

SUBSÍDIOS PARA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA: relato de experiência na Universidade Federal de Uberlândia

Mara Rúbia Alves Marques¹

(...) A gente retribui mal a um professor, quando permanece sendo sempre apenas seu aluno. E por que vós não haveríeis de querer arrancar os louros da minha coroa?

(...) Vós ainda não havíeis vos procurado: aí encontrastes a mim. É assim que fazem todos os crentes; e por isso valem pouco todas as crenças.

Agora eu vos ordeno: perder a mim para vos encontrardes; e apenas quando **todos vós tiverdes me renegado**, é que haveríeis de querer voltar a vós...

*Friedrich Nietzsche*²

RESUMO

Este artigo se destina ao público interessado na pesquisa educacional e tem como objetivo socializar minha experiência de tutoria no Curso Veredas – Formação Superior de Professores, na Universidade Federal de Uberlândia, especialmente no que se refere ao processo de orientação das monografias de minhas alunas cursistas. Consideradas as definições da Associação Brasileira de Normas Técnicas, este texto é um “artigo original” por apresentar um tema ou abordagem própria, isto é, por tratar do relato de uma experiência de pesquisa. Metodologicamente, num primeiro momento, identifico o lugar da pesquisa e, portanto, do próprio trabalho monográfico, no contexto da proposta curricular do Curso Veredas Formação Superior de Professores. Num segundo momento, procedo à descrição do processo mesmo de elaboração e conclusão das monografias, agrupadas em Monografias sobre o Ensino de Ciências, História e Geografia; e Monografias sobre a Educação Especial.

Palavras-Chave: formação de professores, experiência de tutoria, monografia.

ABSTRACT

This article is about educational research and has as objective to share my tutorial experience of the Course: *Veredas – Teachers Continuing Studies of the Universidade Federal de Uberlândia*, especially in what refers to the process of orientation of the monographs of my students. Considered the definitions of the Brazilian Association of Technical Norms, this text is an ‘original article’ as it presents a theme / approach, that is, a report of a research

¹ Professora Doutora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

² In: *Ecce homo* – de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003, p. 21.

experience. In a first moment, I identify the research as a monograph work, in the context of the curricular proposal of the Course: *Veredas* - Teachers Continuing Studies. In a second moment, I proceed to the description of the process of elaboration and conclusion of the monographs, which are grouped as: Monographs about the Teaching of Sciences, History and Geography; and Monographs about Special Education.

Keywords: teachers continuing studies, tutorial experience, monograph.

Este artigo se destina ao público interessado na pesquisa educacional e tem como objetivo socializar minha experiência de tutoria no Curso *Veredas* – Formação Superior de Professores, na Universidade Federal de Uberlândia, especialmente no que se refere ao processo de orientação das monografias de minhas alunas cursistas.

Consideradas as definições da Associação Brasileira de Normas Técnicas, este texto trata-se de um “artigo original” por apresentar um tema ou abordagem própria, isto é, por tratar-se do relato de uma experiência de pesquisa (ABNT, 1994, p. 1; 2003, p. 3).

Segundo Lakatos e Marconi (2001), dentro das publicações consideradas científicas, “os artigos científicos são pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica (...). Apresentam o resultado de estudos ou pesquisas e distinguem-se de outros trabalhos científicos pela reduzida dimensão e conteúdo” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p.259).

Concluído um trabalho de pesquisa – documental, bibliográfico ou de campo – para que os resultados sejam conhecidos, faz-se necessário sua publicação. Esse tipo de trabalho proporciona não só a ampliação de conhecimentos como também a compreensão de certas questões (LAKATOS e MARCONI, 2001, p.259).

Este pressuposto me remete ao objetivo da própria publicação, de vez que “os artigos científicos, por serem completos, permitem a leitor, mediante a descrição da metodologia empregada, do processamento utilizado e dos resultados obtidos, repetir a experiência” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p.259).

Para efeito da organização do texto, num primeiro momento identifiquei o lugar da pesquisa e, portanto, do próprio trabalho monográfico, no contexto da proposta curricular do Curso *Veredas* Formação Superior de Professores. Num segundo momento procedo à descrição do processo de elaboração e conclusão das monografias, agrupadas em: monografias sobre o Ensino de Ciências, o Ensino de História e o Ensino de Geografia; e monografias sobre a Educação Especial.

1. A Monografia no Quadro Curricular do Curso *Veredas*

No contexto do paradigma da “Escola Sagarana”, do então governo mineiro de Itamar Franco e do respectivo Secretário de Estado da Educação Murílio Hingel, com vistas a habilitar professores das redes municipais e estadual sem curso superior, atuantes de primeira à quarta séries do Ensino Fundamental, foi lançado o Curso Veredas – Formação Superior de Professores, no âmbito do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, com vistas à beneficiar 15.000 profissionais do Estado, por meio de um Curso de formação continuada em serviço e na modalidade de educação a distância e em conformidade com os objetivos educacionais de Minas Gerais.

O Projeto foi efetivamente implantado em 2002³ como curso modular, tendo sido estruturado em *sete* módulos semestrais a serem concluídos em três anos e meio, combinando os métodos de educação à distância e presencial com um Sistema Instrucional constituído de material impresso, material vídeográfico e uso da internet, com a perspectiva de conclusão no primeiro semestre de 2005 e devendo expressar significativos impactos tecnológicos e administrativos no contexto das escolas públicas estaduais.

O Curso Veredas – Formação Superior de Professores ocorreu de 2002 a 2005, como resultado de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e 18 instituições de ensino superior de Minas Gerais, “(...) *incorporando a experiência de ensino e pesquisa dessas instituições* – fator importante para a garantia do nível de qualidade do curso – e democratizando as oportunidades de formação de todos os professores” (MG, SEE, 2002, p. 5 – grifos meus).⁴

Quanto ao Sistema Instrucional, “o material de ensino foi elaborado por especialistas de renome no Estado e no País, nos diferentes conteúdos curriculares (...) e prevê atividades que permitam aos professores **relacionar teoria e prática e ressignificar sua prática pedagógica**” (MG, SEE, 2002, p. 5). Nesse sentido, na Proposta Curricular do Curso Veredas, pensou-se um currículo organizado em *três* grandes blocos:⁵

- a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental⁶ (engloba *três* áreas: Linguagem e Códigos, Identidade Cultural e Sociedade, e Matemática e Ciências da Natureza).

³ A Universidade Federal de Uberlândia iniciou seu envolvimento institucional no Curso Veredas, mais precisamente, em 15 de outubro de 2001.

⁴ Quanto aos sistemas componentes do Curso Veredas – Formação Superior de Professores, *cinco* sistemas articulam-se para, numa ação integrada, garantir o êxito da proposta do curso: Sistema Instrucional, sistema operacional, Sistema de Tutoria, Sistema de Monitoramento e Avaliação de desempenho, e Sistema de Comunicação e Informação (MG, SEE, 2002, p. 19-21).

⁵ A propósito dos componentes curriculares, consultar também o documento referente ao projeto pedagógico do curso Veredas (MG, SEE, 2002a, p. 35-40).

⁶ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (MG, SEE, 2002, p. 24).

Em todas as áreas, procura-se *valorizar as experiências dos alunos*, ponto de partida dos conteúdos específicos, e a própria diversidade cultural, encarada sempre como riqueza e não como problema. *Ligando sistematicamente a educação escolar à vida cotidiana*, busca-se o ensino contextualizado dos conteúdos, de forma a torná-los significativos (MG, SEE, 2002, p. 24 – grifos meus).

- b) Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos (engloba *duas* áreas: Fundamentos da Educação e organização do Trabalho Pedagógico).

Enquanto na primeira área se prioriza a compreensão das funções sociais da educação fundamental e o compromisso do professor com a construção do sucesso escolar e com a educação de qualidade, na segunda, o foco central é a prática competente, *aliada à reflexão sobre ela*, no sentido de se desenvolver uma atuação renovadora e transformadora (MG, SEE, 2002, p. 25).

- c) Núcleo de Integração (compreende: Eixo Integrador – Identidade do Profissional da Educação, Seminários de Ensino e Pesquisa, Tópicos de Cultura Contemporânea).

Em cada módulo, o eixo integrador se desenvolve em torno de um tema de caráter interdisciplinar, que procura *articular os conteúdos com a prática cotidiana do professor*.

(...) Os Seminários de Ensino e Pesquisa, também centrados em um tema a cada módulo, têm como objetivo *promover a articulação entre teoria e prática, de modo a fundamentar trabalho de pesquisa e de inovação educacional*.

Tais Seminários *criarão as condições para o desenvolvimento da Monografia*, trabalho realizado ao longo do curso e que constitui um dos instrumentos de avaliação do Professor Cursista (MG, SEE, 2002, p. 25-26 – grifos meus).⁷

Em síntese, o processo avaliativo do curso Veredas, para além das avaliações mensais dos conteúdos das Unidades de cada Módulo de ensino, considerou o Memorial, a Monografia e a Prática Pedagógica de cada professora cursista. No que se refere à Monografia como responsabilidade individual, coletiva e institucional:

Ao final do curso, cada cursista deverá apresentar Monografia sobre um tema educacional da atualidade, escolhido por ele próprio. Este trabalho será elaborado ao longo de todo o curso com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica, que, a cada módulo, promoverão a discussão dos aspectos fundamentais para a elaboração da Monografia. *O trabalho do tutor e da AFOR⁸ é extremamente importante para a orientação dessa Monografia, pelo acompanhamento contínuo do trabalho em elaboração* (MG, SEE, 2002a, p. 34-35 – grifos meus).

Consideração que me remete à exposição do processo específico de orientação da Monografia, a qual, no meu entendimento, constituiu a culminância de um processo de

⁷ Os Tópicos de Cultura Contemporânea, por sua vez, pretendem sobretudo ampliar os horizontes do Professor, através da participação em eventos educacionais e culturais (MG, SEE, 2002, p. 26).

⁸ Agência de Formação.

articulação entre a experiência pessoal/profissional (Memorial), a pesquisa (Monografia) e o ensino (Prática Pedagógica).

2. O Processo de Elaboração das Monografias no Curso Veredas

Esta monografia, ao contrário de constituir um resultado isolado de pesquisa, faz parte de um conjunto de trabalhos articulados em torno de um processo de orientação orgânico, de modo a ter um sentido comum para o grupo de dezoito cursistas da cidade de Uberlândia–MG,⁹ sob minha responsabilidade no Curso Veredas – Formação Superior de Professores.

O processo de orientação e pesquisa teve, por assim dizer, *dois* momentos cruciais expressos, sinteticamente, em duas fases.

Na Fase I do processo de orientação e pesquisa, no primeiro semestre de 2003, considerando que o avanço do Curso Veredas está na possibilidade das cursistas produzirem conhecimento articulando a experiência pessoal/profissional (Memorial), a pesquisa (Monografia) e o ensino (Prática Pedagógica), a *Temática Geral* (I) proposta e sintetizada por mim para nortear a elaboração das monografias, em termos de uma estrutura comum, foi: “*O Ensino de [...]*¹⁰ *nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: a relação entre políticas, saberes e práticas no trabalho docente*”.

Tal indicação teve, por sua vez, dois desdobramentos preliminares: por um lado, a definição de 04 grupos de cursistas e de seus *Temas* (II) de pesquisa – de onde derivariam os *Sub-Temas* específicos e individuais; por outro lado, as diretrizes do *Desenvolvimento* (III) dos conteúdos das respectivas monografias, sempre voltados às *políticas* de formação de professores, aos *saberes* presentes nas tendências curriculares e às *práticas pedagógicas* possíveis em sala de aula.

O Desenvolvimento (III) seria conforme o detalhamento a seguir:

1º. Diagnóstico do Ensino. Justificado pela necessidade metodológica de partir do presente – mais significativo, e de valorizar a experiência, o ponto de partida comum é o diagnóstico do ensino da área/disciplina em questão, com base em três momentos de coleta de dados advindos da “biografia escolar” e da pesquisa documental:

1.1 *biografia escolar-memória de estudante*, enquanto relato da experiência pessoal com a vivência e/ou aprendizagem na área/disciplina;

⁹ A saber: Ademildes, Aparecida, Cássia, Elizabeth, Elisane, Esione, Esmeradina, Ilceli, Marailda, Márcia Vilarinho, Márcia Golçalves, Maria do Carmo, Maristela, Marlene, Regina, Roseli, Sebastiana e Vânia.

¹⁰ Pelas características do grupo e pelas aproximações de conteúdos no âmbito das Ciências Humanas, as opções colocadas, nesse sentido, foram: o Ensino de Ciências, o Ensino de História, o Ensino de Geografia e o Ensino ou a Educação Especial.

1.2 *biografia escolar-memória de professor*, enquanto relato da experiência profissional com a vivência e/ou ensino na área/disciplina;

1.3 *pesquisa documental* da condição atual do ensino da área/disciplina, enquanto tendências gerais das políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990.¹¹

Como se pode perceber nessa fase, por admitir que a “reflexión sobre la práctica puede plasmarse en un eje curricular, o bien realizarse como proceso en el interior de cada disciplina en la formación de grado” (DAVINI, 1995, p. 135), e que a mesma comporta “una pluralidad de estrategias”, elegi como ponto de partida e introdutória da Monografia a “biografia escolar”.¹² Segundo Davini (1995), de um modo geral a biografia escolar é uma fase prévia da formação docente (formação como aluno) por anteceder as fases principais da “preparación inicial o de grado” (formação inicial) e da “socialización profesional” (formação no trabalho). Sua importância reside em que “como productos internalizados a lo largo de sua historia escolar, este ‘fondo de saber’ orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (DAVINI, 1995, p. 80). De um modo específico, portanto, a biografia escolar constitui uma estratégia formativa que se inscreve na tensão entre “o objetivo e o subjetivo”, situada entre as demais tensões identificadas por Davini (1995) nas diferentes abordagens sobre a formação de docentes.

Com base no suposto de que alunos graduandos e professores graduados – para o caso de capacitação em serviço, trazem consigo “teorías implícitas” ou conhecimentos tácitos, intuitivos, advindos de suas histórias de estudantes e de profissionais, “el punto de partida consiste en que los sujetos puedan verbalizar los propios supuestos, experiencias y puntos de vista para someterlos a la crítica metódica” (DAVINI, 1995, p. 126).

Trata-se de uma estratégia formativa que possibilita considerar os aspectos concretos da vida pessoal, intelectual e sócio-política do aluno (universo cultural) como base de diagnóstico de problemas, para comunicá-los coletivamente e, ainda, considerá-los comparativamente tanto as experiências dos outros colegas, como as teorias formais elaboradas pelos estudiosos do tema (heterogeneidade de perspectivas). De modo que “la propia memoria individual puede ser compartida com el grupo (o elaborada en pequeños grupos y después analizada), para discutir las tradiciones, representaciones, vivencias y condiciones de desarrollo de la experiencia escolar” (DAVINI, 1995, p. 140). Além disto, em

¹¹ Conforme os seguintes documentos: LDB 9.396/96; Diretrizes do MEC para o Ensino Fundamental e para a Educação Especial; Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação (Ciências Biológicas, História e Geografia); Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências, História, Geografia e Educação Especial); e conforme os conteúdos do material instrucional dos PROCAP 1 e 2, e do próprio Curso Veredas.

¹² Procedimento usado também com referência ao Memorial, já que este fez parte da avaliação das cursistas no Projeto Veredas.

última instância a proposta “conduce a la reestructuración de los modos de pensar, percibir y actuar” (p. 128), na direção de alternativas de ação pedagógica.

2º. História do Ensino. Justificada pela necessidade de recuperar no passado, ainda que minimamente, a história do ensino da área/disciplina em questão na educação brasileira – origem e desenvolvimento, formação de professores e abordagens teórico-metodológicas, de modo a relacioná-la a diferentes possibilidades de trabalho em sala de aula.

3º. Experiência alternativa de Ensino. Justificada pela necessidade de, à luz da biografia escolar e profissional e das tendências atuais da área/disciplina em questão (Diagnóstico), e à luz da história das abordagens teórico-metodológicas e da formação de professores da área/disciplina (Histórico), propor, desenvolver e relatar uma experiência alternativa de ensino, de modo a configurar possível mudança na prática docente em sala de aula.

Como resultado de todo o processo tínhamos as *Considerações Finais* (IV) e as *Referências Bibliográficas*.

Na Fase II do processo de orientação, por seu turno, no segundo semestre de 2004, tendo em vista a racionalização do trabalho de pesquisa até então realizado sobre os *Temas* (áreas/disciplinas), tanto no sentido da definição de *Sub-Temas* mais específicos como da obtenção de caminhos mais seguros de pesquisa, tive seções de orientações com os grupos temáticos - Ensino de Ciências, Ensino de História, Ensino de Geografia e Ensino ou Educação Especial.

2.1. Monografias sobre o Ensino de Ciências, História e Geografia

Nas seções de orientação acima mencionadas indiquei uma nova estrutura comum, mais detalhada, de modo que, da *Temática Geral* (I) “O Ensino de [...] nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: a relação entre políticas, saberes e práticas no trabalho docente”, tiramos os *Sub-Temas* das monografias individuais, sob o título geral de: “*O/A [...] e o ensino de [...] nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*”.

Do que resultaram os seguintes títulos das monografias, correspondentes às respectivas áreas/disciplinas:

CURSISTA	SUB-TEMA/TÍTULO	ÁREA/DISCIPLINA
Ademildes	A Questão Ambiental e a Poluição do Ar e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Ciências
Esione	A Questão Ambiental e o solo e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Ciências
Maristela	A Questão Ambiental e o lixo e o Ensino de (...) nas Séries	Ciências

	Iniciais do Ensino Fundamental.	
Márcia Vilarinho	A Questão Ambiental e a água e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Ciências
Vânia	A Questão Corporal e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Ciências
Aparecida	A Família e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	História
Cássia	O uso da Música e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	História
Esmeraldina	O Tempo e o Espaço e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	História
Ilceli	A Pluralidade Cultural e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	História
Regina	A História da Escola e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	História
Sebastiana	A História Regional/Local e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	História
Márcia Gonçalves	O Lúdico e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Geografia
Maria do Carmo	O Estudo do Meio e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Geografia
Roseli	A Alfabetização Cartográfica e o Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Geografia

Um *Objetivo Geral* decorreu da síntese das Fases I e II, e foi construído com as cursistas: “contextualizar as mudanças na educação brasileira nos anos de 1990, para entender as tendências atuais do ensino de (...), nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na importância do(a) (...) como metodologia alternativa para o ensino de (...), e para, em última instância, alterar minha prática pedagógica por meio da proposição de um Projeto de Ensino, alternativo, sobre o tema (...), em sala de aula”.

Três *Objetivos Específicos* decorreram do respectivo objetivo geral: 1. “Analisar a Nova Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em (...), e os Parâmetros Curriculares Nacionais de (...), para entender as tendências atuais do ensino de (...)”; 2. “Compreender a importâncias do(a) (...) no ensino de (...) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de autores que tratam da temática”; 3. “Propor um Projeto de Ensino sobre o tema (...), como metodologia alternativa de ensino de (...) nas séries iniciais do Ensino Fundamental.”

Três *Capítulos* decorreram dos respectivos objetivos específicos: Capítulo I – “As Mudanças na Educação Brasileira e o Ensino de (...) nos Anos de 1990”; Capítulo II – “A Importância do(a) (...) no Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos teóricos e metodológicos” e Capítulo III – “Uma Proposta de Ensino de (...) sobre o Tema (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

O *Capítulo I* – “As Mudanças na Educação Brasileira e o Ensino de (...) nos Anos de 1990”, constituiu-se de três seções com os respectivos subtítulos: 1.1 – “Tendências da Nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, no qual se destacou as tendências gerais para o ensino e a formação de professores; 1.2 – “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para os Cursos de Graduação em (...)”, no qual se destacou perspectivas específicas para o ensino e para a formação de professores; 1.3 – “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de (...)”, no qual se destacou os fundamentos teórico-metodológicos para o ensino na área/disciplina, em geral, e, particularmente, para o tema em questão. A *Metodologia* respectiva do capítulo consistiu em Análise de Documentos de política educacional.

O *Capítulo II* – “A Importância do(a) (...) no Ensino de (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos teóricos e metodológicos”, se constituiu de duas seções com os respectivos sub-títulos: 2.1 – “Concepções Teóricas sobre o(a) (...) no Ensino de (...)”, no qual se destacou a importância e a necessidade do ensino do respectivo tema (por que ensinar?); 2.2 – “Propostas Metodológicas de como Trabalhar o(a) (...) no Ensino de (...)”, com destaque para as sugestões e possibilidades de ensino relacionado ao respectivo tema (como ensinar?). A *Metodologia* respectiva do capítulo consistiu em Pesquisa Teórica de autores pesquisadores da área/disciplina.

O *Capítulo III* - “Uma Proposta de Ensino de (...) sobre o Tema (...) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, por fim, se constituiu da proposta de ensino propriamente dita. A *Metodologia* respectiva consistiu em elaborar o projeto de ensino com base em roteiro previamente fornecido, com os seguintes itens: 3.1. Justificativa; 3.2. Objetivos; 3.3. Conteúdos e Metodologia; 3.4. Avaliação – acompanhamento e controle.¹³ Por fim, as *Considerações Finais* e as *Referências Bibliográficas*.

2.2. Monografias sobre a Educação Especial

Pela especificidade da área/disciplina, do trabalho e da instituição das cursistas ligadas a Educação Especial, os títulos/sub-temas foram necessariamente diferenciados das colegas acima elencadas, embora mantivessem entre si a estrutura comum. Do que resultaram os seguintes títulos das monografias, correspondentes à respectiva área – educação Especial.

¹³ Baseado em modelo de Planejamento utilizado por mim e pela professora Selva Guimarães Fonseca, na Disciplina “Didática e Metodologia de Ensino de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

CURSISTA	SUB-TEMA/TÍTULO	ÁREA/DISCIPLINA
Elisane	O Sistema de Inclusão dos APNEE ¹⁴ do CEEEU ¹⁵ na Percepção do Professores.	Educação Especial
Elisabeth	O Sistema de Inclusão dos APNEE do CEEEU na Percepção dos Gestores.	Educação Especial
Marailda	O Sistema de Inclusão dos APNEE do CEEEU na Percepção da Família.	Educação Especial
Marlene	O Sistema de Inclusão dos APNEE do CEEEU na Percepção da Equipe Multidisciplinar.	Educação Especial

Um *Objetivo Geral* decorreu da síntese das Fases I e II, e foi construído com as cursistas: “contextualizar as mudanças na educação brasileira nos anos de 1990, para entender as tendências atuais da Educação Especial, com ênfase nas políticas de inclusão do Estado de Minas Gerais e sua relação com o sistema de inclusão dos alunos portadores de necessidade educativas especiais na percepção (dos gestores, da equipe multidisciplinar, dos professores e da família)”.

Três *Objetivos Específicos* decorreram do respectivo objetivo geral: 1. “Analisar a Nova Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e para a formação de professores e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial/Adaptações Curriculares da Educação Especial, para entender as tendências atuais da Educação Especial”; 2. “Analisar as tendências da Educação Especial em Minas Gerais, desde 1990, por meio de documentos que tratam da temática”; 3. “Analisar o Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia, para compreender a percepção dos gestores, da equipe multidisciplinar, dos professores e da família acerca do sistema de inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais”.

Quatro *Capítulos* decorreram dos respectivos objetivos específicos:¹⁶ Capítulo I – “As Mudanças na Educação Brasileira e a Educação Especial desde 1990: tendências pedagógicas e formativas”; Capítulo II – “As Mudanças na Educação Brasileira e a Educação Especial desde 1990: tendências curriculares”; Capítulo III – “As Mudanças na Educação Especial no Estado de Minas Gerais desde 1990” e Capítulo IV – “As Mudanças da Educação Especial e o Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia”.

O *Capítulo I* – “As Mudanças na Educação Brasileira e a Educação Especial desde 1990”, constituiu-se de duas seções com os respectivos subtítulos: 1.1 – “Tendências da Educação Especial na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais”, na qual se destacou as tendências gerais para a Educação Especial;

¹⁴ Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais.

¹⁵ Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia.

¹⁶ Sendo que o objetivo específico 1 deu origem aos Capítulos I e II.

1.2 – “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e a Formação de Professores”, no qual se destacou perspectivas específicas para a Educação Especial e para a formação de professores. A *Metodologia* respectiva do capítulo consistiu em Análise de Documentos de política educacional nacional.

O *Capítulo II* – “As Mudanças na Educação Brasileira e a Educação Especial desde 1990: tendências curriculares”, constituiu-se de uma seção com o respectivo sub-título: 2.1 - “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares para a Educação Especial”, no qual se destacou as tendências para a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A *Metodologia* respectiva do capítulo consistiu em Análise de Documentos de política educacional nacional.

O *Capítulo III* – “As Mudanças na Educação Especial no Estado de Minas Gerais desde 1990”, se constituiu de duas seções com os respectivos sub-títulos: 3.1 – “Tendências da Educação Especial no Estado de Minas Gerais”; 3.2 – “O Parecer nº 424 e a Resolução 451 de 2003 no Sistema Estadual de Ensino”. A *Metodologia* respectiva do capítulo consistiu em Análise Teórica e de Documentos da política educacional estadual.

O *Capítulo IV* - “As Mudanças da Educação Especial e o Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia”, por fim, trata da análise empírica propriamente dita e se constituiu em três seções com os respectivos subtítulos: 4.1 – “Histórico do Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (1987-2003); 4.2 – Condição Atual de Funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia”; 4.3 – O Sistema de Inclusão dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais na Percepção (dos gestores, da equipe multidisciplinar, dos professores e da família). A *Metodologia* respectiva consistiu em Análise de Documentos e de textos sobre o CEEEU, e em entrevista semi-estruturada com os respectivos sujeitos da pesquisa. Por fim, as *Considerações Finais* e as *Referências Bibliográficas*.

A Guisa de Conclusão

Creio que este artigo, mais que uma apresentação¹⁷, expressa um compromisso – uma espécie de pacto, eu diria – entre orientadora e orientandas-cursistas; ou, ainda, meu endosso ao trabalho por elas realizado, o qual, em última instância, deve servir de critério aos leitores quando da análise da validade de um processo compartilhado – seus limites e possibilidades.

O sentido foi evidenciar os caminhos da pesquisa como construção coletiva e, a despeito da segurança acadêmica que pretendem as metodologias, os métodos e as técnicas de

¹⁷ Antes de se constituir em um artigo, parte do presente texto foi incorporado, a título de Apresentação, a todas as Monografias aqui mencionadas.

pesquisa, como é um campo que envolve perplexidades e descobertas em meio ao rigor exigido pela produção do conhecimento.

O que é a pesquisa senão o percurso de investigação movido por dúvidas e perplexidades que nos impulsionam a buscas instigantes rumo a uma finalização que é, ao mesmo tempo, o início de novas aberturas, do afloramento de outras perplexidades. É neste sentido que o conhecimento é um processo necessariamente incompleto. Porque vivemos, conhecemos e nos tornamos subjetividades que são sínteses em constante movimento de fazeres e elaborações infinitamente inconclusas (VERÍSSIMO, 1996, p. 148).

Ainda que não fácil... um processo gratificante!

Cabe ressaltar, entretanto, que os limites próprios a cursos da natureza do Curso Veredas – Formação Superior de Professores, isto é, de formação continuada em serviço e na modalidade a distância, não permitiu a socialização das monografias produzidas pelas cursistas e do respectivo processo de orientação. Razão pela qual senti necessidade de socializar esta experiência de produção de conhecimento com aqueles que pesquisam a educação no âmbito da formação docente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, *NBR 6022*: Apresentação de artigos em publicações periódicas. Rio de Janeiro, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, *NBR 6022*: Informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

DAVINI, Maria C. *La Formación Docente en Questión: política e pedagogía*. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.

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

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação, Veredas – formação superior de professores. *Guia geral*, Belo Horizonte, 2002. 57 p.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação, Veredas – formação superior de professores. *Projeto pedagógico*, Belo Horizonte, 2002a. 70 p.

MIRANDA, Glaura V. de; SALGADO, Maria H. C. *Projeto pedagógico*. Belo Horizonte, 2002 a. Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação, Veredas – formação superior de professores.

VERÍSSIMO, Mara R. A. M. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado.