes sejam providos de recursos que o auxiliem na aprendizagem, no intuito de suprir a sua deficiência, porém, o que se exige e se busca ensinar a um deficiente não deve ser reduzido, muito pelo contrário, a todos os alunos deve-se oferecer o mesmo tipo de conteúdo. O

uso desses recursos deve acontecer na sala de aula regular, em conjunto com os demais alunos.

Vygotski criticou as escolas especiais da Alemanha da época, defendendo que o processo de aprendizagem dos cegos deve acontecer em conjunto com crianças videntes. E, por considerar que a surdez e a cegueira, por si só, não oferecem comprometimento intelectual das pessoas, o ensino deve acontecer de forma igual, o que muda são os recursos para que ambos aprendam. “La educación social vencerá la defectividad” (p. 82), ou seja, cego e o surdo não deixarão de existir biologicamente, mas avançarão no sentido do conhecimento e social.

A pedagogia a ser aplicada a estes sujeitos exige mais do pedagogo, é mais complexa, mas deve levar em conta que o deficiente precisa ir além de simplesmente conhecer as letras, através dos dedos (braille) ou as mãos (libras). O mais importante é que estes sujeitos usem essas ferramentas para apropriarem-se de conhecimentos científicos. Essa afirmativa baseia-se em Vygotski:

Lo importante es aprender a ler y no simplemente ver las letras. Lo importante es reconocer a las personas y comprender su estado, y no mirarlas a los ojos. El trabajo del ojo está, em fin de cuentas, em el papel subordinado de la herramienta para cualquier actividad y puede ser sustituida por el trabajo de otra herramienta (VYGOTSKI, 1997q, p. 83).

Essa fala estabelece, claramente, que os objetivos pedagógicos, tanto para cegos como para videntes, têm que ser os mesmos, embora as ferramentas, os recursos devam ser próprios e individuais. Todos têm direito a uma educação evolutiva, enriquecedora, que proporcione crescimento.

As contribuições do texto “*A cerca de la dinámica del carácter infantil*” (1997) referem-se aos estudos de Vygotski sobre o desenvolvimento humano. Várias teorias foram citadas, dentre elas a de Ribot que afirma que o caráter “es el hecho de que aparece em la temprana infancia y permanece constante em el curso de la vida, el auténtico carácter es innato” (1997d, p. 169). Kretschmer foi mais longe e declarou que “los temperamentos son diferencias no sólo de los individuos, sino también de las edades” (1997d, p. 169). Cita, também, as concepções de Pavlov, fazendo referência ao que o autor denominou biologia da personalidade.

El mecanismo del reflejo condicionado descubre la dinámica de la personalidad, demuestra que la personalidad surge sobre la base del organismo como una sobreestructura compleja creada por las *condiciones* exteriores de la vida individual (VYGOTSKI, 1997r, d. 171, grifo do autor).

As condições exteriores têm influência significativa nas estruturas internas do ser humano. Complementando essa ideia, outro autor referenciado por Vygotski, neste texto, foi Sherrington, que mencionou:

Comprender el carácter dinámicamente significa traducirlo al lenguaje de las principales orientaciones finales em el ambiente social, comprenderlo em lucha por la superación de los obstáculos, em la *necesidade de su origem y desenvolvimiento*, em la lógica interna de su desarrollo (VYGOTSKI, 1997d, p. 171. grifo do autor).

Uma importante constatação surge, então: “Todo lo que se desarrolla, se desarrolla por necesidad” (1997d, p. 172). E, para viver em sociedade, a necessidade de um pode se tornar a necessidade de um grupo, fato que pode ser determinante para o indivíduo como ser único, mas, ao mesmo tempo, como ser sócio histórico. Adler, de acordo com Vygotski vai além, ao afirmar que:

El carácter es la impronta social de la personalidad. Es la conducta típica de la personalidad que se há solidificado, cristalizado, em la lucha por una posición social. Es el trazado de la línea fundamental, de la línea directriz de la vida, del plan inconsciente de la vida, de la única dirección vital de todos los actos y funciones psicológicas. Em relación com esto, resulta imprescindible para um psicólogo comprender tanto cada acto psicológico como el carácter del hombre em su conjunto, no sólo em vinculación com el pasado de la personalidad, sino también com su futuro. Esto puede denominarse orientación final de nuestra conducta (VYGOTSKY, 1997d, p.172).

Essa percepção torna-se muito relevante, não apenas para a psicologia como também para a pedagogia. A partir do momento que o professor percebe seu aluno como um sujeito histórico, social, com características únicas, mas, ao mesmo tempo, com necessidades em comum aos pertencentes ao seu grupo, pode desenvolver um trabalho mais coerente com as necessidades dele, auxiliando na superação de obstáculos, negando limites, instigando-o a ir além sempre.

O autor evidencia aspectos importantes do que ele denomina “desenvolvimento por necessidade”:

Las condiciones sociales em las cuales debe arraigarse el niño constituyen, por um lado, todo el ámbito de su inadaptación, del cuál se derivan las fuerzas creativas de de su desarrollo, la existência de obstáculos que impulsan al niño al desarrollo residen em las condiciones

del ambiente social al cual *deve* incorporarse. Por outro lado, todo el desarrollo del niño está orientado al logro del nivel social necesario (VYGOTSKI, 1997d, p. 175, grifo do autor).

O autor cita três princípios que podem referir-se aos momentos do desenvolvimento das crianças, assim definidos como: 1) princípio do condicionamento social do desenvolvimento que está relacionado aos obstáculos ao desenvolvimento da criança caso não se adapte ao ambiente sociocultural; 2) princípio da perspectiva de futuro que se refere à possibilidade de superação dos obstáculos; 3) princípio da compensação: faz com que a presença de obstáculos necessite de superação que, por conseguinte, exige uma compensação (1997d, p. 175).

A contribuição deste texto para a pedagogia é imensa, a partir do momento que se entende que o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado, que se enriquece nas relações com o outro. A escola caracteriza-se, portanto, como um espaço riquíssimo de desenvolvimento de todos, professores e alunos.

Na formação, as abordagens referentes ao texto *“Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea”* (Vygotski, 1997), apresentou uma análise das medições quantitativas que se faz do defeito, ao invés e antes mesmo de experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. Surge então, especialmente nas escolas, a ideia de uma educação reduzida e mais lenta, o que tem que ser combatido veementemente pelos educadores. Segundo Vygotski:

La concepción meramente aritmética de la defectibilidad es el rasgo típico de la defectología antigua e caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica constituye el rasgo más sustancial de la defectología moderna. La lucha de las dos concepciones defectológicas, de las dos ideas antagónicas, de los principios, constituye el contenido vivo de esa crisis benéfica por lo que ahora pasa este campo del saber científico (VYGOTSKI, 1997b, p. 12).

Evidencia-se, com essa fala do autor, a necessidade de uma formação docente, inicial e continuada, com concepções claras a respeito da defectologia, considerando de real importância os aspectos qualitativos que envolvem os alunos, sem negar o defeito como aspecto biológico, em que o enfoque principal são as suas consequências nas relações, no social. O entendimento de que a

criança deficiente não é menos desenvolvida, apenas desenvolve-se de uma outra forma exige que os pedagogos busquem alternativas pedagógicas para instigar seus alunos a superarem suas limitações, como o próprio autor afirma “ya que ninguna teoria es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible práctica educativa construída sobre la base de principios y definiciones puramente negativos” (1997b, p. 13). É possível definir, também, que junto com o defeito estão dadas as forças, as tendências e a vontade de superação, a existência de obstáculos faz com que haja a necessidade de criar estratégias para superá-los e esta superação está muito ligada ao meio social onde a criança está inserida. Para Vygotski:

[...] el proceso de desarrollo de um niño deficiente está condicionado socialmente em forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridade) es um aspecto del condicionamento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del médio, que se han creado y se han formado para um tipo humano normal (VYGOTSKI, 1997b, p. 19).

Os demais textos de Vygotski fazem referência, em sua grande maioria, aos deficientes cegos e surdos. Este aborda aspectos relacionados aos deficientes intelectuais, referindo-se ao intelecto como aspecto único dos sujeitos, porém não numa estrutura homogênea e simples, muito pelo contrário, muito diversa e complexa. Vygotski citou a conclusão que L. Lindworsky, em 1923, extraiu do II Congresso alemão de pedagogia terapêutica:

Hay tantas variantes de deficiências intelectuales como factores de percepción de las relaciones. El débil mental nunca puede ser presentado como débil mental em general. Siempre es preciso preguntarse em qué consiste la deficiencia del intelecto, por qué hay posibilidades de sustitución, y es necesario hacerlas accesibles al débil mental (VYGOTSKI, 1997b, p. 24).

Reafirma-se, portanto, a importância do conhecimento para a realização de um bom trabalho junto aos alunos deficientes. Essa diversidade apresentada pelo autor não pode ser um empecilho para as ações pedagógicas. Ao pedagogo é inevitável a percepção da realidade que o cerca para buscar ferramentas que o auxiliem a tornar suas ações eficazes e condizentes com a necessidade de cada educando ressaltando a importância da convivência de alunos com as mais diversas peculiaridades, incluindo os alunos com e sem deficiência num mesmo espaço escolar, como já defendia Vygotski há muitos anos atrás, conforme mostram seus textos. Para que esse processo de inclusão aconteça há que se

pensar em adaptação, não do aluno à escola, mas sim, a escola deve adaptar-se ao aluno.

Outro excerto explorado na formação está contido no “*Prólogo ao libro de E.K. Grachova*” escrito por Vygotski (1997). Grachova foi a primeira pedagoga defectóloga russa, cujo livro foi publicado em 1932 e as contribuições deste prólogo são extremamente contemporâneas e pertinentes à educação. Os termos utilizados pelos autores como atraso, atraso profundo, imbecis e idiotas, na época da publicação do texto citado acima, nos remetem à nomenclatura atual dos deficientes intelectuais.

Vygotski defendia, desde aquela época, a necessidade, a utilidade e a eficácia do ensino aos alunos com deficiência intelectual, sejam elas leves ou agudas.

As teorias e as práticas pedagógicas da época pouco consideravam a educação dos deficientes intelectuais como deveriam, considerando-a mais lenta, o que ocasionou um prejuízo muito grande, com isso, tanto a pedagogia geral como a especial saiu perdendo.

Os estudos dos autores possibilitaram o entendimento de que a pedagogia e a psicologia, juntas, podem contribuir muito com a educação das crianças deficientes, a visão em separado delas pode ser ineficiente, essa ideia ficou evidente na seguinte fala de Vygotski:

Sin embargo, la enorme practica en la educacion de niños con retraso leve, los llamados debiles, demostro que esa admision es un prejuicio sin fundamento alguno, que en la realidad el niño normal y el anormal estan relacionados por infinitos puntos comunes y que los principios pedagogicos generales, que tienen su expresion concreta, cualitativamente peculiar, en uno y otro casa, en los hechos pueden ser formulados del modo mas completo cuando abarcan tanto al niño normal como al anormal (VYGOTSKI, 1997e, p. 240).

Vygotski cita P.P. Blonski e expressa a importância de realizar um trabalho pedagógico com crianças com deficiência intelectual, acreditando no crescimento desses sujeitos e indo além, afirmando que a escola é mais importante e fundamental para o aluno deficiente do que para o aluno sem deficiência. De acordo com o autor:

[...] um idiota sometido a uma educación adecuada, especialmente organizada y racional, em cuando a sus posibilidades *no gana menos sino más que um niño normal*. La educación es más necesaria para el niño retrasado que para el normal - esta es la idea fundamental de toda

la pedagogia contemporânea (VYGOTSKI, 1997e, p. 241, grifos do autor).

O texto mostra que o trabalho pedagógico deve acontecer desde a mais tenra idade, considerando os primeiros anos de vida de suma importância. Outra abordagem de extrema relevância para a educação que o autor apresenta está relacionada às ações pedagógicas de qualidade, indo totalmente contra a ideia de mínimo, de reduzir conteúdo, incentivando os deficientes a irem além, a superarem-se sempre. Essa concepção fica muito evidente na seguinte fala de Vygotski:

Ensenar al niño mentalmente retrasado no solo a tocar, oler, oír y ver, sino a servirse de sus cinco sentidos, a dominarlos, a emplearlos racionalmente segun sus propósitos-esto significa comunicarle las primeras nociones, pero a la vez tambien las mas fundamentales, de la percepcion humana de la realidad (VYGOTSKI, 1997e, p. 243-244).

Essa afirmação impõe uma responsabilidade muito grande aos educadores, pois a partir do momento que é preciso explorar todos os sentidos dos alunos, o uso de recursos diferenciados que atendam as necessidades e peculiaridades de cada um faz-se necessário, exigindo dos professores um conhecimento teórico condizente a essa realidade, que conduza às práticas educativas eficientes.

Como já foi abordado em outros momentos desse texto, o autor reafirma a necessidade do trabalho colaborativo, da interação entre alunos com e sem deficiência, defendendo a comunicação entre os pares como fundamental para o crescimento desses sujeitos. De acordo com o autor:

El curso del desarrollo del niño con retraso profundo pasa a través de la colaboración, de la ayuda social e otra persona, que inicialmente es su razón, su voluntad, su actividad. Esta tesis coincide plenamente con el curso normal de desarrollo del niño . El curso del desarrollo del niño con retraso profundo pasa através de la comunicación y la colaboración, através de otra persona (VIGOTSKI, 1997e, p. 246).

O que de mais importante pode-se perceber nessa fala, é que submeter uma criança com deficiência intelectual ao isolamento é negar-lhe a possibilidade de crescimento, de desenvolver suas potencialidades, de poder ir além, de descobrir sua capacidade frente aos desafios da sociedade. Isso está na contramão do objetivo primordial da educação que deveria ser a formação do sujeito na sua totalidade, o incentivo ao ato de pensar e agir com autonomia, de

poder conhecer diferentes concepções e adotar para si aquela ou aquelas que melhor lhe convir.

A legislação brasileira vigente, referente à formação de professores para atender alunos com NEE, atende às expectativas de todos os alunos, respeitando-os nas suas individualidades e nas suas particularidades, porém, na prática há muito que se estudar para avançar. Costas e Selau, diante do exposto, afirmam:

Consequently, development programs of Special Education teachers have begun to guide inclusive education, especially since 2008. In this scenario, Vygotski's *Fundamentos de defectología* was supposed to be one of the main beacons of teacher education processes for Special Education, due to its revolutionary and avant-garde bias. Learning and development were understood as processes that are established collectively, corroborating the idea that "everyone can learn together", widespread by government political management and by the Special Education Department (SEESP), which was incorporated by the Citizenship Literacy Diversity and Inclusion Special Department (SECADI), in the Ministry of Education (MEC) (COSTAS; SELAU, 2018, p. 405).

Baseado nos estudos de Vygotski realizados até aqui, é possível afirmar que, por acreditar em suas concepções, em seus estudos, há uma falha muito grande no ensino brasileiro, a partir do momento em que as contribuições do referido autor são pouco estudadas. Como mesmo dizem Costas e Selau (2018), um único livro de Vygotski foi utilizado como material didático oficial no Brasil. Esse fato pode ser confirmado na prática, como já foi escrito neste texto, os professores desconhecem as contribuições de Vygotski para a educação especial, o que reafirma a importância da formação continuada e um estudo mais aprofundado de suas obras por ser de grande valia aos pedagogos.

4 OS GRUPOS DE ESTUDO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO

A palavra grupo, comumente, pode ser compreendida como um substantivo coletivo, que pode ter como sinônimos: multidão, plateia, público, bando, associação, equipe, dentre outros. Seguindo uma formulação de dicionário (Aurélio, 2010), a palavra grupo apresenta como sinônimos a expressão reunião de pessoas ligadas para um fim comum. Com base nestas definições, é possível afirmar que uma das peculiaridades dos grupos é ter, pelo menos, um objetivo em comum, um ideal, um propósito, a partir da reunião de pessoas.

No caso dos grupos de estudo, o objetivo está explícito na expressão pessoas reunidas para estudar. Parece comum, no cotidiano escolar, fazer parte de um grupo de colegas que se reúne para estudar, para elaborar estratégias para apresentar um trabalho, entre outras atividades.

Os grupos de estudo escolares representam, então, encontro entre pessoas. Freitas, embasando-se em Bakhtin e Vygotski afirma que:

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente e da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias (FREITAS, 1997, p. 320).

Embora haja outros grupos de estudo que podem ser considerados não formais, como bíblicos, por exemplo, de forma mais específica os grupos de estudo aos quais se faz referência neste trabalho têm uma relação muito estreita com a escola. Para explicar esse conceito, partir-se-á da ideia de que a escola é o espaço da diversidade, da heterogeneidade. É o local no qual as diferenças devem se completar ou se complementar, com um único intuito: o fortalecimento e o crescimento de todos com foco na aprendizagem. Neste sentido, os grupos de estudo deveriam ser uma prática recorrente nas escolas, não somente entre alunos, mas, também, entre professores. Um grupo de estudos formado por professores, pode ser entendido como um “pequeno número de indivíduos trabalhando juntos para aumentar suas capacidades através de nova

aprendizagem para o benefício de estudantes”. (SILVA, 2011, p.71, *apud* MURPHY e LICK).

As discussões e o diálogo podem propiciar aos envolvidos uma reflexão e uma possível mudança de paradigma frente as suas concepções. Segundo Fiorentini:

É nesse processo (discussões em grupo) que o professor produz novos significados, situa-se histórico filosoficamente, apropria-se criticamente das contribuições de cada tendência e (re)constrói seu próprio ideário pedagógico. Quando essa construção é processada coletivamente, atingindo um número significativo de pessoas ou grupos, isso pode desencadear o surgimento de novas tendências pedagógicas (FIORENTINI 1995, p. 30).

Os grupos de estudo não têm, necessariamente, uma estrutura fechada e única. Eles possuem uma dinâmica que é própria de seus participantes, que depende do interesse do grupo, do nível de interesse dos participantes, da necessidade das pessoas. Os grupos de estudos que ocorreram nas formações, nesta intervenção, não seguiram esta linha: eles tiveram como norteador a organização social do trabalho colaborativo.

Mas o que é o trabalho colaborativo? Antes de responder a este questionamento, vale destacar a seguinte colocação de Johnson, Johnson e Smith:

A aprendizagem cooperativa é o coração do **aprendizado** baseado em problemas. Relaciona-se com a **aprendizagem** colaborativa, que enfatiza o “**aprendizado** natural” (em oposição ao treinamento resultante de situações de **aprendizagem** altamente estruturadas), que ocorre como um efeito da comunidade onde os alunos trabalham juntos em grupos não-estruturados e criam sua própria situação de **aprendizado** participantes (JOHNSON, JOHNSON e SMITHa, 1998, p. 92, grifos dos autores).

Neste sentido, não se pode considerar aprendizagem colaborativa ou trabalho colaborativo como sendo algo fácil de acontecer, muito menos uma prática corriqueira e costumeira nas escolas. Outras formas de aprendizagem são apresentadas por Johnson et al. (1981): a aprendizagem competitiva e a individualista.

Johnson et al. (1981, p. 47), referem-se à aprendizagem competitiva como “social situation is one in which the goals of the separate participants are so linked that there is a negative correlation among theirgoal attainments”. Já como relação à aprendizagem individual, eles assim a definem:

An individual can attain his or her goal if and only if the other participants cannot attain their goals. Thus a person seeks an outcome that is personally beneficial but is detrimental to the others with whom he or she is competitively linked. Finally, in an individualistic situation there is no correlation among the goal attainments of the participants (JOHNSON et al., 1981, p. 47 - 48).

Tanto a aprendizagem individualista como a competitiva vem na contramão da aprendizagem colaborativa. Na aprendizagem competitiva para que um indivíduo vença, o outro tem que perder, apenas um evolui, um cresce, o outro perde. Esses dois tipos de aprendizagem são os mais recorrentes no mundo de hoje, indivíduos disputando espaços em universidades, no mercado de trabalho, na sociedade. Numa situação cooperativa, a definição é a seguinte:

[...] a cooperative social situation as one in which the goals of the separate individuals are so linked together that there is a positive correlation among their goal attainments. An individual can attain his or her goal if and only if the other participants can attain their goals. Thus a person seeks an outcome that is beneficial to all those with whom he or she is cooperatively linked (JOHNSON et al., 1981a, p. 47).

Esse entendimento de que o sucesso do outro é mais importante para o grupo do que os avanços individuais chama a atenção. O sucesso individual é relevante, porém para que ele seja realmente oportuno deve refletir positivamente no sucesso do grupo: cresce o individual, mas cresce o coletivo também. Johnson, Johnson e Smith explicitam o quanto difícil é a tarefa de se trabalhar de forma cooperativa:

A aprendizagem cooperativa é também pouco usada porque muitos alunos não entendem como trabalhar cooperativamente com os outros. A cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade (e de nossas faculdades) são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista; os alunos das escolas vieram de um sistema em que se enfatizam as classificações, e são frutos de professores exigentes na avaliação de alunos na base dos referenciais de "normalidade" (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 1998b, p. 92, grifos dos autores).

Num mundo totalmente competitivo e individualista, a escola pode ser um espaço em que a colaboração venha a contrapor essa realidade cruel, instigando os alunos a pensarem e agirem coletivamente, buscando a evolução individual, mas que reflita, positivamente no grupo, no crescimento de todos.

Johnson, Johnson e Smith (1998c, p. 93) mencionam os estudos de Morton Deutsch, para definir outras concepções de aprendizagem:

[...] primeiro formulou uma teoria da interdependência social nos anos 40, observando que a interdependência pode ser positiva (cooperação),

negativa (competição), ou não existente (esforços individualistas) (JOHNSON, JOHNSON E SMITH, 1998, p. 93).

Os autores exemplificam suas concepções da seguinte maneira:

A interdependência positiva (cooperação) resulta em interação promotora visto que os indivíduos estimulam e facilitam os esforços mútuos para se aprender. A interdependência negativa (competição) resulta tipicamente em interação de resistência, visto que os indivíduos não estimulam e obstruem os esforços mútuos para se conseguir alguma coisa. Na ausência de uma interdependência funcional (isto é, o individualismo), não existe interação visto que os indivíduos trabalham independentemente, sem intercâmbio um com o outro (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 1998d, p. 92).

O que se percebe é que o trabalho colaborativo é muito mais eficaz do que o individualista ou competitivo. Colomina e Onrubia corroboram com esse pensamento ao mencionarem o resultado de pesquisas que constata os seguintes efeitos positivos das estruturas cooperativas:

Esses efeitos se dão tanto sobre o rendimento acadêmico e os resultados de aprendizagem dos alunos no sentido tradicional do termo quanto sobre variáveis de caráter atitudinal e motivacional, as relações entre estudantes de diferentes etnias, o altruísmo, a capacidade de levar em conta o ponto de vista de outros ou a auto-estima (COLOMINA E ONRUBIA, 2004a, p. 281).

Sendo assim, é inegável, para as práticas pedagógicas escolares a importância do trabalho colaborativo. Porém, ressalta-se que os pares envolvidos devem atuar juntos, pensando e agindo de forma colaborativa. A esse respeito Johnson, Johnson e Smith afirmam que:

Há sementes que ficam esperando no deserto durante anos. Somente, sob corretas condições germinarão e florescerão. Quando vem a chuva, e a temperatura é adequada, ou quando a semente é levada a um solo fértil, então seu potencial é liberado e ela cresce. A mesma verdade existe com respeito à cooperação. Sempre que dois elementos interagem, o potencial para a cooperação existe. Mas é somente sob certas condições que a cooperação realmente existirá (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 1998d, p. 94).

É necessário, portanto, que se perceba que a cooperação não ocorre de forma simples. Johnson afirma que para que a cooperação aconteça, alguns elementos são fundamentais:

[...] **cinco elementos-chave** surgem como críticos para uma cooperação verdadeira: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais, e processamento de grupo. Eis o que cada um destes elementos significa para os membros do corpo docente (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 1998, p. 94, grifos do autor).

De acordo com os autores, os cinco elementos-chave assim podem ser explicitados: a interdependência positiva refere-se ao fato dos alunos perceberem que não terão sucesso a não ser que os outros envolvidos também tenham; a responsabilização individual faz com que os alunos aprendam juntos e evoluam individualmente; a interação promotora faz com que os alunos sintam-se ligados uns aos outros, ajudando-se, incentivando-se, percebendo o esforço e vibrando com seu sucesso; as habilidades sociais estão relacionadas à capacidade que os alunos devem ter de tomar decisões, de administrar conflitos sendo estas habilidades tão importantes quanto às acadêmicas e o processamento de grupo refere-se ao tempo que leva para sair do individualismo e ou da competitividade para assumir uma postura cooperativa. O principal que se percebe em todos esses elementos é que o papel do professor é fundamental, norteando o caminho a ser trilhado pelos alunos.

Todas essas concepções demonstram a necessidade que os sujeitos têm de estabelecer vínculos com seus pares, que o convívio social faz com que as relações entre eles se estreitem e que o crescimento de ambos é mais fácil de acontecer do que de maneira individualizada e ou competitiva.

Tal percepção vai além do espaço escolar, fazendo com que os envolvidos num processo coletivo evoluam como pessoa, de forma individualizada, respeitando as diferenças, agregando conhecimentos, vivências e experiências dos outros que podem servir para si. O sujeito é capaz de perceber pontos de vista diferentes como válidos, como importantes para o todo, reconsiderando velhas opiniões sem perder suas próprias crenças. Coll e Colomina alertam para um ponto muito interessante:

Mas concretamente, para que um participante possa ser beneficiado pela ajuda recebida de seus colegas, parece necessário que sejam cumpridas várias condições: 1) que necessite realmente da ajuda oferecida; 2) que a ajuda apresente correspondência com a necessidade de quem a recebe, ou seja, que seja relevante para a dificuldade encontrada; 3) que a ajuda seja formulada em um nível de elaboração ajustado ao nível de elaboração da dificuldade; 4) que seja proporcionada tão logo se manifeste a dificuldade; 5) que o receptor possa entendê-la; 6) que o receptor tenha uma oportunidade para utilizar a ajuda recebida e que aproveite essa oportunidade (COLL e COLOMINA, 2004a, p. 311).

A abordagem dos autores indica que o trabalho coletivo deve obedecer a alguns cuidados básicos, o simples fato de um grupo de alunos estarem fazendo uma tarefa juntos não significa que ele está acontecendo de forma coletiva. A

vontade de todos os participantes em realizar um trabalho colaborativo é fundamental, além de estarem dispostos a buscar ajuda quando necessário. A ajuda deve ser significativa para aquele momento, para aquela situação ou perderá efeito. Os referidos autores citam a lei da dupla formação das funções psicológicas superiores de Vygotski como sendo a lei mais importante do desenvolvimento do psiquismo humano.

[...] la observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada una de ellas está rigurosamente subordinada a la misma regularidad, es decir, que cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997f, p. 214).

Para a pedagogia a lei da dupla formação das funções psicológicas é extremamente importante. É indispensável que os professores atuem junto aos alunos, desempenhando o papel de mediador do ensino. Inicialmente no social, em parceria com o professor a criança será capaz de realizar determinadas tarefas e, em seguida, ela conseguirá fazê-las de forma autônoma, sozinha. Ou seja, apropria-se do conhecimento com ajuda do outro, de um adulto ou de alguém que sabe um pouco mais e, posteriormente, consegue essa apropriação sozinho.

Outro conceito importante do legado de Vygotski é o referente à zona de desenvolvimento mais próxima, que serve para explicar a defasagem existente entre a relação individual e social de problemas e tarefas cognitivas”. As abordagens feitas aos alunos por um adulto, o professor, por exemplo, deve estar na zona de desenvolvimento mais próxima da criança, ou seja, nem inferior ao que ela já sabe, nem muito além do que é capaz de fazer.

A compreensão, por parte do professor, com relação ao nível do desenvolvimento da criança pode ser considerada o ponto crucial para a sua ação docente. Coll e Colomina esclarecem que:

É precisamente neste ponto em que Vygotsky faz intervir a linguagem, como instrumento de mediação semiótica que desempenha um papel decisivo no processo de interiorização. A linguagem é o instrumento regulador por excelência da ação e do pensamento. Mediante a linguagem, podemos influir sobre a ação e o pensamento das pessoas com as quais interagimos, porém, o que é igualmente importante,

podemos influir sobre nossas próprias ações e pensamentos (COL e COLOMINA, 2004b, p. 313).

A comunicação entre os sujeitos é extremamente relevante para a realização de ações pedagógicas eficientes, construir e reconstruir constantemente as práticas pedagógicas, reconhecendo na linguagem uma ferramenta importante nesse processo é essencial.

As abordagens feitas até aqui tiveram como foco os grupos de estudos envolvendo alunos e a expressão mais utilizada foi trabalho cooperativo ou colaborativo como sinônimas. Porém, Damiani (2008a) defende que há diferença entre elas. Para a autora cooperar refere-se a operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema. Já a palavra colaboração significa trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Sendo assim, ao fazer um grupo de estudos envolvendo os professores e monitores parece mais coerente a utilização da palavra colaboração, visto que exige dos envolvidos a sua participação e engajamento em todos os momentos das atividades, desde a reflexão da realidade, o planejamento, a execução, o replanejamento, quando necessário, e a avaliação das atividades. A autora afirma ainda que:

[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008b, p. 215).

A prática do trabalho colaborativo apresenta-se como uma ferramenta importante para ações pedagógicas mais eficazes. Damiani, Porto e Schlemmer destacam que:

A cultura de colaboração se apresenta como um processo permanente, decorrente da compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da tarefa educativa e as conseqüentes necessidades de articulação dos educadores (professores e demais profissionais atuantes na escola), a fim de atender aos interesses coletivos e favorecer o crescimento profissional. Implica uma ação democrática e um trabalho colaborativo sem perder o foco na importância da liberdade de intervenção e do respeito à autonomia profissional de cada sujeito, autonomia que, assim como a identidade singular do docente, se constrói no respeito às diferenças, na diversidade das concepções teóricas e das práticas profissionais, condições para o desenvolvimento criativo – tanto individual quanto coletivo (DAMIANI, PORTO E SCHLEMMER, 2009, p. 165).

Pensar coletivamente requer uma disponibilidade entre os pares que não anule a individualidade, mas que propicie um crescimento de concepções e ideias próprias e coletivas.

Essas concepções são perfeitamente aplicáveis em sala de aula, inclusive com alunos com NEE e poderiam auxiliar os professores a superar as dificuldades do trabalho pedagógico. Talvez por focarem suas atividades numa perspectiva mais individualista do que cooperativa, sentem-se cada vez mais desafiados no exercício da docência. A inclusão no ensino regular, ainda hoje, causa preocupação e muitos docentes manifestam-se despreparados para atuar de forma a contribuir com o aprendizado de todos. Neste sentido, Damiani (2008c) destaca que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir, e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. O que falta nas escolas são momentos para realização de um trabalho colaborativo com intuito pedagógico, inclusive entre professores. O que acontece hoje são reuniões com enfoques administrativos, burocráticos, sem espaço para a troca e a construção de propostas pedagógicas. Vale ressaltar que o trabalho colaborativo não anula as individualidades. E, entre os estudantes, ele também é considerado enriquecedor, os benefícios citados por Damiani apontam:

[...] as constantes interações entre pares para a criação de questionamentos sobre as estruturas de conhecimentos já adquiridos, assim como para a exposição de diferentes raciocínios e comportamentos que podem ser apropriados por meio de imitação criativa e não-reprodutiva, enriquecendo o repertório de pensamento e ação dos estudantes (DAMIANI, 2008d, p. 223).

Na constatação da autora percebe-se o crescimento individual do aluno, que sem perder a sua individualidade torna-se capaz de aplicar um conhecimento adquirido para superar novos desafios. Já com relação aos professores a autora destaca que:

[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008e, p. 218).

A autora afirma, também, que “ao logo da história, os professores vêm trabalhando individualmente e essa tendência parece não ter mudado” (DAMIANI, 2008f, p. 218-219). Porém, como afirma Damiani (2018g, p. 225), o trabalho

colaborativo “possibilita o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade - que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado na nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista”. Possibilitando, então, o estreitamento das relações e o entendimento que o homem precisa do outro para superar suas limitações.

Paulo Freire também aborda esse tema ao referir-se sobre a noção dos círculos de cultura que encontram sua referência básica no diálogo, entendido como um elemento essencial no processo educativo, respondendo à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação. Ele nos mostra que através das palavras:

[...] surge à comunicação, o diálogo que criticista e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora pode ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 6, grifos do autor).

Os círculos de cultura aparecem como uma escola diferente, por meio da qual se discutem os problemas dos educandos e os do educador. Portanto, não pode existir o professor tradicional que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco, podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar – debaixo de uma árvore, na sala de uma casa ou na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para aprender mais, dialogando sobre seu trabalho, sobre a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. No círculo de cultura os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprendem a “ler” (analisar e atuar) sua prática.

No processo de aprendizagem de Freire “ninguém ensina nada a ninguém”, com uma prática pedagógica eficaz é o círculo de cultura, onde o educador passa a ser um animador, substituindo a “aula bancária”, onde o professor é aquele que sabe e ensina, por aquele que aprende ao ensinar, pois é aprendendo que se ensina, portanto, o mais importante é aprender. Freire tem a convicção de que somente o oprimido tem o germe da libertação, que pode libertar o opressor.

Concluído este capítulo, passa-se para a apresentação dos resultados da pesquisa e para a sua discussão recorreu-se à análise textual discursiva, conforme Moraes (2003), baseado em Bardin (1997).

5 OS GRUPOS DE ESTUDOS E SEU POTENCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O processo de análise textual discursiva resultou no metatexto que se apresenta como a categoria definida por “Os grupos de estudos e seu potencial no processo de formação”. As análises mostraram que os grupos de estudo que transcorreram segundo o método explicitado neste texto têm como principal potencial a sua possibilidade de desencadear discussões entre professores e monitores a respeito do processo inclusivo. Houve, entretanto, alguns limites que podem ser considerados determinantes para a percepção da relevância da proposta de formação e seus equívocos.

Essa categoria gerou quatro subcategorias: **Discussões sobre o processo inclusivo; Desafios da Docência e dos Monitores; Limites de um processo de formação colaborativa; Avaliação da formação. Na sequência, serão apresentadas estas subcategorias e a consequente discussão.**

Discussões sobre o processo inclusivo

A subcategoria “Discussões sobre o processo inclusivo” apresenta as ideias discutidas entre professores e monitores, no decorrer do processo interventivo, relacionadas à educação inclusiva. Entre estes aspectos incluem-se: inclusão e exclusão e Inclusão e visão das famílias e da comunidade escolar.

Inclusão e exclusão

No decorrer dos grupos de estudo, um elemento fundamental que foi discutido foi, justamente, o que significa incluir e excluir. Nesta etapa da realização dos grupos de estudo, pareceu ser fundamental olhar para as concepções de cada um a respeito da participação dos deficientes na escola, sempre contando, paralelamente, com as leituras dos excertos. Em virtude de os monitores serem sujeitos sem qualquer formação pedagógica a respeito de alunos deficientes, essa discussão inicial proporcionou, através do diálogo, elencar ideias e concepções para nortear a intervenção.

As compreensões relacionadas à escola como um espaço que deve acolher a diversidade são comuns e recorrentes em todos os ambientes que se propõem pensar e discutir a educação. Embora a diversidade humana seja tema que é abrangido pelos estudos da educação inclusiva, as práticas pedagógicas inclusivas são motivo de inquietações, tanto por parte dos monitores, quanto dos professores.

Ficou claro, entre os participantes, que há alguns anos os deficientes eram privados do convívio com as crianças consideradas normais. Os alunos eram mantidos em instituições para atendimento específico, ou segregados, dentro da escola regular, nas conhecidas classes especiais. O Sujeito 2 - professor - (OBSERVAÇÃO 2) lembrou que, apesar da inclusão ser um direito de todos, aconteciam, há bem pouco tempo, atos de segregação. Disse que, talvez por desconhecimento, ou alto grau de comprometimento de algumas crianças, “elas eram escondidas pela família, chegando ao ponto extremo de serem mantidas amarradas”. A vergonha, por parte da família, privava as crianças deficientes da busca por uma educação junto a uma instituição educacional (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 10 - MONITOR). Segundo Rossetto:

[...] o estudo, acerca do processo educacional das pessoas com deficiência, nos revela um quadro histórico de exclusão, com o predomínio de práticas segregativas como única possibilidade educativa. No entanto, as normativas mais recentes, bem como a luta das pessoas com deficiência, indicam a oportunidade de acesso à escolarização, dentre outros direitos sociais (ROSSETTO, 2015, p. 112).

Porém, a noção de exclusão ainda está presente. Os textos trabalhados na formação apresentaram termos científicos que pareciam depreciativos, na realidade, ainda hoje são usados termos preconceituosos com relação às pessoas deficientes. Na observação 6, o sujeito 5 - professor - afirmou: “Aqui é científico, mas ainda hoje se usam termos pejorativos, pela sociedade: parece louco, débil mental, debilóide, louquinho da APAE”.

Com o intuito de acabar com o preconceito na escola, a elaboração de uma proposta inclusiva faz-se necessária e ela tem que ser pensada, planejada e executada por toda a comunidade escolar: “a escola tem que ter uma proposta pedagógica clara, com unidade dos setores” (OBSERVAÇÃO 4/SUJEITO 10 - MONITOR). Porém, há alguns entraves que precisam ser considerados. As reuniões que acontecem na escola, por exemplo, na maioria das vezes são

burocráticas, administrativas e informativas e não formativas (OBSERVAÇÃO 1/SUJEITO 1 - PROFESSOR). A afirmação de que a escola tem um papel fundamental na vida da criança transforma-se em incerteza, de acordo com o sujeito 2 - professor -, na observação 6, acreditando inclusive, que possa a ser apenas uma teoria, uma falácia, o que justifica e fortalece a ideia da construção coletiva de uma proposta inclusiva.

Houve, inclusive, o relato de que há situações que revelam que o aluno aprende apesar da escola, ou ainda pior, fora da escola, sem necessitar muito dela. Citou-se o exemplo de um aluno com uma frequência baixíssima que ao realizar as avaliações atingiu os objetivos mínimos para avançar: “Há casos em que o aluno, o normal, aprende apesar da escola, ou até sem ela. Um aluno não foi às aulas, quase nunca foi, o ano todo, fez as provas e passou” (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 10 - MONITOR).

Contrariando essa ideia, vale ressaltar que a importância da escola é inegável. A compreensão de Vygotski está cada vez mais atual ao afirmar que:

En cuanto tenemos ante nosotros un niño que se aparta del tipo humano normal, agravado por la insuficiencia de la organización psicofisiológica, de inmediato, incluso para un observador ingenuo, la convergencia es sustituida por una profunda divergencia, por una discrepancia, por la falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural y del desarrollo cultural del niño. Librado a su propia suerte y a su desarrollo natural, el niño sordomudo jamás aprenderá el lenguaje y el ciego nunca asimilará la escritura. Aquí acude en ayuda la educación, que crea una técnica artificial, cultural, un sistema especial de signos o símbolos culturales, adaptados alas peculiaridades de la organización psicofisiológica del niño anormal (VYGOTSKI, 1997c, p. 185).

Acreditando que a percepção do autor também é referente aos alunos com deficiência intelectual (DI) e com outros tipos de deficiência, a crença de que a escola é ou pode ser desnecessária é totalmente equivocada. O crescimento da criança com relação aos seus conhecimentos espontâneos podendo transformá-los em conhecimentos científicos, que de acordo com Vygotski (2008) são os conhecimentos produzidos após a tomada de consciência sobre eles, depende das relações entre a própria criança e um adulto, em que se acredita que este adulto, no caso da escola, o pedagogo, exerce um papel fundamental de intervir, de colaborar, de mediar esse processo. Conforme o autor:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das

funções psicológicas superiores da criança com o auxílio da participação de um adulto. (VYGOTSKI, 2008, p. 244).

Baseado nessa afirmativa, a escola tem um papel fundamental na vida da criança, é por meio das relações estabelecidas na escola entre o professor e a criança, que os conhecimentos espontâneos dela evoluem e transformam-se em científicos. O pedagogo é o mediador dessa evolução.

Outra discussão foi o fato de que, conforme os participantes, o processo escolar não é algo que aconteça de forma tranquila, muito ao contrário, é sofrido, é cansativo, mas esse sofrimento faz-se necessário e é importante para o amadurecimento do aprendiz. [...] “eu acho que aprender é dolorido, é cansativo, não é fácil, mas a gente não para pra(sic) pensar nisso, mas o sofrimento é preciso para amadurecer” O desinteresse é percebido de forma mais acentuada nos anos finais do ensino fundamental, com os alunos maiores” (OBSERVAÇÃO 2/SUJEITO 1 - PROFESSOR).

Resumindo: a discussão sobre o processo de inclusão foi considerada fundamental entre todos, e foi feita. Imaginou-se que o monitor precisava realizar estas discussões (ancoradas com os excertos da defectologia de Vygotski). Como se manifestaram professores e monitores no decorrer destas discussões? Embora estes aspectos recém foram descritos, resumem-se na seguinte tabela:

Tabela 9 – Falas de professores e monitores

Professores		Monitores
<p>Apesar da inclusão ser um direito de todos, aconteciam, há bem pouco tempo, fatos de segregação, talvez por desconhecimento ou alto grau de comprometimento de algumas crianças, elas eram escondidas pela família, chegando ao ponto extremo de serem mantidas amarradas</p>		<p>A vergonha, por parte da família, privava as crianças deficientes da busca por um diagnóstico médico e, pior ainda, da busca por uma educação junto a uma instituição educacional.</p>
<p>“Aqui é científico, mas ainda hoje se usam termos pejorativos, pela sociedade: parece louco, débil mental, debilóide, louquinho da APAE”.</p>	<p>“Dificuldade de aprendizagem sempre existiu, é que antigamente eram considerados burros, repetiam vários anos e acabavam saindo da escola sem aprender nada, hoje a</p>	

	 DIALOGO	gente sabe um pouco mais sobre o assunto, que isso são deficiências e que precisam ser trabalhadas na escola, temos que ter um olhar diferente, o assunto inclusão está em pauta sempre”
As reuniões que acontecem na escola, por exemplo, são burocráticas, administrativas e informativas e não formativas.		. “A escola tem que ter uma proposta pedagógica clara, com unidade dos setores”
A afirmação de que a escola tem um papel fundamental na vida da criança transforma-se em incerteza, acreditando inclusive, que possa a ser apenas uma teoria, uma falácia. O que justifica e fortalece a ideia da construção coletiva de uma proposta inclusiva.		. “Tem casos que o aluno, o normal, aprende apesar da escola, ou até sem ela. Um aluno não foi às aulas, quase nunca foi, o ano todo, fez as provas e passou”
“Eu acho que aprender é dolorido, é cansativo, não é fácil, mas a gente não para pra(sic) pensar nisso, mas o sofrimento é preciso para amadurecer”.		
O desinteresse é percebido de forma mais acentuada nos anos finais do ensino fundamental, com os alunos maiores.		

Fonte: Autoria própria

Apesar de todo o avanço da educação numa perspectiva inclusiva e o assunto inclusão ser recorrente e muito atual, ainda acontecem discursos e atitudes preconceituosos na escola. Antes, se acreditava que a criança não aprendia por outros fatores que não eram associados à deficiência. A escola, talvez por desconhecimento, não tinha um olhar, muito menos, práticas educativas diferenciadas que atendesse essa clientela. Isso fazia com que os alunos reprovassem várias vezes e acabassem evadindo. Conforme salientou o Sujeito 10,

dificuldade de aprendizagem sempre existiu, é que antigamente eram considerados burros, repetiam vários anos e acabavam saindo da escola sem aprender nada, hoje a gente sabe um pouco mais sobre o assunto, que isso são deficiências e que precisam ser trabalhadas na escola,

temos que ter um olhar diferente, o assunto inclusão está em pauta sempre (OBSERVAÇÃO 2/SUJEITO 10 - MONITOR).

Como exposto no quadro acima, desde o início a formação foi pautada pelo diálogo, pela troca de ideias, pela explanação de concepções já existentes. Tanto monitores como professores expuseram suas crenças puderam conhecer, também, as crenças e conhecimentos dos outros. Num processo dialógico, o estabelecimento das relações de troca é extremamente enriquecedor a todos os sujeitos envolvidos. Segundo Paulo Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82 e 83).

O grupo de estudos favoreceu este diálogo. Por meio do grupos de estudos, o diálogo foi possível e ser estabelecido entre os participantes e cada sujeito contribuiu com suas ideias e teve a possibilidade de rever concepções e agregar conhecimento, tomando consciência da importância do coletivo.

Inclusão e visão das famílias e da comunidade escolar

No decorrer da formação, em relação à família, foi preciso considerar o que de relevante à pesquisa era sendo exposto, incluindo suas ideias de exclusão e inclusão e o entendimento deles relacionado às responsabilidades e ao papel da família num contexto escolar inclusivo. A escola é definida por alguns como um ambiente não totalmente inclusivo, ainda acontecem fatos explícitos e ou velados de exclusão. A avaliação de forma igual e uniforme é uma das formas mais evidentes de exclusão. A observação 4 (SUJEITO 4 - PROFESSOR), revela bem isso: “A escola não é adequada pra ele (o deficiente), tem que mudar, o professor, a avaliação”. A fala do sujeito 2 - professor, na observação 2 ressalta que há a necessidade de mudanças por parte da comunidade escolar, também, tanto pais como professores, por vezes, podem ter atitudes equivocadas que privam os alunos de participarem e agirem de forma igualitária na escola. A partir do momento em que são oferecidas atividades diferenciadas aos alunos deficientes, ao invés de inclusão, o que acontece é exatamente o inverso, contrariando o pensamento dos alunos com NEE. O mesmo sujeito, na mesma observação,

apresenta uma fala controversa à anterior ao afirmar que, ainda hoje nas escolas, acontecem atividades extremamente constrangedoras e excludentes, citadas como exemplo as avaliações externas que devem ser realizadas por todos os alunos, deficientes ou não. As referidas avaliações são elaboradas e devem ser aplicadas a todos os alunos, indistintamente e sem qualquer consideração com o aluno com NEE. Num primeiro momento, o professor considera excludente ações em que o aluno é tratado de forma diferenciada, num segundo momento, o mesmo professor afirma que as avaliações externas, por serem iguais a todos os alunos, deficientes ou não, são excludentes. Essa convergência de opiniões pode definir a escola como “elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (Dourado e Oliveira, 2009, p. 202).

Essa controvérsia está intimamente ligada ao processo avaliativo do aluno, considerando relevante o resultado final e não o progresso, o avanço, a trajetória.

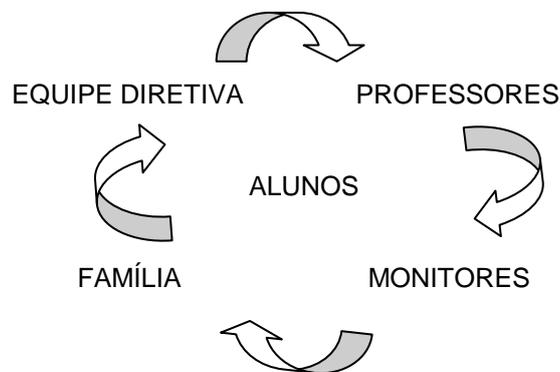
A escola, como um todo, não se apresenta como um espaço atrativo. O aluno não percebe relevância em estar na escola, sua frequência está atrelada às exigências legais.. Ao permanecer na escola, percebe-se que o fato se dá aos incentivos do poder público que exige frequência escolar para sua manutenção. De acordo com a observação 3 (SUJEITO 3 - PROFESSOR), “o aluno não é motivado, fica no celular, tem baixa autoestima, só está na escola por causa do bolsa isso, bolsa aquilo”. A escola é considerada chata, desinteressante, utiliza recursos que não são atrativos aos alunos, tanto que chega a ser concebida como um castigo, uma punição, algo que, provavelmente, não agrega algo positivo às crianças, como menciona o sujeito 8: “A escola não é interessante, é um castigo, no caso do menino mesmo: ele só gosta do celular, chega aqui e tiram, é uma punição” (OBSERVAÇÃO 4/ MONITOR). As aulas não refletem a realidade dos alunos, são descontextualizadas, de acordo com o sujeito 3: “O que eles veem na sala de aula é menos interessante, é chato” (OBSERVAÇÃO 3/ PROFESSOR). A partir da ideia do não entendimento da relevância e do prazer em aprender que a escola representa, é necessário que se reflita sobre o entendimento da qualidade da educação que, de acordo com Dourado e Oliveira,

[...] envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de

aprendizagem, bem como os diferentes atores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Como definem os autores, a escola é um espaço que pode muito bem representar a pluralidade, a diversidade, por isso, apresenta-se como um ambiente extremamente desafiador. Alguns destes desafios foram perceptíveis no decorrer da formação. Um dos aspectos que foi discutido no grupo de estudos referiu-se aos desafios que os professores enfrentam dentro do processo de educação inclusiva com a ajuda de monitores. Os desafios da docência numa perspectiva de educação inclusiva surgem constantemente, para resumir esse item pode-se observar a figura abaixo:

Figura 1 – Comunidade escolar



Fonte: autoria própria

A figura representa claramente que o aluno deve estar no centro do processo educativo e que a comunidade escolar, composta por equipe diretiva, professores, monitores e família, devem ter clareza de seu papel nesse processo.

Poder público

Em audiência pública realizada no dia 26 de fevereiro do corrente ano, no Senado Federal, o novo Ministro da Educação, Ricardo Veléz Rodriguez, apresentou sete diretrizes para o ano de 2019. Conforme o documento apresentado à Comissão de Educação do Senado apresenta, na sexta diretriz, a

extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Na meta 4 é possível perceber que a maior preocupação da atual gestão federal refere-se apenas à matrícula dos alunos com deficiência, sem sequer objetivar permanência e, muito menos, sucesso.

Pode-se analisar, então, que não se pode considerar a escola como uma instituição a parte da conjuntura social e política, muito pelo contrário. Com relação ao aspecto gestor que a envolve escola em que aconteceu a intervenção, a administração municipal é a responsável por todo seu funcionamento, toda a logística necessária para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (recursos humanos, físicos e materiais) requer investimentos que os gestores municipais determinam como necessários. Porém, a comunidade escolar não pode ficar alheia a esse processo, é preciso participar de forma mais efetiva, identificando as necessidades específicas da escola e cobrando, do executivo, ações que supram tais necessidades.

Desafios da docência e dos monitores

A segunda subcategoria, intitulada “Desafios da docência e dos monitores”, apareceu em virtude dos participantes, em vários momentos da formação, apresentarem situações que tornam a docência desafiadora, instigante e que carece de análise, reflexão, estudo, apropriação de novos conceitos, novas concepções. Durante a formação, houve a percepção de que o professor continua com a ideia de que **todos os alunos aprendem da mesma forma, no mesmo tempo**. O respeito à individualidade é bem difícil de ser efetivada, o molde ainda é uma constante nas práticas pedagógicas, remetendo-nos à possibilidade de práticas pedagógicas que sugerem uniformidade entre as pessoas na escola, todos agindo do mesmo jeito, sem o mínimo de respeito à singularidade. De acordo com a observação 3 (SUJEITO 1 - PROFESSOR), não há um trabalho interdisciplinar, o que reforça a ideia de que o sujeito não é considerado como um todo. Já a fala do sujeito 5 - professor, (OBSERVAÇÃO 2), percebeu as falhas relacionadas à avaliação que, deveria ser feita de forma individualizada e não se consegue fazer na escola. Os alunos são avaliados de forma única, todos em relação a um único parâmetro e não de forma individualizada. A fala do sujeito 4,

menciona essa dificuldade: “o problema é que a gente não consegue avaliar o aluno deficiente em relação a ele mesmo, a gente acaba comparando com os outros e não se dá conta do avanço individual”. Mesmo assim, a necessidade de mudança é mencionada: “eu acho que a gente tem que reinventar, mudar quando não funciona” (OBSERVAÇÃO 2/ PROFESSOR).

O reconhecimento de que o **ambiente escolar não é um local que respeita às diferenças**, o jeito de se trabalhar na escola não contempla a diversidade. A fala do sujeito 2 faz menção a este aspecto: “o problema é que a gente trabalha de um jeito na sala de aula e os alunos não são respeitados em suas diferenças” (OBSERVAÇÃO 3/ PROFESSOR).

O **desrespeito e a não valorização ao percurso que o aluno** faz para realizar as atividades foi evidenciado. A forma individualizada que o aluno estabelece para chegar ao aprendizado não é respeitada, mesmo este demonstrando crescimento, não é, às vezes, reconhecida e nem aceita pelo professor, como afirmou o sujeito 2: “chega ao resultado, mas não sabe desenvolver, não é valorizado o raciocínio individual. O aluno chega ao resultado de forma diferente e muitas vezes o professor não aceita” (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 1 - PROFESSOR). O sujeito 2 afirmou que cada aluno tem o seu tempo e isso precisa ser identificado e respeitado para que haja aprendizagem, crescimento: “No tempo dele vai” (ENTREVISTA 11/ SUJEITO 2 - PROFESSOR).

A **individualidade deve ser respeitada**, evitando comparações. Um olhar diferenciado frente aos alunos com NEE faz-se necessário, a partir do momento em que se reconhece que eles são diferentes (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 2 - PROFESSOR). As pessoas podem agir de diferentes maneiras, dependendo do momento ou da situação em que se está inserido (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 5 - PROFESSOR).

Essa situação é percebida de forma mais acentuada nos anos finais. O fato de os professores dos anos finais não conhecerem os alunos como os professores dos anos iniciais torna o trabalho diferente (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 3 - PROFESSOR). A prática de um trabalho diferenciado foi tentada pela professora, porém por sentir-se sozinha e os próprios alunos contestarem sua forma de trabalho, considerando-o adequado às crianças pequenas e não a eles, que já estavam nos anos finais do ensino fundamental, a mesma decidiu agir

de acordo com a maioria (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 2 - PROFESSOR). Não raramente, os professores acomodam-se por considerarem o aluno sem condições de frequentar o ano em que estão, por outro lado, há situações em que o professor assume a responsabilidade de dar continuidade ao trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, independente do ano em que ele esteja matriculado, adotando ações pedagógicas próprias a ele (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 1 - PROFESSOR). A fala do sujeito 1, na observação 5, evidencia esse pensamento: “Quando a gente recebe um aluno tem que assumir: o problema é meu, esse ano ele é meu”.

É preciso posicionar-se frente às situações apresentadas, fazer escolhas, adotar uma postura que acredite ser adequada. A **tomada de decisão**, a escolha por determinada concepção ou teoria que sirva de embasamento de trabalho é fundamental (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 10 - MONITOR), concorda-se com a afirmativa do monitor, porém é necessário que não se desconsidere, de forma alguma o PPP da escola. A mudança é uma constante na vida das pessoas, embora ainda se esteja atrelado à opinião dos outros. A adoção de uma única ação é definida como solução para a inquietude do aluno, se esta for aquela que ele aceita. A fala do sujeito 1 - professor, na observação 4 remete a esse pensamento: “Se ele fica assistindo vídeo, eu só vou botar vídeo”. Embora o professor deixe claro que ajudar não significa fazer pelo outro, às vezes acontece na sala de aula de um aluno fazer pelo outro ao invés de ajudá-lo (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 10 - MONITOR), parece ser mais cômodo fazer o básico e o que apenas convém ao aluno. Contrário a essa ideia, Vygotski explica que é preciso saber quais são os aspectos iniciais que envolvem a deficiência do aluno e quais as suas limitações a partir dessa deficiência, mas não para negá-las ou considerá-las entraves para a aprendizagem. Para planejar ações que superem possíveis limitações.

La capacidad de discernir en el desarrollo del niño anormal que es lo fundamental y qué lo suplementario, qué es lo primario y qué lo secundario, es una condición imprescindible, no solo para la correcta comprensión teórica del problema que nos ocupa, sino también para las acciones prácticas (VYGOTSKI, 1997k, p. 222).

Esse conhecimento é necessário para todos os envolvidos: pais, professores e monitores também. É imprescindível que cada sujeito envolvido com um aluno com NEE tenha conhecimentos que contribuam para ações

efetivas condizentes com as necessidades deles, incluindo aqui os monitores. Como já foi exposta anteriormente, a importância dos monitores é inegável, porém carece de destacar que há distinção dos papéis do monitor e do professor na sala de aula, bem como há que se o estabelecer de forma clara as metas e objetivos a serem alcançados.

Para que haja uma unidade do trabalho de sala de aula, **professora e monitor precisam estabelecer uma relação** em que a professora, **porque faz a gestão das práticas em sala de aula, aponte para o que deve ser feito pelo monitor**. Um monitor precisa que o professor oriente seu trabalho, principalmente no início. Não fosse assim, qual o sentido da formação profissional do professor?

O entendimento de que o professor é o gestor da sala de aula foi mencionado: o professor é nosso "instrutor" para que possamos realizar nosso trabalho inicialmente, mas depois de já acostumado com o aluno acho que não, necessariamente, dependemos dele, mas é melhor tê-lo por perto" (ANÁLISE DOCUMENTAL 5/SUJEITO 8 - MONITOR). Já o sujeito 8 - monitor, mencionou que a falta de informação e formação para atuar como monitor comprometeu o seu trabalho enquanto monitor. Inicialmente tratou os alunos como amigos e não havia uma relação de monitor/aluno e, por isso, o trabalho ficou prejudicado (ANÁLISE DOCUMENTAL 12). O monitor percebeu que, em função do professor possuir formação, não passaria por esse tipo de situação. De acordo com ele, "o professor é formado no que faz, sabe lidar de uma forma diferente com as crianças. Nós monitores, muitas vezes no começo, começamos errado. Eu, principalmente no ano passado, tentava ser um "amigo" dos alunos na escola, e vi que isso estava me atrapalhando profissionalmente, pois eu era um "amigo" e não um monitor em sala de aula. Já um professor, muito provavelmente, não irá ter esse mesmo problema" (ANÁLISE DOCUMENTAL 12/SUJEITO 9 - MONITOR). Embora o aluno solicite ajuda do monitor, quem orienta se a ajuda ocorrerá será a professora, explicita o sujeito 3 - professor, na observação 4: "Ele me olha pedindo socorro, mas a professora é quem manda".

Na fala da professora fica evidente que **o auxílio da monitora é relevante**, embora considere que ela deva exigir mais dos alunos, segundo ela: "a monitora ajuda bastante, mas eu disse pra ela que ela tinha que cobrar também" (OBSERVAÇÃO 4/SUJEITO 9 - MONITOR).

Por essa heterogeneidade e singularidade, são comuns manifestações relacionadas a professores que “não conseguem dar conta de todos os alunos na sala de aula”.. Os alunos com NEE podem necessitar de apoio individualizado, de ajuda de monitores na sala de aula. A presença do monitor foi considerada indispensável e as ações pedagógicas não seriam possíveis de acontecer sem ele.

Quem orienta os monitores? O sujeito 4 - professor, na entrevista 4, afirmou que a única forma de orientação recebida para desempenhar suas funções, com alunos especiais e alunos normais foi passada pela diretora. As atribuições foram explicadas de forma básica numa única reunião de início de ano letivo e, a maioria dos monitores (sujeitos 1, 2, e 3 - professores), na mesma entrevista citada acima, não receberam orientação para desempenhar suas funções. E, mais especificamente, com relação às deficiências dos alunos, a desinformação apresentou-se de forma mais acentuada.

Visto que as informações recebidas pelos monitores podem ser consideradas muito básicas e superficiais, o conhecimento que os monitores tinham com relação das peculiaridades dos alunos a serem atendidos por eles eram as seguintes: (ENTREVISTA 6/SUJEITO 3 - PROFESSOR) “dois alunos atendidos, um deles sem diagnóstico definido, apesar de já ter sido feito seu encaminhamento para um profissional da área da saúde e o outro com diagnóstico de autismo”; (ENTREVISTA 6/SUJEITO 2 - PROFESSOR) “dos quatro alunos atendidos, dois eram deficientes intelectuais e os outros dois não tinham diagnóstico mencionado”. Na entrevista 6, os sujeitos 1, 4 e 5 - professores - demonstraram Incerteza sobre o diagnóstico de um aluno, a única certeza é que a criança fazia uso de medicamento e não conseguia aprender.

Os monitores, que atuam junto aos alunos com NEE são alunos do ensino médio, fica clara a insuficiência de conhecimento para desempenhar suas funções. De acordo com a pesquisa feita em artigos e teses sobre o assunto, os sujeitos que atuam como monitores são acadêmicos ou graduados. Cabe aos gestores municipais reverem essa condição básica exigida para desempenhar a função de monitor nas escolas de Arroio Grande, primando por sujeitos com uma habilitação condizente às necessidades dos deficientes.

Houve a afirmação de que a professora envolve-se com toda a turma, enquanto que o monitor dedica-se a apenas a uma criança, tanto nas atividades de sala de aula como fora dela, conduzindo-a a espaços externos ao qual ela precise. Outra atribuição do monitor seria que, após a explicação da professora o monitor tentasse, repetidas vezes, fazer com que o aluno entendesse a explicação da professora (ANÁLISE DOCUMENTAL 6/SUJEITO 8 - MONITOR). Afirmou, também, que o monitor reconheceu que a professora deveria elaborar exercícios diferenciados para a aluna acompanhada por ele, no entanto o que ocorria é que a própria monitoria se encarregava de fazê-los.

O sujeito 3 - professor, na entrevista 7 mencionou que única atividade desenvolvida pelo monitor com os alunos que eram orientados por ele era a brincadeira, na tentativa de acalmar um deles e o outro, na tentativa de fazê-lo falar, conversar com ele: “Com o aluno “X” eu brinco bastante com ele sobre cavalos que é o que deixa ele bem calmo, que ele gosta disso, ultimamente ele anda bem mais calmo. Com o aluno “Y” eu fico brincando com ele, converso com ele, tento falar com ele para ver se ele diz alguma palavra” (ENTREVISTA 7/SUJEITO 9).

Havia, por parte de alguns monitores, a ideia duvidosa da necessidade de atuação dos monitores, uma vez que já havia uma professora na turma. Nesse entendimento parecia que ele era apenas uma figura decorativa. Porém, o sujeito 7 - monitor - explicitou que há uma grande diferença nas atribuições da professora e dos monitores: enquanto a professora tem que desenvolver suas práticas pedagógicas de forma a contemplar todos os alunos, inclusive aqueles que têm NEE, os monitores são exclusivos de determinados alunos (ANÁLISE DOCUMENTAL 4). Portanto, cabe à professora titular da turma direcionar o trabalho em sala de aula, impondo-se frente às práticas pedagógicas e a rotina da aula. É o que afirma o sujeito 5 - professor, na observação 1: “A professora titular da turma é que tem que direcionar o trabalho, na minha aula eu me imponho”.

Outra ideia surgida foi que para que o ano letivo fosse exitoso seria imprescindível que professora e monitor estivessem em sintonia, ou seja, estabelecessem relação de parceria com unidade de trabalho. E o sujeito 8 (MONITOR) - acrescentou que a criança é o foco principal do trabalho e cabe à

professora e ao monitor encontrar uma forma de trabalharem juntos, traçando metas semelhantes, com um mesmo objetivo (ANÁLISE DOCUMENTAL 7).

Uma situação delicada foi apresentada por uma monitora deixando claro que não conseguia atuar junto ao aluno, pois era impedida pela professora (OBSERVAÇÃO 5).

Outra situação remete-nos à crença de que os alunos deficientes não são capazes sozinhos, isso ainda é recorrente no cotidiano escolar, ainda existe o pensamento de que eles carecem de ajuda sempre. Esse equívoco ficou evidente na entrevista 3 (SUJEITO 4 - PROFESSOR) “Eu entendo assim, no meu ponto de vista assim, é uma coisa que precisa muito de apoio, porque sozinhos acredito que eles não têm muito potencial, eu vejo isso pelo que eu faço”. E, indo além, havia a ideia de que um autista, com comprometimento acentuado, seria um aluno incapaz de aprender, sua presença na escola dar-se-ia apenas para se socializar, foi o que mencionou o sujeito 7: “no começo eu pensava que, por exemplo, um aluno com Autismo mais avançado não poderia progredir durante o ano, apenas estaria na escola para uma socialização” (ANÁLISE DOCUMENTAL 4/SUJEITO 7)

Todas essas afirmativas revelam o desconhecimento dos monitores com relação às suas atribuições e, principalmente, o despreparo para desempenhar suas funções. Porém, durante a formação foram explicitadas algumas ideias que revelaram que os participantes do grupo de estudos passaram a perceber o processo inclusivo de forma diferente. Uma delas está relacionada a busca pela autonomia dos alunos com NEE, que foi entendida como ponto relevante para sua evolução na escola, nas ações pedagógicas, negando a ideia de que fazer por eles é adequado e necessário. A observação e o acompanhamento das mais diversas situações cotidianas da escola, que envolvem os alunos deficientes são fundamentais, pois é possível perceber quais suas habilidades e ou necessidades, conforme afirmou o sujeito 1 - professor, na observação 3: “só acompanhando de longe, ela fez tudo sozinha, até se limpou (sic)”. A ajuda, o apoio ao aluno deficiente não pode ser confundido com fazer por ele, foi o que afirmou o sujeito 8: “Não podemos fazer pelo outro, mesmo sendo deficiente” (OBSERVAÇÃO 2/ MONITOR).

Entendeu-se que a criança que tem maior dificuldade de aprendizagem precisa de uma atenção maior. A princípio, os alunos deficientes eram apenas respeitados, porém houve a percepção de que seria possível ir além, investindo em estratégias para ajudá-los. (ANÁLISE DOCUMENTAL 3/SUJEITO 3 - PROFESSOR). O sujeito 3 - professor - corrobora com essa ideia: “Crianças especiais precisam de ajuda (ENTREVISTA 3)”. O que precisa ficar claro é que se entenda que ajuda, nesse caso, seja apoio pedagógico.

E, em se tratando de apoio pedagógico, outro aspecto considerado relevante foi a necessidade de conhecer a deficiência do aluno. A nomenclatura usada pelo autor estudado na formação (Vygotski), inicialmente considerada forte, como defeito, idiota, passa a ser considerado um motivo para a busca da superação, para buscar o conhecimento. A identificação do defeito, segundo os participantes do grupo de estudos, foi considerada como ponto inicial para aceitação e propicia a elaboração de estratégias de atuação. Mas, mais importante que a deficiência em si, é necessário reconhecer o ser humano, a pessoa, para depois pensar em estratégias compensatórias ao defeito. Vygotski fala que:

[...] el resultado de la compensación depende no sólo de la gravedad del defecto, sino también y en gran medida, de la adecuación y eficacia de los métodos utilizados para formar los procesos compensatorios; de acuerdo con el éxito de la compensación y de la corrección se modifica la estructura del defecto (VYGOTSKI, 1997, p. 373).

Uma proposta pedagógica eficaz, após a identificação da patologia, deve, inicialmente, fomentar o trabalho de sala de aula de forma que os alunos, com auxílio do concreto adquiram conhecimento. Mas, em seguida, é fundamental que o trabalho vá além, instigando os alunos a pensar, elaborar conceitos, tomar consciência de conceitos e teorias. Em seguida, esses conceitos devem servir como base para outras apropriações conceituais, associações e ampliação dos conhecimentos prévios. No entendimento do sujeito 6 - professor (OBSERVAÇÃO 5) “A criança tem que sair do abstrato para o concreto, eu acho que quando ela consegue fazer isso, ela evolui em outros aspectos também, outras áreas de estudo”.

Ensenar al niño mentalmente retrasado no solo a tocar, oler, oír y ver, sino a servirse de sus cinco sentidos, a dominarlos, a emplearlos racional mente según sus propósitos - esto significa comunicarle las primeras nociones, pero a la vez también *las mas fundamentales*, de la percepción humana de la realidad (VYGOTSKI, 1997e, p. 243-244, grifos do autor).

É fundamental que se acredite no potencial do aluno e que não se negue a ele o direito de aprender, não só o básico, mas o que é ensinado a todas as crianças. A crença de que o aluno com NEE é capaz tem que ser uma constante nas práticas pedagógicas, embora isso não garanta o sucesso dos alunos.

Para as crianças evoluírem pedagogicamente é necessário que elas sejam desafiadas, instigadas. O aluno avançar na socialização é um grande progresso, porém tem que ser considerado insuficiente. Foi o que percebeu o sujeito 5: “é, ele avançou na insegurança, é um progresso, mas é pouco. A adaptação aconteceu, faltou aprendizagem” (OBSERVAÇÃO 6/ PROFESSOR). O querer mais tem que fazer parte, ir além, incentivar a criança a querer sempre mais e fazer com que ela sinta que é capaz disso. O uso de estratégias para fazer com que os alunos superem suas limitações depende muito da percepção e sensibilidade do professor. A superação dos limites é algo muito pessoal, é singular.

Com base em todas as reflexões feitas no grupo de estudos, ao término de um ano letivo, algumas outras concepções surgiram. O sujeito 8 - professor - sentiu-se realizado por acreditar que acrescentou, nem que tenha sido algo mínimo, na vida das crianças que atendeu enquanto monitor. Sentiu-se feliz e afirmou que isso é reflexo do crescimento dos alunos.

A crença é de que houve crescimento profissional e pessoal (ANÁLISE DOCUMENTAL 1/SUJEITO 7 - MONITOR). O sujeito 8 – professor - considerou importante estar preparado psicologicamente para atuar junto aos alunos com NEE e, mais que isso, tentar ajudá-las sem prejudicá-las (ANÁLISE DOCUMENTAL.1). No final do ano letivo, um misto de sentimentos se fez presente no monitor, pois alguns alunos obtiveram êxito e outros não (ANÁLISE DOCUMENTAL 1/SUJEITO 10 - MONITOR). Essas manifestações revelam a superficialidade do resultado da formação, o que se percebe são concepções relacionadas a sentimentos e não ao crescimento pedagógico ou teórico, bem como suas possíveis limitações.

O sujeito 7 - professor - afirmou que muitas mudanças aconteceram, tanto por parte dos alunos como do monitor e, pode-se considerar que todas elas foram

positivas (ANÁLISE DOCUMENTAL 1). A sensação do dever cumprido foi explicitado pelo sujeito 8, após um ano letivo (ANÁLISE DOCUMENTAL1).

Nesta segunda subcategoria foram elencados, tanto pelas professoras como pelos monitores, alguns itens que podem ser considerados desafios da docência, em função de carecerem de uma constante atenção. A importância destas percepções dá-se ao fato de que os envolvidos na formação, ao dialogar, identificaram-nos e, juntos, tiveram a oportunidade de refletir sobre possíveis alternativas de superá-los. A figura abaixo pode elucidar melhor essa ideia:

Figura 2 – Desafios da docência e dos monitores e alternativas de superação

Respeito à individualidade, às diferenças	
Respeito aos diferentes ritmos dos alunos	Relevância dos monitores
Respeito ao percurso do aluno	Estratégias diferenciadas
Relação professor/aluno	Tomada de decisão
Troca de monitores	

Fonte: autoria própria

Observando a figura, é possível perceber que os desafios da docência, identificados pelo grupo, são extremamente pertinentes, mas o que de mais relevante que pode ser percebido na figura é o fato de que as possibilidades de superá-los também foram citadas. A relevância dos monitores aparece como fator que com o processo inclusivo e foi percebido por professores e monitores. Outra questão relevante está relacionada às estratégias diferenciadas, ou seja, a percepção de que as ações pedagógicas, a metodologia está intimamente ligada ao sucesso dos alunos. E por último, mas não menos importante, está a tomada de decisão, que é um ponto crucial no processo inclusivo. Depois de tomar consciência das necessidades, limitações, é preciso definir a estratégia considerada como a mais adequada e colocá-la em prática. Essa percepção serve para professores e monitores.

Limites de um processo de formação colaborativa

A terceira subcategoria, que tem por título “Limites de um processo de formação colaborativa”, não pode ser dissociada da subcategoria anterior, por

considerar que os desafios da docência estão estreitamente ligados ao trabalho colaborativo. Ao término da formação, por meio da análise dos dados, foi possível elencar algumas abordagens relevantes relacionadas à formação acadêmica e profissional. Uma das reflexões refere-se ao trabalho colaborativo em sala de aula, o sujeito 10 - MONITOR percebeu que o gosto pelo trabalho colaborativo surgiu a partir do momento em que os alunos passaram a participar mais das atividades, as diferentes habilidades foram evidenciadas no intuito de realizar o que estava sendo proposta, a diversidade foi respeitada e a mescla dos grupos foi muito enriquecedora. “Gostei da ideia do trabalho colaborativo diversificando os grupos, grupos com alunos com diferentes habilidades flui melhor, a criança participa mais” (ENTREVISTA 10/SUJEITO 10 - MONITOR).

O crescimento do aluno, em sua individualidade foi percebido pelo sujeito 1 - professor, na entrevista 12, ao mencionar que a participação dos alunos nos grupos faz com que eles realizem as atividades em conjunto e, posteriormente, pudessem realizá-las de forma individual: “O aluno realiza as tarefas em grupo, depois sozinho”. Esse pensamento reflete uma ideia simplista de grupo de estudos, surgindo como um dos **limites de um processo de formação colaborativa**.

A manutenção de concepções populares, sem um embasamento teórico adequado, como o incentivo **à superação**, a ir além, a querer mais, se faz necessário, é um deles. A busca pela superação dos obstáculos deve ser uma constante nas práticas educativas dos professores a todos os alunos. A imposição de limites e o cumprimento de normas também cabem a todos. O sujeito 1 - professor - (OBSERVAÇÃO 3) afirmou: “Trabalhar a autonomia, tem que fazer o aluno pegar suas coisas, agir igual a todos, impor limites”.

A partir da atuação junto ao aluno com NEE foi possível perceber que, apesar da **oscilação de humor**, bem como das variáveis em relação à aprendizagem, o aluno é capaz de aprender, tem potencial e que seu progresso é possível de percepção. Na observação 1, a fala do sujeito 4 – professor - explicita isso: “O aluno que eu acompanho oscila muito de humor e em alguns dias consegue fazer as atividades de aula e em outros não, mesmo assim, me sinto feliz com o progresso dele, agora começo a perceber que ele consegue”. Essa percepção também é considerada um limitador, a partir do momento em que a

ênfase é dada ao humor do aluno, em detrimento às suas potencialidades e habilidades.

O questionamento que surgiu sobre a importância e a função do **laudo médico** que pode ser visto como um aliado ou algo que pode considerar o aluno como alguém que será aprovado sem ter adquirido o mínimo de aprendizagem necessária para avançar de ano letivo, também pode ser considerado um limitador. Essa preocupação elevada com a deficiência pode trazer sérios entraves ao processo inclusivo.

Junto a esse fator soma-se a ideia de que a negligência ou o cuidado exagerado por parte dos professores, monitores e familiares não contribui com o avanço dos alunos com NEE. De acordo com o sujeito 5: “o cuidado exagerado, tanto por parte da família como dos monitores e professores é prejudicial, mas a negligência é muito pior. Sabe aquela coisa que dizem: tem laudo e vai passar mesmo, por que vou esquentar?” (OBSERVAÇÃO 2/SUJEITO 5 - PROFESSOR). A família, ao desconhecer a necessidade de o filho ser atendido por um profissional da área da saúde, leva a dedução de que só procurarão ajuda quando houver reprovação escolar. Um trabalho pedagógico eficaz inicia com um diagnóstico, mas vai além, passa por uma tomada de decisão e escolha das práticas pedagógicas mais adequadas (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 2 - PROFESSOR). “É preciso ter objetivos a serem alcançados. Embora eles exijam flexibilidade, adaptação”. É o que o sujeito 5 - professor - também afirma: “Ter objetivos; metamorfose igual a professor, igual a flexibilidade; adaptação” (OBSERVAÇÃO 4). Vygotski aborda sobre esses dois extremos:

Cualquier insuficiencia corporal -sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita- no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso en el seno de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inhabitual, que no es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no sólo en las familias donde miran a ese niño como una carga pesada y un castigo, sino también en aquellas donde rodean al hijo ciego de un cariño redoblado, de una solicitud y una ternura decuplicadas. Precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa de los demás (VYGOTSKI, 1997a, p.73).

De acordo com o autor, os dois podem ser considerados prejudiciais ao aluno deficiente. Esse fato percebe-se na escola, também. O aluno com NEE,

carece de um atendimento igual ao dispensado aos demais alunos, o que pode diferir são os recursos, os métodos que precisam levar em conta suas especificidades.

A formação revelou, também, uma série de **elementos que não colaboraram para que se discutisse com mais profundidade esses limitadores** e o porquê destas concepções continuaram existindo, mesmo após a intervenção.

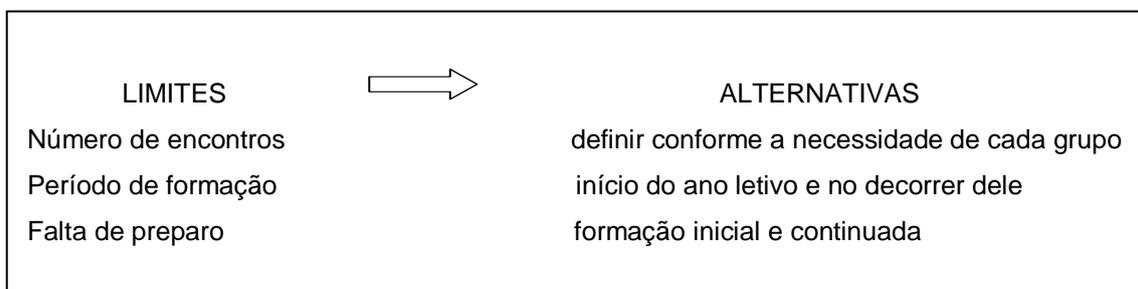
O entendimento de que, se ocorressem **mais encontros de formação** as práticas pedagógicas poderiam ser mais eficazes é evidenciado na fala do sujeito 5 - professor, observação 1: “Acho que precisamos de mais encontros como estes, de reuniões”. Porém, constatou-se que para que as formações se tornem relevantes, além de um tempo maior de duração, os encontros deveriam começar em um **período específico**, no início do ano letivo. “Mas acho que essa orientação deve acontecer no início do ano” (OBSERVAÇÃO 2/SUJEITO 9 - MONITOR). O sujeito 9 - monitor, na observação 2, vai além ao afirmar que no início do ano letivo deveriam acontecer **encontros, reuniões, atividades formativas e estes deveriam permanecer ao longo do ano letivo**, tornando-se uma prática recorrente. “Esse tipo de reunião, de encontro, de formação deveria acontecer sempre, de preferência no início do ano”. Outro sujeito manifestou a mesma percepção, referindo-se, também, ao período de realização da formação, considerando que antes do início do ano letivo poderia ser o melhor momento para realização de estudos (OBSERVAÇÃO 1/SUJEITO 3 - PROFESSOR). Tal percepção também foi considerada importante e que deveria, pois proporcionaria um melhor entendimento de seu trabalho, de sua atuação e, por consequência, os alunos seriam melhores atendidos, teriam um acompanhamento mais adequado, desde o início do ano. “Acredito que se a formação tivesse ocorrido no início do ano, não só eu como os outros monitores poderíamos ter feito um trabalho melhor” (ANÁLISE DOCUMENTAL 2/SUJEITO 8 - MONITOR). Mas, houve também a negação da necessidade de ampliar conhecimento, reconhecendo que o já se sabe é o suficiente para atuar junto aos alunos com NEE. “Eu acho que não. Eu acho que eu “tô” fazendo um bom serviço, porque assim eles já “tão” desenvolvendo um monte” (ENTREVISTA 8/ SUJEITO 3 - PROFESSOR).

Considera-se essa ideia totalmente equivocada, pois se acredita que o estudo, o aprendizado, a busca por conhecimento deve ser uma constante na educação.

A **falta de preparo dos professores** foi citada e a **dos monitores** foi entendida como mais significativa e pode ser considerado como outro elemento limitador na formação. “Pra mim, o despreparo dos professores ainda é muito grande e dos monitores maior ainda” (OBSERVAÇÃO 2/SUJEITO 9 - MONITOR). Além da falta de preparo, o sujeito 7 – monitor - afirmou que antes da formação nem as suas atribuições eram claras, essa definição de papéis só foi possível a partir da formação (ANÁLISE DOCUMENTAL 6). A formação mudou as práticas de alguma forma, mas o que realmente faz com que a atuação do monitor mudasse foi a prática. Na fala do sujeito 8 - monitor - isso ficou evidente: “Eu acho que algumas coisas não foi a formação que mudou, mas o tempo como monitora” (ANÁLISE DOCUMENTAL 8).

Na escola, as atividades ainda se estão muito atreladas às atividades individualistas. Surgem, então, elementos que podem ser considerados entraves para um trabalho colaborativo. Porém, alguns deles aqui citados, como a ideia de superação, a oscilação de humor dos alunos e a relevância ao laudo médico não podem prejudicar o atendimento aos alunos com NEE, devem servir de ponto de partida para a escolha de estratégias de ação. O que deve ser realmente considerado como entrave e precisa ser revisto e repensado, são os elementos a seguir, bem como as possibilidades de superação, como mostra a figura a seguir:

Figura 3: Limites e alternativas



Fonte: Autoria própria

Ou seja, além dos participantes do grupo elucidarem os limitadores, perceberam, também, alternativas de tornar a formação mais eficiente.

Avaliação da intervenção

A avaliação das ações docentes devem ser uma constante no cotidiano educacional. Com o intuito de elucidar aspectos relevantes na formação, surge a quarta subcategoria intitulada "Avaliando a formação", ela aparece como parte fundamental do processo de análise dos dados. Foi por meio de uma reflexão mais aprofundada e atenta aos relatos dos participantes da formação que foi possível reconhecer a importância da formação, bem como identificar aspectos que precisam ser revistos para torná-la mais eficaz.

Tanto a formação inicial como a continuada, foram mencionadas pelos participantes do grupo de estudos como requisito para atuar junto aos alunos com NEE. A formação acadêmica foi considerada precária e insuficiente para práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com o sujeito 5 - professor, "O que aprendemos na faculdade é superficial" (OBSERVAÇÃO 1). Na observação 3, o sujeito 9 declarou que as teorias trabalhadas na graduação são consideradas superficiais e sem ligação com a prática. E o sujeito 10 - monitor, na mesma observação considerou a formação como ponto inicial de um trabalho, dada a sua importância. Essa fala clarifica a necessidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional fazerem escolhas, planejarem e colocarem em práticas ações pedagógicas inclusivas e, principalmente, **tomem consciência de seu papel no processo de ensino dos alunos**. Ao referir-se à monitoria o sujeito 10 destacou que a formação, para os monitores, é de extrema importância, pois, para a maioria deles, o primeiro contato com uma criança deficiente foi na escola, tendo que atuar junto a eles, sem ter a mínima noção e conhecimento do que fazer. Foi a partir da formação que suas funções e atribuições tornaram-se mais claras e ações mais indicadas e apropriadas para cada situação puderam ser efetivadas (OBSERVAÇÃO 3). O aprendizado dos monitores foi evidenciado pelo sujeito 10 - monitor, ao afirmar que:

A formação ajudou MUITO nós monitores, acho que principalmente para os monitores que não tinham um contato direto com crianças especiais. Pois, na formação falamos bem como é lidar com uma criança especial, como tem que ser feito e que maneira é mais apropriada para a situação (ANÁLISE DOCUMENTAL 2).

A afirmativa convicta estabelece que a grande maioria dos conhecimentos aprendidos se deve à formação, incluindo a possibilidade de analisar se o

resultado obtido no final será positivo ou não (ANÁLISE DOCUMENTAL 13/SUJEITO 4). O sujeito 7 - monitor - afirmou que para obter-se melhores resultados junto aos alunos com NEE a **formação é fundamental**, porém seria importante que ela tivesse continuidade (ANÁLISE DOCUMENTAL 8). Percebe-se na observação 3, que o sujeito 2 - professor - reconheceu que há necessidade de mais momentos de formação.

Quando o professor participa de um processo de formação continuada, ele pode compreender melhor aspectos teóricos que favorecem o desenvolvimento do seu trabalho prático, portanto a necessidade de realizar mais encontros na escola faz-se necessário (OBSERVAÇÃO 1/SUJEITO 6 - PROFESSOR). Percebeu-se que a leitura, os estudos foram considerados necessários e o aperfeiçoamento constante, a formação continuada é uma necessidade, reafirmando a ideia já explicitada anteriormente.

A influência da formação nas práticas pedagógicas foi percebida pelo grupo. A formação serviu para provocar uma reflexão maior sobre as práticas pedagógicas, bem como a necessidade de realizá-la e o quão importante ela é. Como explicita o sujeito 10: “penso mais nas minhas práticas, isso é reflexo do trabalho depois da formação” (ENTREVISTA 11/SUJEITO 10 - MONITOR). As ações pedagógicas precisam suscitar no professor a reflexão sobre elas, se são suficientes, adequadas ou se carecem de replanejamento.

Foi por meio da formação que se percebeu que **nas relações, na troca, no compartilhamento de ideias** surgem possibilidades de ações diferentes. A visão que um colega tem pode também servir outros e para o grupo, a partir do momento que se percebe sua importância e significância, a possibilidade de utilizar a ideia do outro no próprio trabalho é considerado relevante para rever conceitos, mudá-los, aperfeiçoá-los, como cita o sujeito 2: “a troca de ideias, conversas feitas abrem possibilidades de fazer diferente” (ENTREVISTA 11/PROFESSOR).

Algumas percepções sobre a importância do grupo de estudos como prática pedagógica, visando ao crescimento individual e, por consequência, coletivo surgiu na formação.

Se o grupo de estudo é importante para monitores e professores, essa prática também é significativa para os alunos. O sujeito 2 - professor, na

observação 6 abordou essa ideia: “Esse espaço é muito bom, então para a criança também é”. Para Gimenes e Penteado (2008):

A organização de grupos de estudos é uma ideia simples e poderosa, pode ser entendida como uma alternativa para apoiar o processo de desenvolvimento profissional e mudança dos profissionais envolvidos (GIMENES; PENTEADO, 2008, p 78).

As relações estabelecidas num ambiente educacional são, na maioria das vezes, percebidas como individualistas, que geram conflitos, cada um querendo valer-se de suas ideias e reconhecendo-as como melhores ou mais importantes. A formação proporcionou o entendimento de que se faz necessário perceber que a dependência que uns têm dos outros, reconhecendo que as divergências e as diferenças servem para o crescimento de todos é extremamente relevante para o grupo. “Está bem relacionado com a educação, no início há o conflito, um querendo ser mais importante que o outro, depois perceberam que as diferenças se complementam” (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 9 - MONITOR). A teoria influencia na percepção da **importância do trabalho coletivo**, propiciando o entendimento de que é nas relações, na troca que os sujeitos se ajudam e crescem. “O texto mostra a importância da interação entre as crianças, coletivo, uns ajudando os outros” (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 2 - PROFESSOR).

O sujeito 2 - professor, na observação 2 afirmou que os alunos deficientes, muitas vezes, conseguem apropriar-se de conceitos e realizam atividades com mais facilidade sendo auxiliado por colegas. O jeito como os colegas o auxiliam é mais adequado e com uma linguagem mais próxima a ele. As relações entre alunos são mais eficientes, às vezes, do que professor/aluno.

Na entrevista 10, o sujeito 2 - professor declarou que o trabalho colaborativo é extremamente significativo para os alunos e entre eles parece mais relevante ainda, uma vez que a linguagem entre eles é mais própria. Além disso, **ambos crescem, aprendem e ensinam**. Foi percebido que as fraquezas de um são superadas pelas forças do outro. “Com o trabalho colaborativo os colegas, os alunos ajudam mais que a professora, o especial ajuda os outros, inclusive, a conversa entre eles também é dos conteúdos da aula, só a professora fica cansada (risos), uns ajudam os outros, dá pra perceber que o fraco de um pode ser o forte do outro, eles entendem também que nem tudo gira em torno dele (deficiente)” (ENTREVISTA 10/SUJEITO 2 - PROFESSOR).

O sujeito 3 - professor, na observação 5, manifestou que o trabalho colaborativo é uma ação de iniciativa própria, uns ajudando os outros por iniciativa própria. E, na observação 3, o sujeito 1 - professor, afirmou que as atividades coletivas proporcionam a troca entre os sujeitos envolvidos, cada um com o seu conhecimento, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

A busca por companhia por afinidade, semelhança também acontece. Quando o aluno faz as atividades com ajuda, sente mais facilidade em realizá-las. Quando há a ajuda dos alunos, uns contribuindo com os outros, o desenvolvimento da aula dá-se de uma melhor forma, essa ideia foi percebida na observação 3, no comentário do sujeito 2 - professor. “E, por consequência, o resultado é melhor quando o trabalho é realizado em grupo” (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 10 - MONITOR).

A importância da socialização como sendo fundamental na escola foi percebida pelo sujeito 1 - professor (OBSERVAÇÃO 4). O mesmo sujeito na observação 5 acrescentou que a importância do grupo dá-se a partir do momento em que se reconhece que **os conflitos servem como ponto de partida para o aprendizado**, para o crescimento, que o aprender com o outro é extremamente enriquecedor para o grupo e que a aceitação da opinião dos outros é uma necessidade. Para Vygotski (1997a, p. 74) “entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre”.

A troca, a ajuda nas escolas é um fato recorrente, tanto entre os alunos como entre os professores. Um reconhecendo as habilidades do outro e suas fraquezas, podendo realizar atividades de forma colaborativa (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 5 - PROFESSOR). Na mesma observação, o sujeito 8 - monitor - acrescentou que a ajuda pode acontecer de forma espontânea, sem planejamento, quando um aluno toma a iniciativa e o outro dispõe-se a ajudar, sem o professor intervir. É um fato que já foi percebido em sala de aula. Porém, o ato de aprender com o outro, inicialmente, não é tarefa fácil, mas é considerado melhor.

Na entrevista 10, o sujeito 9 - monitor - mencionou que quando foi realizado um trabalho em grupo, os alunos perceberam que ajudar é diferente de fazer pelo outro. As relações entre os pares são percebidas como uma força, a partir do

momento em que um aluno se sente mais confortável com a ajuda de um colega e rejeita a ajuda de uma monitora (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 9 - MONITOR). Para Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 95) é necessário “que os alunos promovam, face-a-face o sucesso uns dos outros (ajudando, dando assistência, apoiando, animando, e valorizando os esforços uns dos outros para aprender)”.

O sujeito 10 - monitor - associou a atividade colaborativa como responsável pelo entendimento de que a deficiência é um problema social (ENTREVISTA 12). Já o sujeito 9 - monitor, na entrevista 11 reconheceu que não só ele é importante e serve como orientador de seus alunos, mas os colegas também os são. E, como ponto de partida para um trabalho colaborativo, tanto os sujeitos 1 e 4 - professores, na observação 4 explicitaram que o ponto de partida para um bom trabalho na escola tem que ser a socialização.

Com relação ao aluno deficiente, o sujeito 5 - professor - explicitou acreditar que ele vê em outro deficiente uma referência, um igual, um par, procura-o pela necessidade de identificar-se como igual (OBSERVAÇÃO 3), mas contradizendo a própria fala, mencionou perceber que as pessoas, em suas diferenças, podem servir de incentivo, umas às outras. Os alunos deficientes sentem-se encorajados a ir além, a partir do momento que enxergam no outro uma possibilidade de crescer (OBSERVAÇÃO 1/SUJEITO 1 - professor). Na mesma observação, o sujeito 2 - professor - entendeu que na diversidade os alunos crescem, tanto deficientes como ditos “normais” têm algo a aprender e algo a ensinar.

A criança, inicialmente, realiza atividades com ajuda do outro e ao ir desenvolvendo-se passa a realizar a mesma atividade sozinha de acordo com o sujeito 2 - professor, na observação 3. E, na mesma observação, o sujeito 9 - monitor - citou que, baseado em estudos realizados durante a graduação, essa citação pode ser relacionada à zona de desenvolvimento mais próximo associada ao trabalho colaborativo.

A formação propiciou, também, o reconhecimento da necessidade de se estabelecer relações entre professora e alunos, de acordo com a observação 2, o sucesso vai depender de que tipo de relação esses pares estabelecerem (SUJEITO 3 - professor). Essas relações, para ser mais significativas precisam iniciar na mais tenra idade. É fundamental que a criança frequente instituições de

ensino desde bem pequena, a participação dela em atividades pedagógicas adequadas a sua idade e às suas necessidades será muito benéfica para o seu desenvolvimento. Conforme afirmou o sujeito 1 - professor, na observação 2: “A criança que é estimulada desde pequena evolui mais e melhor, a gente nota diferença das crianças que frequentaram creches, é visível a diferença” Tanto nas observações 2 como na 4, o sujeito 4 - professor - declarou que o desenvolvimento das crianças depende das ações pedagógicas ao qual elas são submetidas na escola e os recursos utilizados também são considerados importantes para criança, devendo serem adequados a cada etapa do desenvolvimento da criança. Vygotski ressalta a importância da escola para as crianças desde a mais tenra idade. Ele afirma que:

El niño con retraso profundo progresa bajo la influencia de la educación en la misma parte del proceso que el niño normal pasa en los primeros años de vida, que son los más importantes. [...]. *Con ayuda de la educación, el niño profundamente retrasado cumple el proceso de formación del hombre.* (VYGOTSKI, 1997e, p. 243, grifos do autor).

Nas turmas de educação infantil o trabalho colaborativo é evidenciado, inclusive no mobiliário da sala que prima por mesas circulares, em que as crianças atuam juntas e de forma mais próxima, realizam suas atividades. A partir do primeiro ano do ensino fundamental, é oferecido aos alunos uma mesa e uma cadeira, as atividades em grupo e colaborativas só ocorrerão se forem propostas pelo professor.

Embora a pesquisa tivesse apontado, de acordo com a maioria dos participantes, a importância do trabalho dos grupos, das atividades colaborativas, percebeu-se que os participantes não evidenciaram, com clareza e propriedade, as vantagens e a necessidade desse tipo de ação na escola.

A pesquisa proporcionou uma reflexão, por parte da pesquisadora, sobre a responsabilidade de fomentar o trabalho dos docentes e monitores enquanto professora de AEE, a formação continuada careceu de ser repensada na escola. Percebeu-se que tem que ser efetivada como proposta pedagógica relevante, que leve em consideração as necessidades do grupo, com tempo de duração e em períodos adequados do ano letivo. O professor deve ser um constante pesquisador e um eterno estudioso, cabe a ele, também, buscar sua formação de forma constante.

Vale ressaltar que a formação proporcionou uma tomada de consciência, por parte dos participantes, da importância de se realizar, na escola, grupos de estudos. A evidência de que é na troca, nas relações, no compartilhamento de ideias que se dá o crescimento individual e, por conseguinte, do grupo, foi possível graças ao embate, aos conflitos iniciais que servem como ponto crucial para a tomada de consciência do papel de cada um no grupo. A seguir, destacam-se as principais ideias elencadas pelos participantes dos grupos de estudos sobre a formação:

Tabela 10: Ideias sobre a formação

Ideias dos professores	Ideias dos monitores
Tomada de consciência do papel de cada uma junto aos alunos com NEE	Tomada de consciência do papel de cada uma junto aos alunos com NEE
Formação continuada é fundamental	Formação é fundamental
Formação reflete nas ações	Formação influencia nas ações
Nas relações, na troca, no compartilhamento de ideias surgem possibilidades de ações diferentes	
Percepção da importância do trabalho colaborativo	Percepção da importância do trabalho colaborativo
Ambos crescem, aprendem e ensinam, professores e alunos	
Conflitos servem como ponto de partida para o aprendizado	

Fonte: autoria própria

As ideias dos monitores e professores, expressas na tabela acima, apresentam uma tomada de consciência sobre a importância e necessidade da formação, provocada pelos grupos de estudos durante a intervenção em 2018. Tais concepções refletiram, também, neste ano de 2019, pois já ocorreu, entre a segunda quinzena de maio e o mês de junho, a formação deste ano.

Teoria

Já com relação às teorias estudadas, as contribuições de Vygotski para as práticas pedagógicas, apesar de serem praticamente desconhecidas pelo grupo, ou conhecidas de forma muito superficial, proporcionaram reflexões importantes. Na observação 6, o sujeito 2 - professor - declarou que para iniciar uma ação pedagógica, o conhecimento, **o embasamento teórico é fundamental**, porém a

prática, embora embasada teoricamente não é suficiente, é preciso agir e refletir sobre ela, para replanejar. Afirmou ainda, que a teoria é considerada de fundamental importância para o rompimento de velhos paradigmas e antigas concepções. O mesmo sujeito fez referência à nomenclatura das palavras utilizadas pelo autor que, sem um conhecimento teórico, é perturbadora e causa estranheza. “A palavra defeito soa muito negativa, mas a leitura clarifica o sentido da palavra” (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 2 - PROFESSOR). Houve mais uma referência ao termo utilizado, que constrange e fere mais por suscitar uma reflexão mais próxima com um familiar. “O termo idiota é forte, forma forte de falar, acho que porque pensei mais no meu filho, do que nos alunos” (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 2 - PROFESSOR).

Nos estudos desenvolvidos nas formações, os textos utilizados em língua espanhola identificam a deficiência como defeito, embora Vygotsky não o tenha feito de modo pejorativo. Os textos de Vygotski causaram estranheza, por apresentarem palavras de cunho pejorativo, ou que eram mais comumente utilizados na época da publicação de seus estudos (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 10 - MONITOR).

Apesar de todo o trabalho ter sido realizado com bases teóricas fortes a importância da teoria foi questionada: “Será que a teoria nos ajuda?” (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 1 - PROFESSOR). Vale ressaltar que nada substitui um forte embasamento teórico, “a teoria tem que ser trazida para a discussão para circunscrever e delimitar o problema, situar os conhecimentos já tidos como aceitos no campo científico, orientar as análises e mostrar os avanços alcançados com a pesquisa” (Lüdke, da Cruz e Boing, 2009, p. 463).

Na observação 3 percebeu-se a mistura de concepções teóricas sem afirmar com convicção semelhanças e ou diferenças entre uma ou outra, ou ainda a relação entre elas (SUJEITO 9 - MONITOR). Evidenciou-se que a teoria de Vygotski, abordada durante o grupo de estudos, é de difícil entendimento (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 9 - MONITOR). O sujeito 1 mencionou que essa colocação, talvez, refira-se à ZDP (OBSERVAÇÃO 5).

Os textos trabalhados, talvez, por se tratarem de **excertos**, podem não ter sido totalmente esclarecedores ou enriquecedores durante a formação. Por se tratarem de textos complexos, as abordagens fragmentadas podem ter sido mal

interpretadas ou, até mesmo, não terem contribuído a contento na formação. Outra questão a ser elencada é que os textos apresentados, ou melhor, os excertos, forma traduções feitas da língua espanhola, pela pesquisadora, o que, às vezes, pode modificar a essência da escrita do autor.

A teoria fez com que houvesse a percepção de que, tanto o cuidado exagerado como a negligência, fosse considerado como fator que pode influenciar de forma significativa, tanto positiva como negativamente. E, de acordo com o sujeito 5 - professor, na entrevista 12 as relações sociais refletem na vida do deficiente. A teoria propiciou, também, a percepção de que o trabalho colaborativo pode ser muito significativo para a aprendizagem dos alunos deficientes. Foi o que afirmou o sujeito 1 - professor, na entrevista 12: “Sim, o autor diz que as pessoas podem servir de estímulo umas para as outras e eu acho que os deficientes vão se sentir encorajados a tentar fazer algo que não conseguem”.

Baseado na teoria estudada, outra ideia surgiu: “Após o entendimento de qual necessidade, deficiência o aluno possui, é possível perceber que este aluno é capaz de superar suas limitações, de interagir no grupo, de evoluir individual e coletivamente” (ENTREVISTA 11/SUJEITO 5 - PROFESSOR). E, mais especificamente, com relação aos alunos com DI o sujeito 9 - monitor - mencionou que o trabalho com essa deficiência é muito complexo, pois o avanço dos alunos é lento e, às vezes, evolui e retrocede, porém, a importância da inserção social destes sujeitos é inegável. (ENTREVISTA 11). E, na crença de que existem outras formas de ver e analisar determinadas situações é relevante, estudar mais de uma teoria (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 5 - PROFESSOR).

Embora a maioria dos participantes do grupo de estudos tenha feito referência à teoria como importante e significativa, a dificuldade de trabalhar com algumas das concepções de Vygotski foi perceptível. Seus textos são extremamente importantes, porém complexos. Acredita-se que uma formação que aconteceu em, apenas, seis encontro é insuficiente para uma reflexão forte e consistente. Essa temática carece de mais tempo, mais estudo, mais reflexão e, principalmente, **tomada de consciência das contribuições pedagógicas do autor.**

Outro fator que precisa ser levado em consideração é o pouco investimento do poder público em formação continuada. O que acontece hoje são fóruns,

palestras, seminários de curta duração, que acontecem em um ou dois dias, que pouco acrescentam aos profissionais. A dispensa aos professores, das escolas, para realizar um curso de formação é praticamente inexistente ou extremamente difícil.

A formação proporcionou também uma reflexão referente à proposta pedagógica da escola numa perspectiva inclusiva. Conforme o sujeito 5 - professor, na observação 4, o ato de educar não é nada simples, a elaboração e a efetivação de uma proposta que conte com o engajamento de toda a comunidade escolar é muito complexo, mas possível. E o sujeito 1- professor, na mesma observação acrescentou que uma proposta para ser considerada relevante e atenda toda comunidade escolar, deve envolver todos os seguimentos escolares, deve fazer parte do PPP, principalmente no que diz respeito aos monitores. Aspecto este que os participantes do grupo afirmam desconhecer se a função e as atribuições dos monitores estão contempladas no referido documento.

A função dos monitores mostrou-se indefinida. “Hoje, às vezes, a gente não sabe qual é a função deles” (OBSERVAÇÃO 2/SUJEITO 9 - MONITOR). Se houvesse o conhecimento prévio das atribuições do monitor, o trabalho desenvolvido com os alunos seria mais eficaz. Há o entendimento de que as funções dos professores e monitores não se difere, ambos têm que ensinar os alunos, de maneira que eles aprendam. Isso exige um trabalho diferenciado, o aluno precisa de um apoio especial. Porém, os monitores, atuam, por vezes, em outras funções e com diferentes alunos (ANÁLISE DOCUMENTAL 7/SUJEITO 7 - MONITOR).

O sujeito 3 - professor, na entrevista 5 indefiniu as funções desempenhadas por ele: monitor e cuidador, bem como fez uma identificação confusa dos alunos atendidos: agitado e autista. O papel do monitor foi definido como alguém que auxilia a professora no trabalho junto aos alunos com NEE, ajudando-os a superar suas limitações e necessidades (ANÁLISE DOCUMENTAL 6/SUJEITO 8 - MONITOR). O mesmo sujeito na observação 4 percebeu que suas atribuições na escola, antes eram duvidosas e passaram a ser consideradas de forma mais convicta, após a formação. Houve a tomada de consciência com relação ao papel do monitor, ou seja, percepção que auxiliar o aluno e os professores é função do monitor (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 4 -

PROFESSOR). Já o sujeito 10 – monitor - afirmou que as ações continuam as mesmas, independente dos acontecimentos (ANÁLISE DOCUMENTAL7).

E, para a escola considerar-se inclusiva, a formação remeteu os participantes à necessidade de se refletir sobre a importância de estabelecer regras, normas que valham para todos, independente da deficiência, embora haja a crença de que o aluno muito comprometido não compreenda regras, normas e pode descumpri-las (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 1 - PROFESSOR). Essa permissividade faz com que os alunos questionem o atendimento individualizado que é dispensado a alguns alunos, tendo como causa o desconhecimento da proposta pedagógica da escola (OBSERVAÇÃO 3/SUJEITO 7 - MONITOR).

Outras dúvidas e incertezas podem se tornar um entrave na educação dos alunos com NEE. O simples fato de saber que um aluno é especial e, um primeiro olhar sobre a criança, é capaz de causar susto. O sujeito 1 afirmou: “Eu tenho uma aluna especial, quando olhei para ela me assustei” (OBSERVAÇÃO 4/ PROFESSOR). O sujeito 1 - professor, na observação 4 referiu-se ao trabalho individualizado como causador de preocupação e dificuldade e, além disso, o despreparo para atuar junto aos alunos com NEE que têm um comprometimento sério e não interagem é causador de dúvida e incerteza. Um aluno não socializado, que chega na escola utilizando uma única ferramenta, o celular ou um tablet, grita e não aceita outra ferramenta, preocupa. Segundo ele, a dúvida e a incerteza de saber como lidar com um aluno que não interage e só estabelece vínculo com recursos midiáticos é motivo de indagação, até mesmo considerando difícil a realização de um trabalho diferenciado, em que os demais alunos não vão valer-se desse tipo de recurso. A fala do sujeito 1 mencionou que: “esse aluno precisa de alguém só pra ele, e os outros o quê a gente faz? Em casa, está incomodando, dá o tablet que fica quietinho. Aí na escola tu fazes o quê? É muito complicado” (OBSERVAÇÃO 4/SUJEITO 1 - PROFESSOR).

O sujeito 5 - professor, ao referir-se a um aluno com grande comprometimento afirmou que, embora já tenha sido feito um encaminhamento para um profissional da área da saúde, não houve retorno e, pela expressão facial, mais especificamente, pelo olhar, a criança pede ajuda, sendo considerada uma criança maravilhosa. Por aproximação ou achismo, acontece a identificação

de traços de uma deficiência, embora não exista um diagnóstico. (OBSERVAÇÃO 5).

Outro aporte necessário mencionado nas formações foi o AEE. O fato de não saber como agir causa muita angústia e uma das alternativas é buscar o apoio dos profissionais habilitados da escola. Tal necessidade foi evidenciada na fala do sujeito 1: “me vejo nesta professora, às vezes fico angustiada porque não sei o que fazer, por isso chateio as gurias do AEE”. (OBSERVAÇÃO 1/PROFESSOR).

Como já foi dito neste texto, embora a legislação estabeleça que a prioridade do atendimento dos alunos com NEE na sala de recursos multifuncional aconteça em contra turno, em virtude dos alunos da escola matriculados no turno da manhã, na sua maioria, residirem na zona rural e dependerem do transporte escolar, é preferível que os alunos sejam atendidos pelo AEE no mesmo turno a não terem atendimento. Essa preferência é mencionada pelo sujeito 1, ao afirmar que: “acho que o aluno tem que contar com o AEE também, mesmo sendo no mesmo turno, como é o caso da nossa escola” (OBSERVAÇÃO 1/ PROFESSOR). Ele vai além e afirma que por considerar o AEE muito importante, a professora anseia pela sua presença, todos os dias letivos (OBSERVAÇÃO 4).

A relevância da formação foi mencionada e o questionamento da sua efetivação somente em cumprimento às exigências do curso de mestrado, também foi abordado: Foi o que lamentou o sujeito 1: “pena que isso só aconteceu por causa do mestrado” (ENTREVISTA 11/SUJEITO 1 - PROFESSOR). E, como é muito bem exposto por André, a autora assim define a formação:

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Na entrevista 8 - monitor, o sujeito 1 ressaltou, também, a importância da formação para atuar de forma mais adequada e que contribua realmente com os alunos com NEE. E, conforme a necessidade, escolhas são feitas, cada escolha reflete uma necessidade (OBSERVAÇÃO 6/SUJEITO 2 - PROFESSOR). O reconhecimento de que é preciso sentir necessidade de algo para agir é

explicitado, também, pelo sujeito 10 - monitor - na observação 6. A necessidade de aprender algo é determinante para que a aprendizagem aconteça de fato, caso contrário, os alunos “decoram” o conteúdo para atingir uma nota, cumprir com o exigido, o que não significa que ocorra aprendizagem (OBSERVAÇÃO 5/SUJEITO 10 - MONITOR). Isso serve como relevante aos professores e monitores, a partir do momento que as necessidades surgem, uma nova postura tem que ser adotada, baseada em estudo, em busca de aperfeiçoamento, em apropriação de novas concepções, na tomada de consciência de conceitos mais adequados e condizentes com as suas funções.

Com relação à teoria, portanto, o reconhecimento de que é fundamental apropriar-se dela para construir as próprias concepções, tanto pelas professoras, como pelos monitores, ficou muito evidente. Apesar de terem sido trabalhados apenas excertos das ideias de Vygotski, suas principais contribuições para a educação inclusiva foram percebidas como de extrema relevância, o que sugere que devem ser aprofundadas e seu estudo deve ter continuidade.

Outra constatação refere-se ao fato de que, ao final da formação, o grupo mencionou que ela deve continuar acontecendo, independente de fazer parte de uma proposta do curso de mestrado.

Sugere-se, ainda, que outras pesquisas sejam feitas com enfoque semelhante a este, envolvendo grupos de estudos na perspectiva do trabalho colaborativo e tendo no diálogo uma importante ferramenta de estreitar relações, de enfrentar os desafios da escola e de buscar alternativas de superar as limitações que um processo educacional apresenta diariamente.

Todas as percepções aqui apresentadas não se esgotam, muito ao contrário, têm que servir de norte para um projeto escolar realmente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório Crítico-Reflexivo apresenta a pesquisa que teve por objetivo estudar o potencial e os limites dos grupos de estudos, desenvolvidos na perspectiva do trabalho colaborativo, para a formação de professores e monitores de alunos com NEE, tendo como base teórica para a formação a defectologia de Vygotski.

O grupo de estudos envolveu seis professores e quatro monitores. Após um levantamento diagnóstico realizado com os monitores, foi possível perceber que se fazia necessária a proposição de uma proposta interventiva de formação. Em seguida, por considerar que esta formação não poderia ser realizada de forma dissociada dos professores, visto que os monitores atuam junto a eles em sala de aula, fez-se, também, um levantamento das concepções dos professores.

Após a realização da formação, que teve seis encontros presenciais, com duração de duas horas cada uma e oito horas à distância (leituras e escrita), perfazendo um total de vinte horas, foi possível elencar aspectos significativos que podem servir como avaliação da proposta interventiva e, também, como subsídio para replanejar uma próxima proposta de trabalho.

Metodologicamente foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observações e a análise documental com professores e monitores. Os registros dessas percepções foram feitos por meio da análise documental de diários e uso de trocas de mensagem via rede social.

As ideias elencadas por meio das análises dos dados coletados durante a formação deu origem a uma categoria denominada “Os grupos de estudos e seu potencial no processo de formação”. Para melhor elucidar as ideias analisadas, a categoria foi dividida em quatro subcategorias.

Na primeira subcategoria, “As discussões sobre o processo inclusivo”, teve como principal percepção as ideias apresentadas, pelos participantes, a respeito das suas concepções sobre a inclusão. Nessa etapa, a possibilidade de diálogo criada nas formações, entre professores e monitores, foi de extrema relevância para a tomada de consciência do papel de cada um no processo

inclusivo, sendo o professor o gestor da turma e o monitor alguém que ajuda o aluno a realizar as atividades propostas pelo professor.

“Os desafios da docência”, como foi definida a segunda subcategoria, mostrou que para atuar junto aos alunos com NEE é primordial respeitar os alunos na sua individualidade, nas suas particularidades, explorar suas potencialidades e reconhecer o aluno como sujeito capaz de construir sua própria história, sendo incentivado e fazendo uso de recursos, metodologias e ações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento.

A terceira subcategoria, intitulada “Limites de um processo de formação colaborativa”, apresenta alguns fatores que precisam ser revistos, pois dificultaram um melhor aproveitamento da formação, tais como: o tempo utilizado para a formação e o período ao qual ela foi realizada, a escolha de excertos traduzidos da língua espanhola que foram considerados complicados e de difícil entendimento, pelos participantes e a falta de preparo, de monitores e professores, para proporcionar uma discussão mais ampla sobre os assuntos debatidos.

Na quarta subcategoria surgiu a “Avaliação da formação”, que apresentou ideias importantes como a percepção da importância da formação e a necessidade de se tornar uma prática recorrente em todo o início de ano letivo.

Num primeiro momento é possível afirmar que a formação foi um espaço que desencadeou discussões significativas a respeito da inclusão, considerando a escola como um espaço de diversidade, de heterogeneidade, mas, ao mesmo tempo, um local que não pode ser considerado, ainda, como totalmente inclusivo. Concepções preconceituosas e discriminatórias envolvendo a inclusão de alunos deficientes ainda estão presentes na escola.

Uma percepção importante, proporcionada pela formação, está relacionada ao professor como gestor da sala de aula. É ele quem define as ações pedagógicas, a metodologia a ser utilizada com os alunos, deficientes ou não, e, principalmente, o entendimento de que o monitor deve ser orientado por ele para atuar na sala de aula.

As discussões apresentaram possibilidades, mas também elucidaram uma série de fatores que podem servir como limitadores de um processo de

formação junto aos professores e monitores na escola. Ao mesmo tempo em que os participantes da formação demonstraram interesse e interagiram de forma efetiva no grupo de estudos, as concepções populares como a ideia de superação dos alunos deficientes de forma simplista, a relevância à oscilação de humor do aluno, a relevância e a dependência do laudo médico do aluno deficiente, como balizador de possíveis ações pedagógicas, lamentavelmente, ainda são frequentes.

Um dos elementos que podem ter dificultado o aprofundamento das discussões no grupo está relacionado à maneira como se apresentou a base teórica que embasou a formação, a defectologia de Vygotski, em forma de excertos. Os excertos do autor foram considerados de difícil compreensão, algumas expressões utilizadas foram consideradas fortes e, caso não fossem bem definidas, poderiam ser usadas de maneira pejorativa ou preconceituosa, como por exemplo, a palavra “defeito”. A apropriação de teorias e conceitos, de forma significativa, exige um tempo maior de estudo e uma análise superficial de textos e, talvez, reduzida, como foi o caso da escolha dos excertos, na formação, prejudicou a apropriação de conceitos e a tomada de consciência da importância das concepções realmente inclusivas.

Vale ressaltar, que não há políticas públicas, hoje, que levem em consideração os conceitos e o pensamento de Vygotski, que embora tenham sido pesquisados já a algum tempo, são extremamente contemporâneos e atuais, podendo contribuir de forma significativa para a educação especial (COSTAS e SELAU, 2018).

Durante a formação, a escolha pelo trabalho em grupos, numa perspectiva colaborativa foi enriquecedora, pois favoreceu a troca de experiências, de aprendizados, um crescendo com o outro, o que favorece, também, para o crescimento do grupo como um todo. Porém, na escola, ainda se está muito atrelado ao trabalho individualizado, pouco se consegue realizar um trabalho multidisciplinar ou interdisciplinar. Um dos grandes empecilhos é o tempo para estudar e planejar junto, carecendo que se repense nas escolas os espaços e momentos específicos para estudos, formação, planejamento. Os grupos de estudos recorrentes nas escolas são, ainda, àqueles de trabalho em grupo, que

estão longe de representar um trabalho colaborativo (DAMIANI, 2008, 2009; JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1998; JOHNSON, MARUYAMA, JOHNSON, NELSON, 1981).

Embora as escolas tenham autonomia para elaborar seus calendários escolares, a formação continuada, na maioria das vezes, não parece ser pertinente, seguindo uma metodologia de trabalho individualista, com palestras oferecidas por mera transmissão de conhecimento. A significância desse tipo de atividade pode ser questionada, como por exemplo, podem-se citar eventos que ocorrem, com certa frequência, nos municípios da região, como fóruns ou palestras em que os participantes apenas ouvem o que os palestrantes transmitem, sem haver interação, troca, diálogo. Além disso, é recorrente a contratação, pelos municípios, de profissionais que não são da área educacional, nem afins, para a realização de um trabalho que deveria ser pedagógico e, que ocorrerem, geralmente, em um curto período de tempo. Tais eventos não podem ser considerados como formativos. Uma formação, para ser significativa, carece de um tempo maior, como o que é exigido num curso de mestrado, por exemplo, dois anos de muito estudo, leituras e pesquisa.

A pesquisa proporcionou, também, a percepção da urgência de se pensar de forma mais responsável e séria com relação à escolha dos monitores que atuam junto aos alunos com NEE, devendo esses sujeitos ter uma formação básica condizente com o desempenho das funções ou, pelo menos, que sejam acadêmicos da área da educação. E, no caso desses sujeitos não possuírem uma formação adequada, é função da escola, equipe diretiva e professor do AEE promover momentos formativos.

Entendendo a escola como um espaço plural, da valorização do outro e do respeito à heterogeneidade, é possível afirmar que é no coletivo que o sujeito cresce para a sua individualidade. Por meio do coletivo ocorre a tomada de consciência do papel individual na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. D. de; SÁ - SILVA, J. R; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 03 junho 2019.

ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista Plurais**. Salvador: v.1, n.1, p. 30-41, jan./abril. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2300/1605> Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8075/5719. Acesso em 20 maio 2019.

ARANHA, M. S. F. **A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Mesa redonda; a questão da integração do deficiente. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. SP,1994.

BONNEFOND, J.Y; BONNEMAIN, A; FONTES, F. F; CLOT, Y. To institute conflictive cooperation on the quality of work. **Educação Revista Quadrimestral**. Porto Alegre: v. 39, n. esp. (supl.), s42-s53, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24326>. Acesso em: 09 maio. 2018.

BOTTI, S. H. de O. REGO, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.3, p. 363-373, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Supremo Tribunal Federal, Atualizada até a EC n. 99/2017. Brasília, 2018. Disponível em: www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf. Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília: Corde, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília:1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília/DF, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares. Acesso em: abril 2018.

_____. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, Brasília: 2009.

_____. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

_____. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2009 a.

_____. Número de Pessoas com Deficiência no RS conforme dados do IBGE 2010 – FADERS. Porto Alegre. Disponível em: www.faders.rs.gos.br/servicos/31. Acesso em: 09 dez.2017.

_____. Lei Federal n 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. Brasil, 2013.

_____. Coletânea Gestão Pública Municipal (2013-2016) – Confederação Nacional dos Municípios (CMN)- Educação – O Planejamento da Educação no Município. Vol. 5. Brasil: 2012. Disponível em: www.cnm.org.br/biblioteca/download. Acesso em: 25 julho. 2018.

_____. Lei n.13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília: 2015.

_____. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: 2015 Censo Escolar - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: www.educacenso.inep.gov.br/censobasico. 2010. Acesso em: 30 maio. 2018.

_____. Política para a educação e as diretrizes para o MEC. Situação das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). MEC 2019. Disponível em www.deolhonosplanos.org.br > Notícias > Entendendo Políticas Públicas. Acesso em 25 maio 2019.

Declaração Mundial sobre educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: unesco.org/images/0008/00862/086291_por.pdf. Acesso em: 30 abril. 2018.

COLL, C; COLOMINA, R. **Interação entre alunos e aprendizagem escolar**. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J e colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar. 2 ed. p. 298 - 314. Porto Alegre. 2004.

COLOMINA, R; ONRUBIA, J. **Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos**. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J e colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar. 2 ed. p. 260 - 293. Porto Alegre. 2004.

COSTAS, F. A. T; SELAU, B. On *Fundamentos de defectologia* and the development of Special Education teachers in Brazil. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 401-410, set.-dez. 2018. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br > Capa > v. 41, n. 3 \(2018\)](http://revistaseletronicas.pucrs.br/Capa/v.41,n.3(2018)). Acesso em: 06 março 2019.

CRUZ, G. B da; BOING, L. A; LÜDKE, M. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf. Acesso em 10 nov. 2017/23 maio 2019.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DAMIANI, M. F; PORTO, T. M. E; SCHLEMMER, E. (Organizadoras) **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DA SILVA, G. H.G. Contribuições de um grupo de estudos na formação inicial de professores de Matemática. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 7, n. 10 p. 69-84 jan./jun. 2011. Disponível em: [periodicos.uesb.br > Capa > Vol. 7, No 10 \(2011\)](http://periodicos.uesb.br/Capa/Vol.7,No10(2011)). Acesso em: 15 jan. 2019.

FARIAS, A. L. P de; PEREIRA, L.G; SANTOS, W dos. Importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educativas especiais: da educação especial no modelo segregado a perspectiva da educação inclusiva. In II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – II JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Campina Grande/ Paraíba: 2016. Disponível em: <http://www2.unifap.br/nai/2016/08/24/ii-congresso-internacional-de-educacao-inclusiva-ii-jornada-chilena-brasileira-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 17 junho. 2018.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n. 4, p.1-37, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível.** In: BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GIMENES, J; PENTEADO, M. G. Aprender Matemática em grupo de estudos: uma experiência com professoras de séries iniciais. **ZETETIKÉ.** Cempem. FE. Unicamp. v. 16, n. 29. jan./jun.- 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647036>. Acesso em 20 maio 2019.

JOHNSON, D. W; JOHNSON, R. T; SMITH, K. A. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. Qual é a Evidência de que Funciona? **in Change**, Jul-Agosto 1998, Vol. 30, Issue 4, p. 26. Disponível em: docplayer.com.br/5074022-A-aprendizagem-cooperativa-retorna-as-faculdades.html. Acesso em: 27 fev. 2019.

JOHNSON, D; MARUYAMA, G; JOHNSON, R; NELSON, D. Effects of Cooperative, Competitive, and Individualist Goal Structures on Achievement: A Meta-Analyses. **Psychological Bulletin.** Vol. 89, n. 1, p. 47 - 62. 1981.

JÚNIOR, B. S. da S. Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2013.
JUNIOR, F. R da C. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. Vrije Universiteit Amsterdam, Faculdade de Movimento e Ciências do Comportamento, Amsterdã, Holanda. **Educação Pesquisa.** vol.43 n.3 São Paulo jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 26 maio. 2019.

LASTA, L. L; HILLESHEIM, B. **Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal.** In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 87-108, 2011.
LOPES, I de. S; G, F. E. L de; CUNHA, A. M. de O; JACOBUCCI, D. F. C. Estudos coletivos de educação ambiental como instrumento reflexivo na formação continuada de professores de ciências em espaços educativos formais e não-formais. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** vol 10, n. 3, 516-530 (2011) Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Disponível em <https://www.capes.gov.br>. Acesso em 26 maio de 2019.

LOURENÇO FILHO, M. **O ensino e a biblioteca.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: www.uel.br > Capa > v. 17, n. 3 (1996). Acesso em: 20 dez 2018.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n.2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA, J. F de; DOURADO, L, F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 maio 2019.

OLIVEIRA, S. de F. “O caso é o seguinte...”: Coordenação Pedagógica Coletânea de Estudos de Casos. **Revista Eletrônica - Versão Digital**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 1 - 204, ago./dez. Semestral. 2008.

PARO, V. H. **Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PORLÁN, Rafael & MARTÍN, José. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE. Secretaria Municipal de Administração. Edital Processo Seletivo. 2018.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103 -116 . jan./abr. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. In: A ubiquidade da vida on-line. Editora Paulus. São Paulo 2013.

_____, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446> . Acesso em: 19 março. 2019.

SANTOS R.S; SANTOS, E, O. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** – p. 159-183, v.04, n. 07, jan.-jul. 2012. Disponível em: periodicos.unisantos.br > Capa > v. 4, n. 7 (2012). Acesso em: 16 dezembro. 2018.

SARTORETTO, M. L. **Inclusão: da concepção à ação**. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, G. H. G. da. Considerações Sobre a Dinâmica de Grupos de Estudo na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Eletrônica TECCEN**, Vassouras, v. 4, n. 1, p. 29-40, jan./abr., 2011. Faculdade de Tecnologia FATEC - campus Mogi Mirim/SP. Disponível em <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 25 maio. 2019.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012 (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A Formação de monitores em Educação Especial através de Grupos de Estudos

Pesquisador responsável: Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Pesquisador participante: Claudete Botelho Ferreira

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa Campus Jaguarão

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 984413898

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão. O projeto de pesquisa tem por título “A formação de monitores em Educação Especial por meio de Grupos de Estudos”. Seu objetivo é implementar um processo de formação de monitores em Educação Especial, mediante a realização de grupos de estudos. Inicialmente o projeto realizará entrevistas com monitores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, com o intuito de identificar conhecimentos dos monitores sobre alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e suas atribuições na escola, posteriormente será criado um grupo de estudos sobre o tema. A pesquisa surgiu da necessidade de articulação das práticas pedagógicas da professora de atendimento educacional especializado (AEE) e os monitores da escola, bem como da necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos relacionados à Educação Inclusiva.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Caso sinta-se desrespeitado em qualquer momento da pesquisa, poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O projeto consiste em criar um grupo de estudos com encontros previamente agendados, que acontecerão na escola para discussão de assuntos referentes a

teorias sobre educação inclusiva, as práticas pedagógicas dos monitores, bem como seus papéis dentro do processo escolar junto aos alunos com NEE. Os encontros terão a participação dos monitores e da pesquisadora. O comprometimento dos membros do grupo de estudos é de fundamental importância, uma vez que esta poderá trazer benefícios significativos aos envolvidos no processo escolar, ampliando conhecimentos referentes à educação inclusiva.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador como equipamento de entrevista e material a ser utilizado nos grupos de estudos.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, encontros e seminários.

Ao final da pesquisa, os resultados serão informados ao grupo participante e a toda a comunidade escolar para que possa se apropriar dos dados concluídos.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data

—
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE B - Termo de Assentimento de Menor

Título do projeto: Formação de monitores em Educação Especial por meio de Grupos de Estudos

Pesquisador responsável: Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Pesquisador participante: Claudete Botelho Ferreira

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa Campus Jaguarão

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 984413898

Prezado(a) monitor(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo implementar um processo de formação de monitores em Educação Especial, mediante a realização de Grupos de Estudos, procurando compreender as aprendizagens decorrentes. Este estudo está associado às atividades do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. O estudo será coordenado pelo Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior, da (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela mestrande Claudete Botelho Ferreira. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, você será entrevistado(a) pela própria pesquisadora Claudete Botelho Ferreira. O dia da entrevista será agendado com você e será realizada na escola. Esta entrevista será gravada para, posteriormente, suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhado(a) ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (áudio da entrevista) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa Bento Selau da Silva Júnior (984143517), para a pesquisadora Claudete Botelho Ferreira (53-984413898) ou diretamente para o comitê de ética da UNIPAMPA (55 84541112). Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo os pesquisadores entregarão um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações da pesquisa. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à educação

especial na escola. Além disto, os pesquisadores ficarão a disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi exposto, solicito que você participe da pesquisa “ Formação de monitores em Educação Especial por meio de Grupos de Estudos”- Unipampa – Jaguarão -RS assinando este termo.

Nome _____ completo _____ do(a)
aluno(a): _____

Assinatura do(a) aluno:

Nome _____ do _____ pesquisador
responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável:

Jaguarão, _____ de _____ de

2017.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C - Questões da Entrevista com os Monitores

- 1) Qual a tua formação?
- 2) O que estás cursando?
- 3) O que entendes por educação especial?
- 4) Que tipo de orientação pedagógica recebeste para trabalhar na escola?
- 5) Que papel desempenhas na escola?
- 6) Que tipo de deficiência tem o(a) aluno(a) que é auxiliado por ti?
- 7) Que atividades desenvolves com o(a) aluno(a) que auxilias?
- 8) Tu acreditas que necessitas melhor formação?
- 9) Observações que queiras acrescentar sobre a formação

**APÊNDICE D - Questões da Entrevista com os
Professores**

- 1) Como tu vês o papel do monitor na tua sala de aula?
- 2) Como são definidas as atribuições do monitor em sala de aula? Quem as define?
- 3) Qual o teu papel na relação com o monitor?
- 4) Na tua percepção, a presença do monitor reflete diferenças na aprendizagem?

APÊNDICE E - Modelo do certificado do curso de formação de professores e monitores

 PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE				
CERTIFICADO				
<p>A Secretária Municipal de Educação certifica que o(a) monitor(a)</p> <p>participou do Curso de Formação de Professores e Monitores de alunos com necessidades educacionais especiais, realizado no período de 09 de outubro a 14 de novembro de 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart.</p> <p>Arroio Grande, fevereiro de 2019.</p>				
<p>_____ Claudete Botelho Ferreira Professora de AEE</p>	<p>_____ Ivana Gonçalves Rebhahn Diretora</p>	<p>_____ Carlos Olívio Teixeira Sallaberry Secretário Municipal de Educação</p>		
 PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE				
CERTIFICADO				
<p>A Secretária Municipal de Educação certifica que a professora</p> <p>participou do Curso de Formação de Professores e Monitores de alunos com necessidades educacionais especiais, realizado no período de 09 de outubro a 14 de novembro de 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart.</p> <p>Arroio Grande, fevereiro de 2019.</p>				
<p>_____ Claudete Botelho Ferreira Professora de AEE</p>	<p>_____ Ivana Gonçalves Rebhahn Diretora</p>	<p>_____ Carlos Olívio Teixeira Sallaberry Secretário Municipal de Educação</p>		
<p>DIA 09/10/2018 Das 10h às 12h - O papel do monitor na escola</p> <p>DIA 25/10/2018 Das 10h às 12h - Cuidado exagerado ou negligência: como encontrar o ponto de equilíbrio para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais</p> <p>DIA 31/10/2018 Das 10h às 12h - Importância do trabalho colaborativo, numa perspectiva Vigotskiana</p> <p>DIA 10/11/2018 Das 10h às 12h - Contribuições do meio social para os deficientes intelectuais</p> <p>DIA 11/11/2018 Das 10h às 12h - Contribuições do meio social para os deficientes intelectuais</p> <p>DIA 14/11/2018 Das 10h às 12h : Desenvolvimento da deficiência intelectual como um todo</p> <p>Atividades à distância: estudos de caso – 8 horas</p>				
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">REGISTRO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <p>Este Certificado está no LIVRO DE ATAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO na Folha _____, sob o número _____, com carga horária de 20 horas.</p> <p>_____ Responsável pelo Setor de Registro</p> </td> </tr> </table>			REGISTRO	<p>Este Certificado está no LIVRO DE ATAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO na Folha _____, sob o número _____, com carga horária de 20 horas.</p> <p>_____ Responsável pelo Setor de Registro</p>
REGISTRO				
<p>Este Certificado está no LIVRO DE ATAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO na Folha _____, sob o número _____, com carga horária de 20 horas.</p> <p>_____ Responsável pelo Setor de Registro</p>				

ANEXOS**ANEXO A - Carta de Apresentação****Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGEdu)**

Jaguarão, 19 de setembro de 2017.

À

Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart
Arroio Grande - RS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Servimo-nos deste expediente para apresentar a estudante **CLAUDETE BOTELHO FERREIRA** devidamente matriculada no Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, em fase inicial, na elaboração do Projeto de Intervenção, requisito obrigatório para o título.

Gostaríamos de contar com Vossa Senhoria no tocante às informações que a pós-graduanda precisa coletar para realizar o diagnóstico do Projeto de Intervenção.

Este documento não contém emendas e rasuras.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lúcio J. Hammes', is positioned above the printed name.

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO B - Edital Processo Seletivo 001/2018



PREFEITURAMUNICIPALDEARROIOGRANDE-RS SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO

O MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE/RS, através da SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO –

SMA, Departamento de Recursos Humanos, nos termos da Constituição Federal e Lei Orgânica Municipal, da Lei Federal nº. 11.788/08, Lei Municipal nº. 2024/2002 e Decreto Municipal nº. 251/2014 e 146/2017, TORNA PÚBLICO que realizará PROCESSO SELETIVO, em conjunto com o Centro de Integração Empresa Escola – CIEE/RS, em razão da contratação decorrente do Processo Administrativo nº 62/2015, modalidade Dispensa de Licitação por Justificativa nº. 01/2015, para formação de Cadastro de Reserva de estágio profissional remunerado no Poder Executivo de Arroio Grande/RS, o qual reger-se-á pelas Instruções Especiais contidas neste Edital.

1. TABELA DE ÁREAS PARA CADASTRO DE RESERVA:

1.1 O Processo Seletivo destina-se a formação de cadastro de reserva de estágio remunerado descritos abaixo:

Nº. DE VAGAS DISPONÍVEIS	NÍVEL	ÁREA/CURSO
CR	Médio	Ensino Médio
CR	Médio	EJA
CR	Médio	Técnico em Administração
CR	Médio	Técnico em Contabilidade
CR	Médio	Técnico em Informática
CR	Médio	Técnico em Edificações
CR	Médio	Técnico em Enfermagem
CR	Superior	Administração
CR	Superior	Análise de Sistemas
CR	Superior	Arquitetura
CR	Superior	Ciências Biológicas - Licenciatura
CR	Superior	Ciências Contábeis
CR	Superior	Ciências Econômicas
CR	Superior	Comunicação Social – Jornalismo
CR	Superior	Direito
CR	Superior	Enfermagem
CR	Superior	Engenharia da Computação
CR	Superior	Engenharia de Alimentos
CR	Superior	Engenharia Agrônômica
CR	Superior	Engenharia Civil
CR	Superior	Fisioterapia
CR	Superior	Geografia – Licenciatura
CR	Superior	Artes Visuais – Licenciatura
CR	Superior	Educação do Campo – Licenciatura
CR	Superior	Educação Física – Licenciatura

CR	Superior	História – Licenciatura
CR	Superior	Letras – Licenciatura
CR	Superior	Matemática – Licenciatura
CR	Superior	Nutrição
CR	Superior	Pedagogia - Licenciatura
CR	Tecnólogo	Tecnologia em Gestão Ambiental
CR	Tecnólogo	Tecnologia em Gestão Pública
CR	Tecnólogo	Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
CR	Superior	Turismo

1.1 A Supervisão de todos os atos do processo Seletivo ficará sob a responsabilidade da Comissão Executiva, nomeada pelo Decreto Municipal nº.205/2014 e deverá obedecer às disposições da Lei Federal nº. 11.788/08, Lei Municipal nº. 2024/2002 e Decreto Municipal nº. 251/2014 e 146/2017.

1.2 A elaboração dos conteúdos programáticos das matérias; a elaboração, a impressão, a correção e a identificação das provas; o reexame das provas; as classificações e reclassificações necessárias ficarão sob a responsabilidade do Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE/RS.

1.3 Do Cronograma do Processo Seletivo.

EVENTO	DATA
Publicação do Edital	08/02/2018
Inscrições	De 08/02 a 21/02/2018
Divulgação da lista de inscrições	23/02/2018
Prazo para interposição de recursos das Inscrições	No dia 26/02/18 das 07h às 13h na Secretaria Municipal de Administração de Arroio Grande - Setor de Departamento Pessoal
Homologação das Inscrições	27/02/2018
Publicações dos locais e horários das provas	27/02/2018
Data das Provas	04/03/2018
Divulgação do gabarito	05/03/2018
Publicação da classificação geral	06/03/2018
Prazo para interposição de recursos	No dia 07/03/18 das 07h às 13h na Secretaria Municipal de Administração de Arroio Grande - Setor de Departamento Pessoal
Resultado dos Recursos	08/03/2018
Classificação final	09/03/2018
Homologação do certame (previsão)	09/03/2018

2. CADASTRO DE RESERVA

2.1 O Processo Seletivo destina-se à formação de Cadastro de Reserva para preenchimento das vagas que vierem a surgir no prazo de validade deste Processo Seletivo.

2.2 A habilitação no Processo Seletivo não assegura ao candidato o ingresso imediato ao Programa de Estágio de Estudantes, e sim a expectativa de estagiar no Poder Executivo de Arroio Grande segundo o número de vagas existentes, de acordo com as necessidades da Administração Municipal e respeitada a ordem de classificação final.

3. DA DIVULGAÇÃO

3.1 A divulgação oficial do teor deste Edital e as divulgações referentes às etapas do Processo Seletivo serão afixadas no Mural da Secretaria Municipal de Administração, na rua Dr. Monteiro, nº. 199, centro de Arroio Grande/RS e publicados nos sites: www.cieers.org.br e www.arroiograde.rs.gov.br

4. DAS INSCRIÇÕES

4.1 As inscrições serão gratuitas.

- 4.2 Período: As inscrições estarão abertas no período de **08/02/2018 até 21/02/2018**, no site. As inscrições serão feitas **EXCLUSIVAMENTE** pela internet. Após o preenchimento do formulário eletrônico, o candidato deverá imprimir o seu comprovante de inscrição.
- 4.3 O preenchimento correto da Ficha de Inscrição e as informações nela contidas são de inteira responsabilidade do candidato.
- 4.4 Só serão aceitas as inscrições de estudantes que residam no Município de Arroio Grande/RS.
- 4.5 Não serão aceitas inscrições por *fax* ou via postal.
- 4.6 Ao candidato será disponibilizado, para cópia, o Edital de Abertura e seus anexos, na íntegra, nos sites: www.cieers.org.br e www.arroiograde.rs.gov.br
- 4.7 A inscrição para o Processo Seletivo implica no conhecimento imediato e tácita aceitação pelo candidato das condições estabelecidas e dos requisitos para efetivação do estágio de cada área/curso dispostos neste Edital.
- 4.8 Aos candidatos portadores de necessidades especiais é assegurado o direito de inscrição no presente Processo Seletivo para a vaga na área/curso cujas atribuições sejam compatíveis com a necessidade de que são portadores, e a estes candidatos serão destinadas 10% (dez por cento) das vagas do presente Processo Seletivo, em consonância com a Lei Federal nº. 11.788/2008 em com a Lei Municipal nº. 535/2009..

5. SÃO REQUISITOS PARA O INGRESSO NO ESTÁGIO:

- a) Ser brasileiro nata, naturalizado ou português, no amparo legal do art. 12, § 1º, da Constituição Federal;
- b) Ter no mínimo 16 anos de idade;
- c) Residir no Município;
- d) Gozar de boa saúde física e mental;
- e) Ter o nível de escolaridade exigido para o exercício do estágio do qual se inscreveu;
- f) Estudantes de cursos de nível superior: Nos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, no qual os candidatos deverão estar matriculados a partir do 6º semestre.
- g) Para estudantes de Nível Superior dos Cursos da área da Educação (Pedagogia; Letras; Geografia; História; Artes Visuais; Matemática; Educação Física e afins), terão que ter disponibilidade para realização de estágio, turno integral de 06hs (manhã e/ou tarde).
- h) Estudantes de Ensino Médio, que forem convocados para estagiar na Secretaria Municipal de Educação, terão que ter disponibilidade para realização de estágio, turno integral de 06hs (manhã e/ou tarde).
- i) Ter acertado no mínimo 50% (cinquenta por cento) das questões da prova.
- 5.1 Documentos a serem apresentados no momento da convocação para firmamento do Termo de Compromisso de Estágio:
- 5.1.1 – Documento de identidade com foto (expedida por autoridade civil ou militar)
- 5.1.2 – CPF;
- 5.1.3 – 01 (uma) foto atualizada tamanho 3x4;

5.1.4 – Comprovante de residência atualizado, esteja em nome de familiar, trazer declaração autenticada em cartório que comprove parentesco;

5.1.5 – Comprovante de matrícula e frequência da instituição de ensino.

5.2 Os documentos exigidos no item anterior deverão ser apresentados em originais e cópias.

6 DAS PROVAS E DA CLASSIFICAÇÃO

6.1 Para todas as vagas, o Processo Seletivo constará de Prova Escrita de caráter eliminatório, com 20 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha, compatível com o nível de escolaridade para qual se inscreveu o candidato.

6.2 A prova escrita objetiva será realizada na data de 04/03/2018, no qual a Prefeitura Municipal de Arroio Grande/RS, se reserva o Direito de divulgar dentro do prazo de 7 (sete) dias após o encerramento das inscrições deste Processo Seletivo, o horário e local da realização da mesma.

6.3 As provas escritas objetivas serão distintas em razão do nível de escolaridade (nível médio/técnico/tecnólogo e nível superior).

6.4 Os candidatos terão que acertar 50% (cinquenta por cento) das questões da prova para serem aprovados, e a classificação dar-se-á conforme sua pontuação.

6.5 As provas escritas objetivas para todos os níveis serão aplicadas no Município de Arroio Grande/RS em local a ser divulgado, através de Edital, na Secretaria Municipal de Administração, nos sites: www.cieers.org.br e www.arroiograde.rs.gov.br

6.6 Pontuação para a prova escrita de todos os níveis:

PROVA	CONTEÚDO	Nº QUESTÕES	PESO TOTAL
Escrita	1. Língua Portuguesa	10	50,0
	2. Informática	05	25,0
	3. Conhecimentos Gerais	05	25,0
TOTAL			100,0

6.7 Os conteúdos para as provas escritas de cada nível são os constantes no ANEXO I deste Edital.

7. DA APLICAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS PROVAS

7.1 O candidato deverá comparecer ao local designado para realização das provas, com antecedência mínima de 30 (trinta) minutos do horário estabelecido para início das mesmas, munido de:

- i. Documento de identidade com foto (expedida por autoridade civil ou militar);
- ii. Caneta esferográfica de cor azul ou preta de ponta grossa.
- iii. Comprovante de inscrição.

7.2 O ingresso na sala só será permitido ao candidato que apresentar documento de identidade em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza a identificação do mesmo.

7.3 Não será permitida entrada nos locais de realização das provas ao candidato que chegar após o fechamento dos portões.

7.4 Em nenhuma hipótese haverá segunda chamada, seja qual for o motivo alegado.

7.5 Será excluído do Processo Seletivo o candidato que:

- iv. Apresentar-se fora do horário estabelecido;
- v. For incorreto ou descortês com qualquer dos examinadores, executores, fiscais ou autoridades presentes;
- vi. For surpreendido, em ato flagrante, durante a realização da prova, comunicando-se com outro candidato, bem como utilizando-se de consultas;

vii. Utiliza-se de quaisquer recursos ilícitos ou fraudulentos, em qualquer etapa da realização das provas.

7.6 Não será permitida a permanência de acompanhante do candidato, ou de pessoas estranhas ao Processo Seletivo nas dependências do local de aplicação das provas.

8.DOS RECURSOS

Serão admitidos pedidos de recursos pelos candidatos à Prova Escrita, nos dias 07/03/2018 (das 07:00 às 13:00) na Secretaria Municipal de Administração – Setor de Departamento Pessoal nos dias.

8.1 Os recursos que forem apresentados deverão obedecer rigorosamente, os preceitos que seguem e serão dirigidos ao Secretário Municipal de Administração, que despachará para o órgão competente para julgamento.

8.2 Os referidos recursos deverão ser protocolados na Secretaria Municipal de Administração, conforme modelo ANEXO II deste Edital e deverão conter os seguintes elementos:

- viii. Nome completo e o número de inscrição;
- ix. Área/curso ao qual concorre;
- x. Razões do pedido de revisão; xi. Exposição detalhada das razões que o motivaram.

8.3 Não se aceitarão os recursos que não contenham os dados acima e os fundamentos do pedido, inclusive os pedidos de simples revisão a prova ou nota.

8.4 Serão desconsiderados os recursos interpostos fora do prazo, enviados por via postal, *fax* ou correio eletrônico (*e-mail*) ou em desacordo com este Edital.

8.5 Em caso de haver questões que possam vir a ser anuladas, as mesmas serão consideradas como respondidas corretamente por todos os candidatos, independente de terem recorrido.

8.6 Os processos contendo as respostas aos recursos ficarão à disposição dos candidatos no local onde foram protocolados, durante um período de 01 (uma) semana, em que os interessados poderão ter vista das informações constantes nos mesmos.

9 DOS RESULTADOS

9.1 A lista da classificação final do Processo Seletivo apresentará os candidatos classificados, por ordem de classificação, por curso/área e por vaga que concorre (Portadores de Necessidades Especiais e os demais), salientamos que a ordem de classificação dentro do cargo é única.

9.2 Os candidatos aprovados serão classificados na ordem decrescente dos pontos obtidos.

9.3 Na hipótese de igualdade no total de pontos terá preferência na classificação, sucessivamente, o candidato que:

- 9.3.1 Obter maior nota em Língua Portuguesa;
- 9.3.2 Obter maior nota em informática;
- 9.3.3 Maior idade;
- 9.3.4 Data de nascimento decrescente.

10.DA CLASSIFICAÇÃO DO CADASTRO DE RESERVA

10.1 Cadastro de reserva será formado dentre os candidatos classificados, em ordem decrescente dos pontos obtidos, observando o mesmo critério de desempate estipulado nos subitens do item 9.3.

10.2 Dentro do prazo de validade do Processo Seletivo, estipulado no item 13.1 deste Edital, o Município através da Secretaria Municipal de Administração poderá disponibilizar vagas para estágio, devendo obedecer à ordem do Cadastro Reserva.

10.3 Havendo efetivação do disposto no item anterior, a divulgação será feita nos moldes do disposto no item 3.

11. DA HOMOLOGAÇÃO

A homologação do Processo Seletivo se dará tão logo sejam vencidas todas as etapas. Sua divulgação será por meio de extrato de Edital na imprensa local, publicação no Mural da Secretaria Municipal de Administração, bem como nos sites: www.cieers.org.br e www.arroiograde.rs.gov.br

12 DA CONVOCAÇÃO E DO ESTÁGIO

12.1 A convocação e ingresso do estagiário no Programa de Estágio de Estudantes obedecerá, rigorosamente, a ordem de classificação dos candidatos aprovados.

12.2 A convocação será publicada somente no site: www.arroiograde.rs.gov.br.

12.3 Para todos os candidatos o prazo para exercer o direito de ingressar no Programa de Estágio de Estudantes será de até 02 (dois) dias úteis contados da data de publicação da convocação, podendo, a pedido, ser prorrogado por igual período, quando o candidato deverá apresentar-se munido dos documentos descritos no subitem 5.1 a fim de comprovar os requisitos descritos nas alíneas do item 5, na Secretaria Municipal de Administração, situada na rua Dr. Monteiro, n°. 199, centro de Arroio Grande/RS.

12.4 Ultrapassado o prazo do subitem 12.3, o não comparecimento do candidato ou a não apresentação dos documentos exigíveis no mesmo prazo implicará a perda do direito de ingressar no Programa de Estágio de Estudantes.

12.5 A inclusão no Programa de Estágio de Estudante classificado e convocado no Processo Seletivo obedecerá rigorosamente à ordem de classificação divulgada em Edital, e respeitará os requisitos dispostos no art. 4º, incisos I,II,III e parágrafo único e art. 11, §§ 1º e 2º da Lei Municipal nº535/2009.

12.6 Os estudantes aprovados neste processo seletivo, que por motivo de formatura ou outro, trocarem de curso no decorrer do estágio, serão rescindidos, pois deixarão de atender o Art. 4º alínea "D" deste edital, e só poderão estagiar novamente na Prefeitura de Arroio Grande, mediante aprovação em novo processo seletivo.

13 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1 A validade do Processo Seletivo será de 01 (um) anos, prorrogáveis por mais 01 (um) anos conforme necessidade da Administração Municipal.

13.2 A inexatidão das informações, falta e/ou irregularidades de documentos, ainda que verificadas posteriormente, eliminarão o candidato do Processo Seletivo, anulando-se todos os atos decorrentes da inscrição.

13.3 Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário Municipal de Administração, ouvida a Entidade responsável pela realização do Processo Seletivo.

13.4 Faz parte do presente Edital:

Anexo I – Conteúdos programáticos da prova escrita; Anexo II – Modelo de Formulário de Recuso.

Prefeitura Municipal de Arroio Grande, 08 de fevereiro de 2018.

LUIS HENRIQUE PEREIRA DA SILVA
Prefeito Municipal

ADILSON DA ROSA ANDRADE
Secretário Municipal de Administração

ANEXO I – CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

CONHECIMENTOS GERAIS:

ANEXO C – Contrato de Prestação de Serviços



CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS n.º 62/2015

O **MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE**, Entidade de Direito Público Interno, com sede de sua Prefeitura localizada na Rua Dr. Monteiro, n.º 199, nesta cidade de Arroio Grande – RS, CNPJ: 88.860.366/0001-81, neste ato representado por seu **Prefeito Municipal, LUIS HENRIQUE PEREIRA DA SILVA**, brasileiro, casado, Técnico em Administração, portador do CPF n.º 628.530.310-04, residente e domiciliado nesta cidade, na Rua Joaquim Manoel Soares, n.º 733, doravante denominado **CONTRATANTE** e, de outro lado, a Empresa **CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL- CIEE-RS**, CNPJ 92.954.957/001-95, localizada na Rua dom Pedro II, n.º 861, bairro: Higenópolis, Porto Alegre/RS, CEP 90.550-142, ora denominada **CONTRATADA** firmam entre si o que segue:

CLÁUSULA 01 – A CONTRATADA, para a execução dos serviços prestados na Cláusula 2ª deste Contrato, deverá possuir Certidão de Regularidade com a Fazenda Municipal, Estadual e Federal, Certidão de Regularidade com o INSS, e Certidão Negativa de Débitos Trabalhistas, Certidão de Regularidade com o FGTS e Contrato Social registrado no órgão competente acompanhado de inscrição no CNPJ/MF, com prazo de validade em vigor.

CLÁUSULA 02 - A CONTRATADA, por força deste, prestará o serviço de Administração de Contratos de Bolsa Auxílio a estagiários para atuarem no apoio das atividades administrativas do Município de Arroio Grande, conforme especificado no projeto básico anexo ao processo de Dispensa 01/2015.

CLÁUSULA 03 – O objetivo da contratação de serviço burocrático para manutenção e funcionalidade das atividades da Casa através de esquema de cooperação recíproca, que dispõe a Lei 11.788/08. Subsidiar estágios para os estudantes de ensino médio, médio técnico e superior, de interesse curricular, obrigatório ou não, entendido o estágio como uma estratégia de profissionalização que complementa o processo “Ensino



Aprendizagem", conforme Projeto Básico em anexo ao processo de Dispensa 01/2015.

CLÁUSULA 04 – O presente Contrato originou-se através da Dispensa de Licitação n° 01/2015, terá como início de execução a partir da assinatura deste e vigorará até o dia 31 de dezembro de 2015, podendo ser prorrogado a critério da administração, conforme artigo 57 II da Lei 8666/93.

CLÁUSULA 05 – O preço dos serviços ora contratado é o repasse dos valores Bolsa Auxílio dos estagiários nível superior R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito reais), ou seja, um salário mínimo nacional; estagiários nível médio R\$ 394,00 (trezentos e noventa e quatro reais), ou seja, meio salário mínimo nacional, acrescido da taxa de administração de 1,60% (um vírgula sessenta por cento).

Parágrafo 1° - No preço deverão estar incluídas quaisquer vantagens, abatimentos, impostos, taxas e contribuições sociais, obrigações trabalhistas, previdenciárias, fiscais e comerciais, que eventualmente incidam sobre a operação.

Parágrafo 2° – Os valores poderão ser reajustados /alterados pela parte Contratada.

CLÁUSULA 06 - O pagamento será efetuado mensalmente, valor proporcional ao número de vagas utilizadas e carga horária desenvolvida pelos estagiários durante cada mês.

CLÁUSULA 07 – As despesas decorrentes da contratação aqui ajustada correrão por conta das seguintes Dotações Orçamentárias:

1385	Administração de serviços de estagiários
------	--

CLÁUSULA 08 – O pagamento será liberado a **CONTRATADA**, mediante apresentação de fatura emitida pela Secretária Municipal de Administração, que comprove efetivamente o serviço prestado.

Rua Dr. Monteiro, 199 – Centro – Arroio Grande – RS – CEP 96.330.000 – Fone (53) 3262 5000

Web: www.arroiogrande.rs.gov.br E-mail: pmplanejamento@arroiogrande.rs.gov.br

"DOE ÓRGÃOS. DOE SANGUE. SALVES VIDAS"



CLÁUSULA 15 – A **CONTRATADA** ficará sujeita a multa de 10% (dez por cento) sobre o valor total do objeto licitado, por inadimplemento ou, por desobediência a qualquer uma das cláusulas deste Contrato, ficando ainda, sujeita a sofrer as sanções de advertência, suspensão temporária por 05 (cinco) anos e declaração de idoneidade, conforme Lei Federal n.º 8.666/93, e suas alterações.



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE
Procuradoria Jurídica

TERMO DE ADITAMENTO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS n.º
62/2015

O **MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE**, Entidade de Direito Público Interno, com sede de sua Prefeitura localizada na Rua Dr. Monteiro, n.º 199, nesta cidade de Arroio Grande – RS, CNPJ: 88.860.366/0001-81, neste ato representado por seu **Prefeito Municipal, LUIS HENRIQUE PEREIRA DA SILVA**, brasileiro, casado, Técnico em Administração, portador do CPF n.º 628.530.310-04, residente e domiciliado nesta cidade, na Rua Joaquim Manoel Soares, n.º 733, doravante denominado **CONTRATANTE**, e de outro lado, **CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA – ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL- CIEE, CNPJ 92.954.957/0001-95**, neste ato representado por seu supervisor executivo Sr. Lourenço Guimarães, com sede na Rua Dom Pedro II, n.º 861, bairro Higienópolis, Porto Alegre, doravante denominada **CONTRATADA**, firmam entre si o que segue:

CLÁUSULA 01 – Esse aditivo tem por objetivo prorrogar a prestação dos serviços objeto do contrato 62/2015.

CLÁUSULA 02 - O presente termo aditivo terá início a partir do dia 1º de janeiro de 2017 e vigorará até o dia 31 de dezembro de 2017.

CLÁUSULA 03 – Ao serviço ora aditado o Município pagará o mesmo que fora contratado, a data e forma do pagamento seguem o contrato principal.

CLÁUSULA 04 – As despesas do presente aditivo serão suportadas pela seguinte dotação orçamentária: