



2ª Licenciatura em
Educação Especial

Estágio Supervisionado I

surdez, cegueira e surdocegueira

Vanessa Regina de Oliveira Martins



EDESP-UFSCar

ESTÁGIO
SUPERVISIONADO I:
surdez, cegueira e surdocegueira



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



**2ª Licenciatura em
Educação Especial**

Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

ESTÁGIO
SUPERVISIONADO I:
surdez, cegueira e surdocegueira

Vanessa Regina de Oliveira Martins



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2022

© 2022, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

M386e

Martins, Vanessa Regina de Oliveira.

Estágio Supervisionado I : surdez, cegueira e surdocegueira / Vanessa Regina de Oliveira Martins. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.
86 p.

ISBN: 978-65-89874-42-3

1. Educação especial. 2. Programas de estágio. 3. Ensino colaborativo. 4. Planejamento educacional. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

CDU: 371.9

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1 Fundamentos teóricos para a prática do Estágio Supervisionado I.....	11
2 Estudos teóricos sobre a surdez, a cegueira e a surdocegueira e a intervenção prática da Educação Especial na educação inclusiva.....	19
3 Ensino colaborativo e a intervenção do educador especial na prática do estágio supervisionado.....	35
4 Entrevista remota como instrumento para a prática de observação em campo: ação em três etapas.....	43
5 Práxis educacional: construção de casos reais para produção de possíveis intervenções práticas com base na teoria.....	51
6 Reunião de grupo e novo encontro com educador colaborador: espaço coletivo como dispositivo para reflexão sobre a proposta interventiva.....	59
7 Estágio na Educação Especial e a elaboração do Plano Educacional Especializado (PEI).....	67
8 Análise da situação educativa individualizada nos estudos de caso na intervenção colaborativa produzida pelo PEI.....	73
9 Considerações finais acerca da disciplina de Estágio Supervisionado I: preenchimento da folha de registro e do relatório final das atividades realizadas.....	79
Referências.....	83

Introdução

Sejam bem-vindos a mais uma disciplina do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial. Oficialmente iniciamos a parte prática deste curso. Esperamos que vocês, estudantes, apliquem os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro semestre do curso no campo de estágio.

O estágio supervisionado é o momento em que há o aprendizado pela vivência, ou seja, há uma experiência empírica, que pode ser entendida como ação prática em um campo de atuação e com um profissional mais experiente, e por ela há a apropriação de novos saberes. Certamente vocês se depararão com desafios novos e não programados, o que faz parte desse aprendizado e é algo já esperado. O campo de atuação como espaço de produção de saber trará dilemas, dúvidas, inquietações, incertezas, mas também poderá ser um espaço de afirmação e reafirmação de áreas em que mais lhes interessarão investir após a formação na Educação Especial ou de campos em que percebam a afinidade pessoal. Segundo Silva e Gaspar (2018, p. 205), "o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional". Portanto, ele deve ser compreendido como espaço de produção de conhecimento pela experiência, atribuindo-lhe um "estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como *práxis*, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais" (SILVA; GASPAR, 2018, p. 205). No caso de vocês, questões educativas aplicadas ao público-alvo da Educação Especial.

Assim, este material tem como objetivo tratar de alguns temas que poderão auxiliá-los no percurso das práticas vivenciadas no campo de estágio, resgatando conceitos já estudados em disciplinas anteriores.

As experiências práticas aplicadas ao estudo dirigido, nesse estágio, deverão acontecer no campo da surdez, cegueira e surdocegueira. Dividimos o

estágio em vivências práticas com sujeitos surdos, cegos e surdocegos. Cada unidade (teórica ou prática) de conhecimento congrega dez horas de estudo. O percurso total do estágio será de 90 horas, sendo 30 horas de estudos dirigidos e supervisionados (conhecimentos teóricos) e 60 horas de atuação prática, que vocês poderão realizar de modo presencial ou remoto, perpassando necessariamente cada um dos campos de estudos mencionados: surdez, cegueira e surdocegueira.

Na **Unidade 1**, o objetivo é apresentar os fundamentos conceituais sobre o estágio supervisionado na Educação Especial, abordando temas centrais que embasam a atuação do estagiário no campo de trabalho. Na **Unidade 2**, objetiva-se selecionar conceitos teóricos fundamentais para intervenção na escola inclusiva, em que se tem a atuação do educador especial, no que concerne à aplicação conceitual em campo educativo com alunos surdos, cegos e surdocegos. Na **Unidade 3**, objetiva-se estudar os conceitos de ensino colaborativo e de trabalho em grupo, aplicando-os na educação inclusiva com o público-alvo selecionado nesta disciplina, surdos, cegos e surdocegos. Abordamos e levantamos o campo de atuação, os desafios e as possibilidades da ação do educador especial como agente colaborativo na educação inclusiva. Na **Unidade 4**, objetiva-se descrever instrumentos de pesquisa, caderno de campo, gravação de contexto de observação como suporte e auxílio para a observação do campo de estágio. Nesse momento, iniciam-se as atividades práticas por meio da entrevista participante e da observação.

Na **Unidade 5**, objetiva-se desenvolver o conceito de *práxis* educativa e a construção de casos reais para produção de possíveis intervenções práticas com base na teoria. Essa unidade é considerada como atuação prática. Na **Unidade 6**, objetiva-se desenvolver na prática a ação do trabalho em grupo numa proposta de ensino colaborativo. Para isso haverá reuniões de grupo e novo encontro com o colaborador regente em campo. Esperam-se a compreensão e vivência do espaço coletivo como dispositivo para reflexão sobre a proposta interventiva na Educação Especial e na ação com alunos surdos, cegos e surdocegos. Na **Unidade 7**, objetiva-se trabalhar com os estudantes a responsabilidade no campo de estágio, na atenção e no cuidado com os registros e documentos comprobatórios do Estágio Supervisionado I. Na **Unidade 8**, objetiva-se intensificar a atuação parceira entre estudantes e professores regentes, tratando das intervenções feitas no campo educativo com alunos surdos, cegos e surdocegos a partir da proposta colaborativa e

do plano de desenvolvimento individual construído com base na entrevista e no encontro inicial. Nesse momento os alunos deverão, por meio de um novo encontro síncrono, escutar quais são as ações do plano de trabalho individual construído com os docentes regentes e qual a recepção e impactos da ação junto aos estudantes. É esperado também que haja uma devolutiva aos sujeitos colaboradores para a aprendizagem no estágio. Por fim, na **Unidade 9**, objetiva-se construir o relatório de estágio supervisionado, sistematizando conceitos, observações e práticas apreendidas no decorrer da disciplina. Isso para que o estudante veja no estágio um espaço de reflexão docente dos estudos desenvolvidos na disciplina.

Após a síntese do percurso almejado por essa formação, justificamos este texto-base como guia norteador do estudante para a realização da disciplina de Estágio Supervisionado I, uma disciplina obrigatória do currículo do curso de segunda licenciatura, portanto, é um estágio obrigatório curricular e que será supervisionado por um educador em campo.

Fundamentos teóricos para a prática do Estágio Supervisionado I

O estágio supervisionado na Educação Especial configura-se como uma atividade de estudo que envolve a inserção no universo do trabalho escolar em que tenha o público-alvo da Educação Especial. Por isso, muitas vezes gera ansiedade nos estudantes, uma vez que é a introdução ao ofício estudado e para o qual eles ainda sentem inseguranças, por não se verem preparados para a execução das atividades profissionais. Assim,

o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho (Reichmann, 2015), dando suporte para o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206).

Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Lima (2008) que o estágio possibilita trocas significativas entre os alunos, professores formadores e os professores que exercitam a atuação no campo investigado. Esse entrelaçamento de sujeitos favorece a interação e a formação continuada, tanto dos docentes formadores que atuam na universidade como dos docentes, profissionais parceiros, que atuam na Educação Básica. Trata-se do duplo conhecimento de teorias sólidas trabalhadas com o aluno pelo supervisor da Instituição de Ensino Superior e também pela atuação apresentada, observada e partilhada com o supervisor local, que executa diariamente a futura atividade de trabalho do aluno em formação. Portanto, entende-se que nessa etapa da formação o estágio se coloca como um modo de fazer

a circulação de/entre saberes, articulando a reflexão sistematizada das práticas cotidianas.

Segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008a,¹ art. 1º, o estágio é definido como atividade formativa integrada ao projeto político-pedagógico do curso (PPC) em que o aluno está matriculado. Sendo assim, é um

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008a, n. p.).

Temos duas modalidades de estágio, o curricular e o não curricular. Por ser uma disciplina obrigatória e sem remuneração, o Estágio Supervisionado I do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial é considerado um estágio curricular, isso porque é requisito obrigatório para o término do curso. Sendo assim, cabe ao Conselho de Curso a organização da proposta formativa, e ao docente da disciplina estruturar a proposta segundo as diretrizes apontadas na lei de estágio (BRASIL, 2008a) e no regimento institucional que trata de critérios obrigatórios.

No estágio o estudante e a concedente assinam um termo de compromisso, em que está descrito o plano de trabalho que o aluno deverá cumprir, sendo supervisionado por um educador/orientador da universidade, responsável pela disciplina, e pelo supervisor local. É importante afirmar que esse momento é formativo e por isso não se caracteriza como um contrato de trabalho ou prestação de serviço. Nesses casos o estágio é configurado como não remunerado e como componente da grade curricular. Embora não haja um contrato de trabalho, o estagiário tem suas responsabilidades e atividades práticas exigidas que devem ser realizadas junto à concedente. Para isso, terá um supervisor em campo responsável pelo acompanhamento do estudante.

1 Para um maior conhecimento das diretrizes federais de estágio, leia a lei na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.

Isso quer dizer que na disciplina de estágio aplicaremos os conhecimentos teóricos fundamentados ao longo da formação. Portanto, esta disciplina de Estágio Supervisionado I pretende:

- selecionar conceitos teóricos fundamentais já estudados em disciplinas anteriores de modo que sejam observados nas ações dos estudantes na prática educativa;
- ter experiências práticas com docentes regentes que atuam com alunos surdos, cegos e surdocegos;
- vivenciar, por meio da intermediação do docente regente, práticas de ensino colaborativas voltadas para o público surdo, cego e surdocego;
- conhecer espaços de atuação do educador especial na intervenção escolar com alunos surdos, cegos e surdocegos.

No decorrer das atividades de ensino, serão trabalhadas situações que auxiliem na construção de conhecimentos novos por meio da reflexão, análise e problematização da prática pedagógica, e com isso teremos a iniciação à docência na Educação Especial por meio da pesquisa, com utilização de projetos de trabalhos coletivos, uma vez que a atuação será feita por meio da composição de grupos de trabalhos que serão organizados entre vocês, estudantes. A proposta é que vocês se organizem em trios para que possam, entre vocês, problematizar, refletir e intervir em práticas educativas inclusivas em parceria com os professores regentes que lhes acompanharão ao longo do estudo. Assim, entende-se que o estágio não será realizado de maneira individual, mas com a colaboração coletiva entre grupos de estudantes selecionados previamente no início da disciplina, para que, por esse coletivo, seja escolhido o espaço de atuação, seguindo os regimentos combinados pelo docente da disciplina, e para que proponham a intervenção escolar no campo selecionado e façam um relato analítico das situações escolares observadas.

Queremos, no decorrer da disciplina, oportunizar vivências a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica e principalmente possibilitar a você, futuro professor/professora em Educação Especial, propor novos modos de atuação no ensino inclusivo, na atuação parceira com docentes regentes de forma colaborativa e como meio de intervenção crítica com foco na pesquisa cotidiana.

Qual a concepção adotada nesta disciplina sobre a prática de ensino que será apreendida e debatida no decorrer do estágio?

Algumas concepções sobre o aprendizado da docência foram sendo ressignificadas ao longo do tempo. Falaremos de *quatro modelos* de compreensão sobre o estágio supervisionado e a prática docente. No *primeiro modelo*, tivemos uma perspectiva do aprender pela imitação de modelos, em que o estágio era o espaço para modelagem do futuro educador pela repetição vinda da observação em campo educativo. Pimenta (2002) afirma que os cursos de formação na “Escola Normal”, até 1945, concebiam o tornar-se professor pela imitação dos modelos teóricos vigentes à época. Esse pensamento ainda se faz presente em muitas formações na atualidade, sob a concepção de que “a profissão de professor, por este viés, é apenas uma ação prática pautada na perspectiva da observação, imitação e reprodução de modelos considerados bons” (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 7). O estágio, nessa abordagem, é entendido como um processo de observação (apenas) e imitação dos “bons modelos”. Não há uma pauta crítica em que o estudante em formação docente articula os saberes teóricos, problematiza a ação observada e intervém no ambiente educativo.

No *segundo modelo*, do final dos anos 1960, o estágio docente passou a ser visto como um processo de instrumentalização técnica. Com essa alteração o estágio supervisionado passou a ter de seguir “uma prescrição metodológica para a ação docente: planejamento, execução e verificação do ato docente-discente” (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 8). A mudança passa a validar a aplicação de técnicas no ambiente educativo, portanto, o estudante observa, apreende a técnica explorada na observação e reproduz em sua prática, ou seja, novamente “se evidencia a prática de ensino como reprodução do existente, agora mediante a instrumentalização técnica” (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 9). Nesse modelo, observa-se a carência de aprofundamento teórico que subsidie as práticas docentes.

No *terceiro modelo* a formação docente é vista como uma apropriação de competências, ou seja, valoriza-se o estágio como parte da formação por competências. A Resolução CNE nº 1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica,² em seu artigo 2º, orienta que no âmbito da docência o currículo da graduação deve ser composto considerando:

2 Para fazer a leitura do documento na íntegra, acesse: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, n. p.).

Para a compreensão do modelo de formação por competência, é necessário conceituar o que os estudos entendem por competência. Para isso fazemos escolha de uma definição que pode nos auxiliar:

As competências estão associadas a “estruturas da inteligência”; “ações e operações com objetos, situações, fenômenos e pessoas”; “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”; “são dados gerais, estruturais da nossa inteligência”; “potenciais desenvolvidos”, etc. Enquanto as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’”; “as habilidades são microcompetências”, etc. É essa polissemia; esses múltiplos significados, de competência e habilidade, relacionando o operacional com o campo cognitivo que têm organizado o discurso sobre a qualidade da formação de professores no Brasil. Tal concepção secundariza o conhecimento teórico e sua ação pedagógica (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 12-13 – aspas dos autores).

Portanto, nesse modelo há a pressuposição de que um conhecimento precisa ser produzido, exercitado para o desenvolvimento de uma habilidade que só se dá pelo estímulo cognitivo, pela estruturação de saberes que ativam a inteligência e estruturam ações em determinadas situações. Ainda assim, esse modelo mantém a visão da formação e da docência como exercício produzido por um “saber técnico” que é ativado por meio “do desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência” (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 13). O professor é formado para ser um gestor das aprendizagens escolares, fazendo a gestão daquilo que o aluno aprende no processo de ensino por meio de técnicas e instrumentos de ensino, e por isso demanda o treinamento para aprender a fazer, fazendo (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010). Para Pimenta

e Lima (2008), esse modo de pensar, ou seja, a formação por competências engessa a prática docente como resultado de um desempenho apenas técnico. O conceito de saber e de conhecimento passa a ser substituído pelo de competências. Para isso vamos descrever o importante conceito de saber, que será fundamental da/para a prática docente.

Recorto um trecho longo do material de estudo da disciplina de estágio do curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 14), porque aborda de forma muito séria e com muita propriedade o tema da produção de saberes no exercício formativo por meio do estágio curricular. Os autores, no excerto textual a seguir, apontam três saberes fundamentais para a consolidação e a constituição do ofício docente:

Pimenta (2002) apresenta três tipos de saberes docentes. O primeiro são os *saberes da experiência* que se associam às experiências acumuladas sobre o que é ensino, o que é ser professor e sobre os modelos apreendidos durante toda a vida profissional. Estes saberes são produzidos no cotidiano escolar, em contato com os alunos, pais e professores. Porém, essas experiências relacionam concepções prévias e práticas numa perspectiva reflexiva que orienta a ação diária do professor. O segundo são os *saberes do conhecimento* que é uma condição prévia para o exercício profissional. Não é possível ser professor sem conhecer adequadamente sua ciência, disciplina ou conteúdo, da mesma forma que o conhecimento de uma ciência não é suficiente para garantir a prática docente. O conhecimento passa a ter valor quando o professor começa a se questionar sobre os significados que eles têm para si próprio e para a sociedade. Não basta, por exemplo, o professor de Letras Libras conhecer eficientemente a Língua Brasileira de Sinais, sem, no entanto, relacionar este conhecimento à realidade social, cultural e política que o circunda. Por último, os *saberes pedagógicos* se prendem ao saber ensinar. Associa-se à didática, mas uma didática que privilegia as práticas culturais, sociais e políticas como ponto de partida na formação de professores. Os saberes pedagógicos são construídos na prática de ensino, quando o professor utiliza os seus saberes para questionar o seu fazer pedagógico em sala de aula. Por este viés, a prática é o ponto de partida para constituição de uma teoria pedagógica. Daí a importância da epistemologia prática na formação dos professores do Curso de Licenciatura em Letras Libras (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 14, grifos nossos).

Nessa perspectiva adotada por nós, no *quarto modelo*, o *modelo crítico-reflexivo*, que *valoriza os saberes*, a prática docente vai sendo significada a partir das experiências, em contexto real de ensino, porque os alunos não

são vistos como corpos iguais aos quais se podem atribuir técnicas únicas que potencializam o aprendizado. Portanto, o saber como conhecimento, ou seja, a apropriação de teorias e de estudos no campo da docência também não pode ser deixada de lado e tem um espaço sólido que fundamenta a prática docente. Por fim, o saber pedagógico compõe-se na criticidade reflexiva da ação e na construção de práticas alinhadas ao contexto sócio-histórico do aprendiz, ou seja, suas questões culturais são valorizadas. É nesse último modelo, o *produzido pelos saberes*, que embasamos a nossa disciplina de estágio supervisionado, entendendo-o como espaço de construção crítica da prática docente por meio da problematização crítico-reflexiva. Portanto, nessa abordagem defendida, o estágio é um espaço de iniciação à pesquisa. A reflexão constante deve fazer parte da ação docente, porque a escola é um espaço de apropriação de novos saberes e de construção de práticas pela relação interativa entre docentes e discentes. Há uma cultura escolar, e ela deve ser significada pelo docente.

No chão da escola, manifestam-se diferentes interesses, histórias de vida, expectativas, ou seja, numa mesma escola, há diferentes currículos reais sendo tecidos nesses grupos. Os currículos reais complementam-se, articulam-se, integram-se em muitos e diferentes aspectos. Mas também se afastam em alguns outros. Tudo depende das configurações das redes tecidas. Essas redes são imprevisíveis e se auto-organizam incessantemente (BARROS, 2005, p. 84).

Sobre a construção do saber docente pela experiência, os estudos de Barros (2005) nos dão suporte para essa perspectiva ao se referir ao diálogo e à produção de conhecimento pela interação dialogada.

É o âmbito do diálogo e da confrontação que o real do trabalho é aprendido, pois é expressão da relação com o outro, consigo mesmo e com a matéria do trabalho. São *saberes não reconhecidos formalmente*, estão para além dos saberes tácitos [...] e não se limitam à divergência em relação a situações habituais (BARROS, 2005, p. 71, grifo nosso).

A prática de ensino, nessa perspectiva, busca compreender e dar conta das “dificuldades do cotidiano escolar procurando espaços, brechas, fissuras no ato de ensinar que valorizem o novo, o diferente a partir de situações vividas” (RANGEL; LIMA; SILVA, 2010, p. 20). Dessa forma e com esse embasamento sobre o estágio, passamos ao estudo teórico dos campos e do público de atuação.

Estudos teóricos sobre a surdez, a cegueira e a surdocegueira e a intervenção prática da Educação Especial na educação inclusiva

Iniciamos este tópico abordando e retomando conceitos principais sobre a pessoa surda, cega e surdocega e os desafios da inserção desses sujeitos no contexto educacional inclusivo. Essas dificuldades se dão devido às especificidades de cada um e pela organização normativa do sistema escolar, cunhada em práticas curriculares voltadas para um público comum considerado “normal”. Tais ações são produzidas com base em padrões normativos vislumbrados pela maioria, ou seja, a adequação curricular, a acessibilidade linguística e de conteúdos escolares acabam sendo conquistadas por meio de lutas e na força de lei; fora isso, a escola mantém as formas de ensino unificadas por um padrão de “alunos idealizados”. Com isso, o cotidiano da escola passa a ser desafiador aos docentes regentes, que muitas vezes não tiveram formação específica para atuar com o público-alvo da Educação Especial. A fiscalização dos espaços públicos acaba sendo uma rotina que tem que ser construída para que as reivindicações de um ensino na diferença se façam efetivamente.

Esta unidade objetiva: retomar conceitos-bases destes três campos de estudos, surdez, cegueira e surdocegueira; levantar os serviços da Educação Especial oferecidos para os estudantes surdos, cegos e surdocegos; iniciar a divisão de grupo de trabalho para o Estágio Supervisionado I, com foco no estudo dirigido em cada uma destas três áreas – surdez, cegueira e surdocegueira.

A partir dos estudos realizados sobre a pessoa surda, a pessoa cega e a surdocega, retomamos pressupostos e nesse momento tratamos dos modos

de atendimento especializado, serviços e propostas pedagógicas que podem favorecer a ação de uma educação inclusiva. Iniciemos as descrições conceituais voltadas à pessoa surda e sua relação com o ambiente escolar para poder aplicá-las à prática do Estágio Supervisionado I.

Conceitos fundamentais para a prática de estágio e de ensino com alunos surdos

Entendemos que existem duas concepções principais sobre a surdez. Uma delas entende que a surdez é uma deficiência que pode ser reparada pelo acesso à língua oral e pelo ajuste auditivo com tecnologias, como aparelhos de ampliação sonora, técnicas corretivas cirúrgicas, implante coclear, e com ações clínicas pelo treinamento fonoarticulatório para a aprendizagem da fala e leitura labial pelos surdos. Uma escola que opta pelo trabalho numa abordagem oralista certamente defende tais ações apontadas e opta pela manutenção do currículo padrão, em língua portuguesa, ajustando apenas aspectos físicos, como manter o aluno próximo à lousa para a leitura de lábios.

Todavia, vimos que o grande número de alunos surdos que apontam o insucesso nessa abordagem e o descontentamento de seus familiares e militantes adultos surdos trouxeram nova abordagem à educação. Temos a defesa das aulas feitas a partir da língua de sinais, com proposta bilíngue e a presença de intérpretes de Libras ou de educadores que ministram as aulas na Libras diretamente. Tais avanços deram-se na defesa da diferença linguística, do direito da acessibilidade linguística e em respeito às formas de vidas e mudanças culturais que a surdez traz às pessoas surdas. Assim, muitas escolas inclusivas apresentam programas de educação bilíngue para surdos com propostas diferenciadas. Mas, afinal, qual o lugar do educador especial na educação de surdos?

Primeiramente, temos que conhecer quais serviços a Educação Especial oferta aos alunos surdos e de que modo as escolas têm produzido a educação inclusiva aos estudantes surdos. Seguimos com alguns espaços físicos e profissionais especializados para o atendimento educacional de alunos surdos:

- salas de recurso ou salas multifuncionais para o atendimento educacional especializado;

- Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que são órgãos ligados às Secretarias Estaduais de Educação (Seduc);
- educador especial em apoio aos docentes regulares que atendem aos alunos surdos;
- tradutores e intérpretes de Libras para acompanhamento de aulas;
- salas bilíngues específicas para alunos surdos, com professores bilíngues;
- salas de ensino de português como segunda língua.

Em 2009 o Brasil assumiu compromisso internacional com a educação inclusiva, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. As salas de recursos multifuncionais aparecem como espaço de inserção de ações especializadas para o aluno com deficiência. A primeira menção às salas multifuncionais apareceu no Plano Nacional de Educação de 2007, com o objetivo de quebra de barreiras físicas e atitudinais de forma sistêmica. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, definiu as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. A multifuncionalidade se dá por conta de esse espaço ser equipado para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência. Assim, nessa sala temos materiais em Braille, vídeos em Libras e outros materiais e recursos que auxiliam a interação do estudante no espaço escolar.

Essas salas, muitas vezes, acabam sendo o único espaço em que o aluno surdo tem contato com a Libras. E, por isso, há severas críticas da comunidade surda acerca das práticas inclusivas. A Libras acaba sendo vista como recurso de acessibilidade, mas deve ser compreendida como constitutiva da pessoa surda, fazendo parte de todo o processo de aprendizagem, e não como uma ferramenta pontual restrita a um único espaço. Ademais, o sujeito surdo não apreende uma língua de modo natural se for exposto a ela apenas um ou dois dias na semana e com atendimentos de 50 minutos, como ocorre nas salas multifuncionais.

Os espaços de acesso do estudante surdo em contraturno escolar (que se configuram por meio de serviços complementares ao ensino realizados em turno oposto ao que o aluno estuda), como atendimento especializado, têm atuado majoritariamente no ensino sistemático da Libras, no reforço de conteúdos não apreendidos no momento de ensino na sala comum e em

ampliação de vocabulário e conceitos na Libras, e também como espaço de ensino da língua portuguesa, pela dificuldade metodológica de ensino no turno escolar – dadas as diferenças de acesso à língua portuguesa entre surdos e ouvintes. Para um maior aprofundamento no tema, sugere-se a leitura do texto de Mariluce Amorim (2021).³ No texto a autora apresenta ações realizadas por professores da Educação Especial nas salas multifuncionais para alunos surdos. Aponta os desafios do ensino comum inclusivo para surdos. A leitura possibilitará um maior conhecimento dos dilemas que possivelmente vocês terão em campo escolar no que concerne às atividades da Educação Especial.

Segundo Damázio (2005), a rede de ensino pública tem organizado as Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) para surdos com os seguintes atendimentos:

1. Atendimento Educacional Especializado em Libras;
2. Atendimento Educacional Especializado para o ensino da língua portuguesa;
3. Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras.

A organização das ações nas SRM ainda é um debate aberto. Embora esse espaço seja para complementar e suplementar o ensino comum, muitas vezes ele se faz como espaço de “reforço escolar” e ensino de conteúdos que deveriam ser realizados no turno do estudante, e não em contraturno.

Quando o educador especial atende no turno das aulas, sendo itinerante em várias escolas, ficando dias e períodos em duas ou mais escolas, esse profissional, também chamado de professor especialista, deve estar atento aos processos que demandam ação inclusiva na escola, bem como fazer encaminhamentos dos alunos que estão em “suspeita” de alguma deficiência. Quando um educador pede auxílio e avaliação ao educador especial para algum aluno com suspeita de ter alguma deficiência, mesmo que ainda sem laudo, o encaminhamento e acompanhamento desse aluno passa a ser de sua responsabilidade. Normalmente isso acontece mais na Educação Infantil. Os alunos surdos passam a ser mais percebidos e a avançarem em busca de laudo médico no Ensino Fundamental I, porque na Educação Infantil, pela dinâmica mais voltada ao brincar, muitas vezes a falta de comunicação (por incrível que pareça) não é notada.

3 Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/54>. Acesso em: 29 jan. 2022.

É no momento da alfabetização que isso aperta, e o docente regente passa a buscar auxílio do educador especial, que irá observar e encaminhar para triagem com fonoaudiólogo. Após o resultado, se indicada a surdez, o educador especial passa a orientar e auxiliar o educador comum e regente das aulas, nas práticas educacionais. Essa assessoria na maioria das vezes não é suficiente, apenas se o aluno tiver um resíduo auditivo que lhe permita acompanhar as atividades, ou seja, se tiver uma surdez leve ou moderada e consiga acompanhar as aulas. Se não, o caminho é a educação bilíngue, afirmar na escola o direito do aluno ao pedagogo bilíngue e, no caso do Ensino Fundamental II em diante, a contratação de intérprete de Libras e as devidas adequações curriculares e formação da equipe.

É fundamental que o educador especial conheça os direitos dos alunos surdos para ser agente intermediador na produção de um espaço bilíngue e com práticas pedagógicas que valorizem a visualidade e as especificidades do aluno surdo.

Conceitos fundamentais para a prática de estágio e de ensino com alunos cegos e com baixa visão

Certamente vocês terão acesso a outros desafios e práticas exitosas e interessantes que têm sido realizados nas muitas redes públicas. Essa retomada serve apenas para aquecer nossas reflexões e para a compreensão do cotidiano escolar. Passemos agora a abordar as ações da Educação Especial, as práticas de ensino com estudantes cegos, com baixa visão e deficientes visuais. Diferentemente da criança surda, que estabelece uma relação visual com o mundo, a criança que não enxerga estabelece outras formas de interação com o mundo, que perpassam seus outros sentidos.

Assim, a cegueira é concebida como “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15). A cegueira pode se dar desde antes do nascimento de forma congênita ou pode ser adquirida ao longo da vida por causas orgânicas ou acidentais. Por força da necessidade, outros sentidos vão sendo mais trabalhados e mais bem desenvolvidos. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15),

A audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa. A experiência tátil não se limita ao uso das mãos. O olfato e o paladar funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis.

Cada sujeito cego desenvolve mecanismos específicos de codificação dos objetos e das coisas com os quais interage no mundo, constituindo imagens mentais deles. É importante, no diagnóstico do aluno, observar se há algum uso funcional da visão ou se há cegueira total, limitando a interação social por meio da visão. Portanto, é importante conhecer a caracterização da baixa visão. Para Sá, Campos e Silva (2007, p. 17),

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia. A aprendizagem visual depende não apenas do olho, mas também da capacidade do cérebro de realizar as suas funções, de capturar, codificar, selecionar e organizar imagens fotografadas pelos olhos. Essas imagens são associadas com outras mensagens sensoriais e armazenadas na memória para serem lembradas mais tarde.

Além da diferenciação da cegueira e da baixa visão, dos estímulos pedagógicos e recursos de acessibilidade disponíveis para cada sujeito, o educador especial deve reconhecer o que são acuidade visual e campo de visão.

A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão. O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

Portanto, a avaliação funcional da visão é muito importante para compreender quais as possibilidades de uso desse sentido e quais as adaptações que serão primordiais para uma prática educativa significativa para o aluno. Nas atividades pedagógicas, muitas vezes o docente não conhece as limitações e o que é a baixa visão. Para o aluno com baixa visão, objetos mal iluminados, com sombra, imagens tridimensionais, figuras com pouco contraste podem não ser favoráveis ao potencial de sua visão, ocasionando-lhe

algumas dificuldades de percepção. A falta de conhecimento do professor e a não adequação das ações na direção facilitadora ao aluno podem o desestimular e favorecer conflitos emocionais significativos. A observação do estudante e a escuta de suas percepções devem ser atitudes presentes na escola, pelo educador especial e pelo professor regente.

Para as adaptações escolares e curriculares, é necessário compreender quais recursos ópticos e não ópticos podem fazer parte desse universo. Os recursos ópticos vão desde conjuntos de lentes, lupas, óculos e são indicados por médicos oftalmologistas. Vale lembrar que tais recursos não são indicados para todos os sujeitos com baixa visão, pois são relativos para cada sujeito, a depender da patologia que causou a baixa visão.



Figura 1 Recursos ópticos para sujeitos com baixa visão.

Fonte: Sá, Campos e Silva (2007, p. 19).

Em relação aos recursos não ópticos, há algumas indicações que foram bem descritas por Sá, Campos e Silva (2007). Recorto aqui trecho de seus estudos:

Tipos ampliados: ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros.

Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel.

Plano inclinado: carteira adaptada, com a mesa inclinada para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.

Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura), gravadores.

Softwares com magnificadores de tela e Programas com síntese de voz.

Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou em ambientes externos.

Circuito fechado de televisão – CCTV: aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 20).

Sobre os processos de aprendizagens, a criança cega ou com baixa visão vai estabelecendo formas simbólicas para codificar o mundo à sua volta. A linguagem é uma ferramenta importante que amplia a representação do mundo e a cognição. Por isso, a audiodescrição deve estar presente no discurso pedagógico para possibilitar a apreensão melhor, tanto dos espaços como das disposições de elementos que são produzidos no discurso, de que muitas vezes não nos damos conta. Quando o professor apresenta uma imagem e faz dela objeto de aprendizagem de determinado conteúdo, se não houver a descrição pela linguagem discursiva, o aluno perderá a oportunidade de conhecer e ter esse recurso de apoio à sua aprendizagem.

Outro elemento importante a ser destacado é a relação corporal da criança com o mundo à sua volta e com a composição que fará da cegueira em si mesma. Isso significa que o modo de apropriação da cegueira pelo sujeito, ou seja, sua relação constitutiva de subjetivação como sujeito cego, a partir dessa experiência, pode vir acompanhada de determinadas práticas ou caracterizações que devem ser conhecidas pelo educador especial.

Algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. A falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente. Por isso, é necessário incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que estes alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 21).

Para a comunicação, muitos alunos cegos e com baixa visão fazem uso do sistema Braille, que foi criado por Louis Braille em 1825. É importante

reforçar que a escrita Braille é um código alfabético, diferentemente da Libras, que é uma língua, e não um código produzido artificialmente e que representa signos das línguas orais. Normalmente a SRM para alunos cegos e com baixa visão é o espaço de ensino desse código e também para o aprendizado do uso da bengala e do deslocamento do aluno com apoio sensorial do tato. É importante que o professor de Educação Especial trabalhe com o aluno a autonomia e o reconhecimento do espaço físico da escola para que o aluno tenha bom trânsito nos espaços educativos. Segue a imagem do sistema Braille.

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	ù	à	ñ/ï	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	•	;	:	Sinal Dividido	?	!	=	" "	*	o (grau)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Alg.	Ponto Final ou Apóstrofo	~ (tilim)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	Barra Vertical	(5)	Sinal de Maiúscula	§	(6)			

Figura 2 Sistema Braille.

Fonte: Sá, Campos e Silva (2007, p. 23).

O educador especial deve estar aberto e atento às adequações do espaço escolar e às relações atitudinais, que promovem a inserção de forma plena dos alunos cegos e com baixa visão nas práticas escolares, e buscar

formação complementar caso perceba que é necessário para melhora da qualidade de vida escolar de seus alunos acompanhados. Esses pontos destacados sobre o público cego e com baixa visão são elementos norteadores que devem ser complementados com os estudos aprofundados realizados na disciplina específica para esse campo. Portanto, espera-se que o aluno, em estágio supervisionado, tenha uma ação investigativa comprometida e busque elementos teóricos que serão base para as inquietações que surgirem ao longo do processo das práticas.

Conceitos fundamentais para a prática de estágio e de ensino com alunos surdocegos

A inclusão do aluno surdocego na escola comum é muito desafiadora, mesmo com o avanço e a ampla discussão sobre a inclusão escolar. A complexidade da ação dá-se pela baixa formação dos educadores acerca das especificidades de relação com o aluno e da necessidade de trabalho parceiro que estimule o aluno a estabelecer formas de interação e comunicação que não dependem nem da audição nem da visão. A surdocegueira caracteriza-se pela perda parcial ou total dos sentidos, concomitantemente, da audição e da visão. É relevante ressaltar que o aluno surdocego não é uma somatória da perda da visão e da audição, como elementos separados em si, mas se constitui a partir da dupla ausência, o que lhe proporciona experiências singulares e diferentes das de uma pessoa que é apenas cega ou apenas surda.

Em decorrência disso, as formas de comunicação se passam:

- Língua de sinais tátil: língua de sinais percebida pelo tato da pessoa com surdocegueira.
- Língua de sinais em campo reduzido: língua de sinais em espaço menor e com distância variada de acordo com a condição visual da pessoa surdocega.
- Braille tátil: Braille adaptado para que possa ser percebido pelo tato. Sistema em que os dedos indicador e médio representam a cela Braille e cada falange, o espaço de marcação dos pontos, viabilizando que palavras sejam escritas nos dedos dos que dominam a técnica. Em outra adaptação, os dedos indicador, anelar e médio de ambas as mãos representam os seis pontos do Braille de uma cela imaginária, que serão tocados pelo interlocutor.
- Escrita na palma da mão: usar o dedo como lápis para escrever na palma da mão da pessoa surdocega, geralmente em letras de forma.

- Fala ampliada: fala próxima ao melhor ouvido da pessoa com surdocegueira.
- Tadoma: a pessoa surdocega toca com a mão no rosto – queixo e pescoço – da pessoa que está falando, percebendo as vibrações da fala e movimentos fonoarticulatórios.
- Alfabeto manual tátil: alfabeto manual feito na palma da mão.
- Pranchas de comunicação: prancha com letras em relevo ou em Braille para que o dedo indicador da pessoa com surdocegueira seja conduzido até as letras para formar palavras.
- Objetos de referência: objetos significativos da rotina que indicam pessoas, ações, lugares e tempo.
- Expressões/Gestos Naturais: expressos por sons, vocalizações ou movimentos, como choro, sorriso, movimento corporal, expressões corporais e faciais.
- Sinais Personalizados: sinais criados pelas pessoas com surdocegueira e seus parceiros de comunicação (WATANABE, 2017 apud BIGATE; LIMA, 2019, n. p.).

Em uma pesquisa, Bigate e Lima (2019) analisaram as práticas pedagógicas adaptativas em escolas comuns visando a inclusão de alunos surdocegos e constroem a tabela a seguir, categorizando as variadas formas de ações dos docentes que participaram da pesquisa.

Tabela 1 Práticas pedagógicas de docentes com alunos surdocegos.

Práticas Pedagógicas	Prof. A Informática Educativa	Prof. B Artes (cerâmica)	Prof. C O.M.	Prof. D Artes Visuais	Prof. E Braille	Prof. F Educação Física
Adaptação de Material Didático	X				X	
Adaptação de Método de Ensino				X	X	
Auxílio de interprete de Libras	X	X	X	X		X
Trabalho Colaborativo		X				
Modulação de Voz	X		X		X	X
Instruções Táteis		X	X	X	X	X

Tabela 1 *Continuação...*

Práticas Pedagógicas	Prof. A Informática Educativa	Prof. B Artes (cerâmica)	Prof. C O.M.	Prof. D Artes Visuais	Prof. E Braille	Prof. F Educação Física
Curso de Libras		X			X	X
Participação em Grupos de Pesquisa		X		X		X
Atividades Individualizadas		X		X		
Material Concreto				X	X	

Fonte: Bigate e Lima (2019, n. p.).

Na pesquisa, há menção de que a maior parte dos alunos surdocegos investigados se beneficia do uso da Libras tátil e, por isso, traz questões metodológicas que dificultam o acesso à língua portuguesa, tal qual se observa com alunos surdos. Isso se dá porque a Libras é uma língua, e sua estrutura difere-se da da língua portuguesa, como já vimos em discussões anteriores. Todavia, o número de docentes que conhecem a Libras é escasso, o que dificulta a prática pedagógica direta e leva à necessidade da atuação do tradutor e intérprete de Libras. É importante salientar que o guia-intérprete é o profissional que media as relações comunicativas entre os sujeitos ouvintes, surdos e surdocegos, exercendo um trabalho diferente do dos intérpretes educacionais. Além da mediação linguística, o guia-intérprete descreve espaços, acompanha o sujeito surdocego em ambientes da escola, descreve objetos e práticas cotidianas, o que só se daria pela visão ou pela linguagem falada. Enfim, há um arsenal de outras ações que extravasa a atividade do intérprete para com os alunos surdos.

A formação pelas e para as especificidades é o caminho para diminuir as exclusões escolares e segregações que podem acontecer mesmo o estudante estando matriculado em dada escola. Se não há conhecimentos circulando em Libras tátil, se não há guias-intérpretes e adaptações necessárias, de luminosidade, de contraste de análise de campo de visão para a atuação do guia-intérprete e de recursos que ampliem e localizem o que está em interação com o campo de visão do aluno, as ações ficam sem sucesso, pelas barreiras que limitam a inserção do aluno.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam que a segmentação na educação inclusiva, ou seja, a separação de ações entre professores regentes e a perspectiva do reforço escolar, feito pelo educador especial, entre outras ações pouco integradoras (como a distinção de quem é aluno de um ou de outro serviço), continua incidindo sobre a fragmentação entre as ações efetivas da Educação Especial e aquilo que cabe à escola, ou seja, o fazer educativo do ensino comum. Essas separações produzem certas limitações do fazer inclusivo e reiteram certo falseamento da inclusão, uma vez que o aluno está na escola, mas não faz parte dela.

Para uma composição efetiva do aluno com deficiência na escola, há que se ter a real ação dos educadores, da escola, dirigida ao aluno, e este, de fato, deve ter a possibilidade de participação, sem limitações físicas, estruturais e atitudinais que lhe impeçam de transitar no currículo e nas práticas cotidianas da escola. Ou seja, o sujeito partícipe do espaço escolar transita com autonomia e equidade nas práticas escolares e congrega o cenário educacional. O aluno surdocego vive muitas vezes, além da fragmentação do ensino, entre educação comum e Educação Especial, a falsa referência sobre si mesmo, por conta da fragmentação da experiência da cegueira e da surdez, na ideia de que as demandas de assistência a si são equitativas das demandas de pessoas cegas e pessoas surdas. Pouco se investigam na escola as especificidades desses sujeitos, que se colocam distintas daquilo que reivindicam as pessoas surdas e as pessoas cegas.

Passamos a apresentar algumas formas de comunicação por meio da Libras: a Libras tátil e a comunicação háptica. A Libras tátil é uma forma de comunicação estabelecida por meio das mãos, ou seja, com o tato, e que deve ser adaptada às sensibilidades e às preferências da pessoa com surdocegueira. A pessoa coloca uma das mãos, ou ambas, sobre as do guia-intérprete, e assim a comunicação se dá por meio da sensação e percepção que o surdocego faz da sinalização feita pelo seu guia-intérprete.



Figura 3 Homem na guia-interpretação e mulher realizando a comunicação háptica.

Fonte: Fonseca, Pereira e Júnior (2014, p. 2).

A imagem acima refere-se à interpretação simultânea realizada pelos dois integrantes da foto para o surdocego Carlos Júnior, no dia 12 de junho de 2014, referente ao jogo do Brasil na Copa do Mundo. A comunicação háptica foi criada como uma forma de complementação à Libras tátil, não substitui a língua falada, mas pode propiciar ao surdocego a compreensão de aspectos descritivos do enunciado de quem está sendo interpretado. Por exemplo, as expressões não manuais e prosódicas da fala oral podem ser acrescidas ao surdocego pela comunicação háptica. Assim, é possível descrever se o narrador está triste, alegre, se sua fala é de ironia ou não. São elementos complementares que são cruciais para a compreensão global do discurso. O aprofundamento das especificidades de atuação para a interação com os alunos surdocegos, entendendo os modos facilitadores de comunicação, seus usos e a forma como se sentem bem para o desenvolvimento da aprendizagem é fundamental para os educadores especiais.

A comunicação estabelecida com alunos surdocegos requer detalhamentos diferenciados aos usados na interação pela modalidade visual da Libras, porque à ela se acresce a relação sinestésica para a interpretação dos sinais pelo tato. Na imagem a seguir, pode-se perceber a importância da proximidade entre os falantes, do toque como elemento fundamental para a decodificação e compreensão dos sinais pelo surdocego, que verterá a produção gestual-visual manual para uma simbolização efetivada pela percepção sensorial do tato.



Figura 4 Dupla guia-interpretação: Libras tátil e comunicação háptica.

Fonte: Vilela (2018).

Para uma maior compreensão da comunicação háptica, trago a imagem a seguir, que é parte das análises da dissertação de Vilela (2018) na qual a autora apresenta estratégias de ensino e tecnologias assistivas que podem contribuir para a prática de ensino de alunos surdocegos. A guia-interpretação refere-se à interação em contexto educativo.

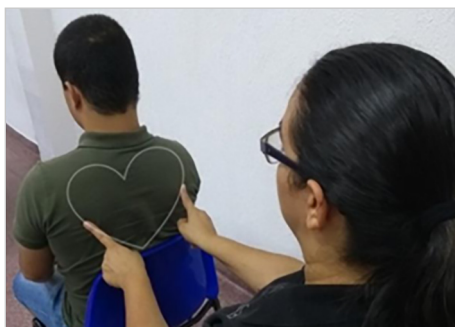


Figura 5 Comunicação háptica.

Fonte: Vilela (2018).

Na Figura 5, a pesquisadora complementa o sinal de amor na Libras tátil para reforçar a situação. Poderia complementar que o narrador está com semblante de apaixonado, o que pode ser observado em suas expressões e no modo, na entonação de como produz sua fala. Esse recurso permite ampliar sentidos dirigidos da linguagem oral ou sinalizada, os quais o surdocego poderia não compreender se não lhe fossem fornecidas tais informações.

Perpassados alguns aspectos importantes sobre a constituição do aluno surdo, cego ou com baixa visão e surdocego, passaremos a apontar o trabalho colaborativo como fator fulcral no ofício do educador especial.

Ensino colaborativo e a intervenção do educador especial na prática do estágio supervisionado

O ensino colaborativo parte de uma concepção importante de educação e de ensino como práticas produzidas no e pelo coletivo. Assim, o ensino colaborativo como concepção de ensino vem sendo construído e promove uma reflexão significativa sobre a ação docente, as práticas de ensino na escola comum e a inter-relação entre os educadores que atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial e os da educação comum. Essa concepção reflexiva produz formas diferenciadas sobre as práticas de ensino diretamente ligadas à Educação Especial. Nessa perspectiva o aluno com deficiência é compreendido como parte integrada de todo o processo educativo, e não como sujeito descolado da escola e de responsabilidade exclusiva e específica dos educadores e serviços da Educação Especial.

Além disso, o ato de ensino é valorizado em sua completude, ou seja, em uma forma global que leva em conta todos os aspectos da escola. Assim, todos e tudo que interage com o aprendiz promovem ou potencializam a aprendizagem do sujeito. Essa concepção global e integrada só se estabelece se houver o desejo, o afeto e a colaboração ativa de todos os membros que compõem o coletivo e que atuam diretamente para a aprendizagem do grupo. A colaboração deve atingir a todos e mudar os espaços, sejam eles: educadores, estudantes, equipe escolar, espaço físico adequado, materiais acessíveis, conhecimento das singularidades dos sujeitos, entre outros elementos.

O modelo do ensino colaborativo, segundo Vilaronga e Mendes (2014, p. 139), é visto como uma forma de atender as “demandas de todos os alunos, [sendo] necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na

aprendizagem". Esse modelo surge após investigações em pesquisas sobre o ambiente escolar e a educação inclusiva. Os achados desses estudos mostraram a falta de acesso ao currículo comum pelo aluno com deficiência e a necessidade de intervenções que atuassem diretamente nessas lacunas. Essa exclusão no ensino gera um falso pertencimento dos estudantes com deficiência nas práticas educativas. Assim, a Educação Especial nasce em meio à necessidade de inserção do aluno público-alvo da Educação Especial na escola, devido à não concretude de sua inclusão efetiva. Dessa forma, o educador especial adentra a escola com o objetivo de informar, formar e auxiliar as práticas cotidianas escolares com relação às demandas dos alunos com deficiência, visando à inclusão deles em todos os espaços e tempos da escola. Todavia, em muitos casos, ao invés de o educador especial ser visto como um colaborador e conseguir atuar para a inserção efetiva do aluno com deficiência, ele se vê deslocado do ambiente escolar. Isso ocorre ao lhe ser atribuída a responsabilidade educativa total dos alunos e ao se deparar com o seguintes discursos: "como estão seus alunos?", "o aluno da Educação Especial já está melhor", "o aluno de inclusão está aprendendo". Por essas e outras discursividades dispersas na escola se vê a retirada da responsabilidade de toda a equipe, alocando-a a uma única pessoa: o educador especial. Esse modelo contribui para a segregação das práticas educativas e consequentemente do aluno com deficiência.

A quebra desse modelo segregador tem sido atacada por meio de pesquisas promovidas pelos estudos sobre o ensino colaborativo. A necessária participação ativa do educador especial na escola comum é justificada pela atual demanda por formações específicas para os educadores regentes, que passaram a lidar, desde o advento da inclusão, com o público com deficiência, mesmo não tendo tido formação no seu curso de graduação. E, ainda, o avanço para o trabalho colaborativo e a resignificação da prática proposta pela Educação Especial carecem da formação continuada, cuja necessidade é justificada pelo desconhecimento de adequações curriculares para a inclusão desses alunos em suas aulas e na escola.

Promover a compreensão de que o aluno com deficiência é responsabilidade da escola e que ele faz parte da composição dos alunos da sala de determinado professor regente, e não apenas da Educação Especial, é um trabalho formativo árduo, mas extremamente necessário.

Thousand e Villa (1989) propuseram duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa. Porém, estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 139).

Dessa forma, a atuação parceira entre educador especial e educador comum é uma construção cotidiana e de extrema relevância para a realidade educativa no nosso presente. Há que se resguardar o compromisso com o direito à educação de qualidade como direito de todos os alunos. A falta de formação inicial, na graduação, nos cursos de licenciatura, faz com que muitos educadores tenham dúvidas, incertezas e que não tenham ações educativas favoráveis ao ensino de muitos estudantes com deficiência. Isso se dá pelo desconhecimento das especificidades desses alunos, das tecnologias assistivas e conduções de ensino favoráveis. Dessa forma, o ensino colaborativo emerge nesse contexto de atenção aos direitos humanos, na luta pela igualdade de oportunidades e de equidade de direitos. Esse ensino coloca-se como suporte ao educador regente que trabalha no ensino comum, passando a ter o apoio do educador especialista, em relação à prestação do serviço em Educação Especial, de modo a favorecer as demandas educativas especiais. Muitas vezes o apoio necessário ao aluno com deficiência não chega ao ensino comum, e, assim, cabe à Educação Especial (enquanto área de conhecimento) questionar e atuar na direção da equidade de práticas de ensino. Ter um professor especialista, portanto, favorece a construção e a criticidade sobre as ações de acessibilidade necessárias à escola e aos docentes.

Para que a educação pelas especificidades aconteça, há que se ter uma rede de apoio produzida pela oferta de recursos e metodologias inovadoras para a prestação de serviços em favor da construção de cenários que atendam as singularidades de cada sujeito. O ensino colaborativo surge na década de 1990 nos Estados Unidos e se expande para todo o mundo. Portanto, reitera-se que há uma vasta literatura internacional que defende a necessidade de implementação do trabalho colaborativo entre docentes do ensino comum e especial. Essa perspectiva é defendida para que haja a docência compartilhada desde o planejamento até a prática do ensino. Nesse sentido,

considera-se o ensino colaborativo como prática de coensino entre educadores que se relacionam com o aluno público-alvo da Educação Especial.

Trata-se de um trabalho em conjunto em sala de aula, envolvendo todos os alunos. Essa perspectiva tem sido muito defendida por pesquisadores de referência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A obra *O que é Ensino Colaborativo?*, elaborada em decorrência das pesquisas de mestrado de Ana Paula Zerbato e de doutorado de Vera Lucia Messias Fialho Capellini, produzidas no âmbito do grupo de pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” (GP-Foreesp), sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, é, sem dúvida, destaque na formação e base do fazer colaborativo aqui destacado (Capellini; Zerbato, 2019).

Portanto, pode-se dizer que o ensino colaborativo faz parte de um conjunto de ações embasadas em uma perspectiva teórica que defende a singularidade e as ações integradas no interior da escola. É uma prática que promove uma modalidade de ensino compartilhada. Nesse trabalho colaborativo duas ou mais pessoas se propõem a atuar de forma parceira na elaboração de procedimentos e estratégias especializadas para a promoção de acesso ao ensino por meio de atividades que integrem o estudante com deficiência ao processo coletivo de ensino. Para isso acontecer há que se pensar coletivamente o planejamento docente de modo que possibilite o acesso do estudante ao conhecimento sistematizado que a escola pretende trabalhar. O ensino colaborativo é uma metodologia de aprendizagem que conquistou evidência na atualidade. Além da colaboração entre educador comum e especial, o foco desse ensino também está na substituição de uma postura passiva dos alunos por uma atitude mais responsiva, ativa e integrada, de forma a fazê-los protagonistas de seu processo de aprendizagem. Sobre a formulação de diretrizes para o ensino colaborativo, destaca-se que

O processo de ensino colaborativo é um dos pontos de destaque na Política de Educação Especial, que estabelece novas diretrizes e bases na organização educacional da rede estadual para assegurar a educação inclusiva de qualidade, a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos, e a universalização do acesso à educação básica. A proposta, além de fortalecer a ação entre docentes, que atuam para tornar o conteúdo proposto pelo Currículo em Ação acessível, ratifica a apropriação e o compartilhamento do espaço da sala de aula por todos os estudantes

– com e sem deficiência. Atualmente, 66,5 mil estudantes matriculados na rede estão elegíveis aos serviços da Educação Especial (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021, n. p.).⁴

Portanto, reforçamos que, para a ação colaborativa, os educadores especiais têm atuado em parceria com os docentes comuns na construção de um planejamento que avalia as estratégias para o ensino colaborativo. Esse processo estabelece a criação de um *Plano Educacional Individualizado* (PEI).⁵ Esse plano é pensado e desenvolvido para cada aluno. É descrito como instrumento útil na inclusão e na promoção de práticas interventivas singulares para o aluno analisado. O PEI configura-se como um método de trabalho que busca aproximar todos os envolvidos que atuam na escola comum, na promoção do ensino colaborativo para o aluno público-alvo da Educação Especial.

Vale destacar que o trabalho colaborativo visa a não manutenção de hierarquia na prática de ensino pelos agentes que compõem a escola, como diretor, coordenador, educador e alunos. Na colaboração, tenta-se desmitificar o trabalho por hierarquia para um trabalho articulado entre profissionais de diferentes saberes que devem atuar de forma paritária. Nessa proposta há que se disseminar a cultura da colaboração por meio da formação, para que essa construção seja feita não por imposição da gestão, mas estabelecida de forma voluntária, por desejo individual de adesão ao trabalho pelo grupo. Sobre o PEI, é importante destacar que se trata de um instrumento relativamente novo, mas que tem trazido muitos benefícios ao ensino colaborativo, porque traça estratégias individuais aos estudantes com deficiência, porém, pensadas por e para todo o grupo.

No Brasil, embora a legislação não referencie o termo Plano Educacional Individualizado, são diversas as leis que preveem o direito ao atendimento educacional individualizado, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) (OLIVEIRA, 2017). A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I, prevê

4 Para leitura da matéria na íntegra, acesse ao link: <https://www.educacao.sp.gov.br/inclusao-com-professores-especializados-educacao-sp-amplia-oferta-de-ensino-colaborativo/>.

5 Em unidades posteriores teremos mais detalhamento do PEI, bem como aprenderemos como fazer um PEI a partir dos elementos que nele devem conter.

que os estudantes PAEE devem ter assegurados, pelos sistemas de ensino, os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Para que a escola ofereça um atendimento educacional individualizado que atenda às suas especificidades, é necessário um conjunto de ações no sentido de adequar a sua proposta pedagógica às possibilidades pedagógicas e cognitivas daqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 16).

O educador especial no ensino colaborativo não está na escola apenas para acompanhar o aluno com deficiência, mas para planejar, agir de modo parceiro, lado a lado, com o professor do ensino comum, olhando e pensando ações para toda a turma, de modo a elaborar estratégias, metodologias e adequações de ensino a todos os alunos. É importante que o educador especialista pense e auxilie na produção de materiais específicos que vão ao encontro da acessibilidade dos alunos com e sem deficiência. Esse profissional deve trazer o conhecimento específico de seu estudo, que envolve os saberes da Educação Especial, para promover um ensino mais efetivo ao aluno com e sem deficiência. Em relação ao campo, entende-se que a

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008) [...] Público Alvo da Educação Especial: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 considera público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 13).

Sendo assim, destaca-se a necessidade de uma ação integrada para que os conhecimentos produzidos pela área da Educação Especial possam ser efetivados em todo o interior da escola e disseminados entre a equipe escolar. Esperam-se mudanças de posturas de modo que se tenha a Educação Especial como modalidade de ensino transversal, integrada, presente e não coadjuvante das práticas de ensino, estando articulada ao funcionamento da escola. Sobre a concepção da construção colaborativa de planos individualizados como instrumento de ação da Educação Especial:

Outra questão fundamental para que a individualização ocorra com vistas à inclusão é o conhecimento do aluno e do seu contexto educacional e territorial. Só a partir dessa compreensão, será possível um planejamento específico de objetivos, metas, estratégias metodológicas, recursos humanos, materiais de apoio, avaliar se há ou não a necessidade de um profissional de apoio etc., para que tornem alcançáveis a aprendizagem e o desenvolvimento. Brescia (2015) mostra que na fase de conhecimento, que precede a redação do planejamento individualizado, pode-se utilizar a coleta e análise de algumas informações, conforme indicado a seguir: Conhecimento do aluno: Diagnóstico, documentação da escola precedente, encontros escola/aluno/família, observações, entrevistas etc.; Conhecimento do contexto escolar: Compreensão de como a escola se organiza, quais os seus recursos humanos e materiais, espaços físicos, assistências, tecnologias assistivas etc.; Conhecimento do contexto territorial: Rede de apoio ao PAEE e aos estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 17).

Como o professor especialista deverá levantar dados importantes sobre o aluno acompanhado, esses elementos serão conhecimentos fundamentais para serem compartilhados com os docentes comuns e a equipe escolar, de modo a favorecer ações inclusivas que integrem o estudante em suas especificidades. É a partir desse conceito de ensino colaborativo, como troca integrada entre a Educação Especial e a educação comum, que esperamos que se deem as ações de vocês na disciplina de Estágio Supervisionado I.

O trabalho colaborativo no estágio será feito junto aos educadores de sala comum ou da Educação Especial, que farão o acompanhamento formativo e a supervisão de vocês no decorrer desta disciplina. Com eles vocês terão a oportunidade de atuar na construção e no planejamento do PEI, direcionando-os em práticas individuais favoráveis ao aluno acompanhado, no caso, ao aluno com deficiência, bem como oportunizar ações integradas que o integrem ao contexto da sala de aula e da escola. É sempre bom destacar que, no caso de alunos surdos, podemos encontrar as salas bilíngues, e então há que se pensar na produção de materiais e práticas que tragam as questões linguístico-culturais desses sujeitos, no ensino produzido no interior dessas salas e nos saberes coletivos, que devem expandir para toda a escola. Portanto, a produção do PEI deve ser pensada de forma individual, com ações coletivas.

O estágio será realizado a partir da reflexão conjunta de vocês com o educador escolar que atua com alunos surdos, cegos e surdocegos. A reflexão e intervenção realizada por vocês deverão ser planejadas coletivamente;

deverão ser produzidas ações pelas intervenções de natureza atitudinal, formativa, física, curricular e de ensino. Por fim, essas intervenções serão posteriormente debatidas em grupo, e serão avaliadas as ações positivas ou não das práticas realizadas.

Seguimos no próximo capítulo com o conhecimento dos instrumentos metodológicos de apoio à prática e o registro das observações no campo de estágio que vocês desenvolverão.

Entrevista remota como instrumento para a prática de observação em campo: ação em três etapas

Iniciamos o momento das práticas da disciplina de Estágio Supervisionado I, que serão realizadas em 60 horas de atuação. Neste momento é importante que os grupos já estejam formados e que, como grupo de trabalho, iniciem a busca de professores especialistas e/ou professores regentes em atuação com alunos surdos, cegos e surdocegos. Indicados por vocês os três docentes que os supervisionarão na mediação entre aluno com deficiência e contexto escolar, seguimos com a apresentação da entrevista como instrumento-base para as práticas de observação e intervenção no estágio, por meio do ensino colaborativo. Lembramos que esses docentes atuarão com vocês, alunos, no decorrer de todas as atividades de estágio. Vocês os indicarão, apresentarão a proposta, assinarão com eles termos de compromisso e executarão com os três as atividades didáticas. Assim, vocês terão encontros agendados (todos do grupo) com cada um desses docentes para desenvolver um plano de trabalho junto a seus alunos com deficiência, um surdo, um cego e outro surdocego. Para a execução da proposta pensamos ser relevante abordar o fazer de projetos de trabalho, que deverá ser organizado previamente pelo *Grupo de Trabalho* (GT – equipe que estará junta até o final do Estágio Supervisionado I). O planejamento é importante por ser uma atividade fundamental para a ação docente e para a gestão das ações desta disciplina. No projeto de trabalho se definem os caminhos teóricos e práticos da ação pedagógica na disciplina de estágio curricular, acerca dos estudos no campo da surdez, cegueira e surdocegueira. Esse plano será implementado com a construção do *Plano de Ensino Individualizado*, o PEI.

Portanto, neste capítulo, objetivamos a apresentação das etapas para a elaboração do PEI e pretendemos:

1. mostrar o projeto de trabalho como elemento de investigação e reflexão para a construção do PEI e apresentar elementos que devem compor um PEI;
2. descrever o diário de campo como instrumento de análise no estágio e como parte do processo para construção dos direcionamentos interventivos;
3. apresentar a entrevista como instrumento de formação para a ação docente reflexiva no campo do estágio docente;
4. preencher o Termo de Compromisso de estágio, após aceite de participação dos três docentes, e colher a assinatura dos docentes com participação voluntária no percurso de estágio.

Descritos os objetivos de estudo desta unidade, caminhamos para a apreciação do que seja um *Plano de Trabalho* (PT) e de sua importância como elemento norteador para a construção de um *Plano de Ensino Individualizado* (PEI). O PT deve ser iniciado antes de se iniciarem as atividades práticas do estágio. Nesse momento é indispensável que vocês já tenham um grupo de trabalho instituído. Esse GT deverá debater quais as possibilidades de participação docente, quais contatos são possíveis e já iniciar os convites aos participantes. Após isso o GT deverá planejar a proposta de trabalho coletivamente.

No planejamento do trabalho de estágio, é importante a apresentação do contexto de estudo formativo, das teorias-base para cada um dos campos de estudo (surdez, cegueira e surdocegueira) em que a disciplina está inserida. O grupo deve se encontrar e construir um cronograma de execução das atividades de estágio, contendo:

1. data máxima para encontrar os participantes de estágio (docentes supervisores);
2. a quantidade de entrevistas iniciais para conhecimento do cenário escolar inclusivo de atuação dos educadores escolhidos, e as datas devem ser organizadas entre os três docentes;
3. quantidade de entrevistas para conhecimento das particularidades vividas com cada aluno (surdo, cego, surdocego) e dos principais desafios;

4. as formas com que o grupo de trabalho poderá auxiliar o educador em suas atividades docentes;
5. as especificidades apresentadas pelo docente supervisor e o planejamento da quantidade de encontros para produção em grupo de propostas interventivas (materiais, atitudinais, formativas);
6. a proposta de intervenção, a ser apresentada ao supervisor;
7. cronograma de execução do docente a partir da intervenção por vocês propostas e as datas de encontros para detalhamento das experiências (se possível pedir ao docente para gravar a reunião apenas para apresentar ao grupo parte do processo);
8. por fim, os encontros para fechamento da proposta, devolutivas do docente supervisor e de vocês a ele quanto à prática do estágio.

Estes são elementos que deverão conter no cronograma proposto para a execução do estágio supervisionado, sendo etapas fundamentais para a realização da proposta. Vocês devem levar em consideração o prazo de realização, diante da data de término da disciplina.

O PT é o documento-base para traçar os caminhos e as bases para a construção do estágio, sendo um documento importante principalmente para a construção da etapa 5, proposta de práticas interventivas, porque pressupõe a construção do PEI. Para planejar a intervenção com propostas individualizadas para o estudante com deficiência, é necessário levantar saberes singulares sobre o aluno, o contexto de sua inserção na escola, os desafios do grupo, as limitações do docente, para então iniciar um planejamento individualizado significativo. Seguimos as orientações de Barbosa e Carvalho (2019) para a construção dos elementos do PEI.

O que deve conter o Plano de Ensino Individualizado?

Como planejamento orientador das práticas docentes junto ao aluno público-alvo da Educação Especial, um PEI deve apresentar os seguintes itens.

- 1. Identificação do docente e do estudante:** neste campo do PEI devem estar descritas as especificações sobre os participantes, aluno e educador, dados como ano de escolarização, tempo de acompanhamento do estudante com o educador, aspectos sobre a comunicação, mobilidade, limitações interativas ou não, espaços e atendimentos dos serviços de Educação Especial, dados relacionados à relação da criança com a família, entre outros elementos que sejam pertinentes para a

contextualização de vida dos participantes. Do educador é interessante saber o conhecimento e os estudos anteriores sobre a Educação Especial, contato e experiências formativas com alunos com deficiência, tempo de docência, formação que tem, entre outros pontos relevantes para o estudo.

2. Relatório consubstanciado: o relatório é produzido a partir da leitura de documentos do aluno (pasta do estudante), laudos, informações colhidas a partir da conversa com o educador. Esse tópico deve ser produzido inicialmente no PEI para o planejamento, porque por ele se retratam dados da história de vida do estudante e do educador e o percurso escolar do aluno. É um elemento articulado ao tópico anterior, a identificação dos participantes, porque lá se levantam dados isolados sobre os participantes, e aqui se articulam as informações.

3. Necessidades educativas especiais: nesse momento, devem-se descrever as necessidades educacionais do estudante (*público-alvo da Educação Especial* – PAEE) ou de algum transtorno educacional específico que possa impactar na aprendizagem do aluno. Apresentar dados sobre as estratégias metodológicas diferenciadas que deverão ser produzidas para o aluno.

4. Habilidade, Afinidades, Interesses, Dificuldades: aqui é importante relatar os conhecimentos prévios do aluno, gosto, afinidade e interesses individuais. Apontar elementos sobre as facilidades relatadas pelo educador e as dificuldades já observadas pelo cotidiano escolar. Levantar dados que auxiliem a entender se a dificuldade do aluno é algo correlato à deficiência ou uma questão social de falta de empatia e construção cultural de ações de ensino singulares às suas especificidades, para adequar as práticas educativas à realidade do estudante. Verificar as formas de ensino e as condições de aprendizagem equitativas a partir das especificidades.

5. Objetivos e metas a serem alcançadas: apresentar o objetivo central que norteia o PEI.

6. Metodologias e materiais de apoio: neste tópico devem se registrar as ações metodológicas a serem implementadas que caminhem para uma proposta de ensino na diferença. Apresentar recursos e tecnologias assistivas que auxiliem a aprendizagem do estudante. Devem ser assegurados: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, n. p.).

A Lei nº 13.146/2015 define como tecnologia assistiva “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015, n. p.). Aqui devem constar as ações, metodologias e estratégias que serão fundamentais a serem incorporadas nas práticas docentes.

7. Critérios de métodos de avaliação: avaliação do processo de execução da PEI, os sucessos e as fragilidades do planejado. Esta etapa deve ser realizada por toda a equipe, GT e educador supervisor.

8. Revisão e reformulação do PEI: após a avaliação do que feito por meio do PEI, há que se voltar a ele, verificar os avanços junto ao aluno objeto de desenvolvimento do planejamento e se necessário reformular a proposta para a produção de outras estratégias que melhor se adéquem ao aluno e ao contexto.

Diário de campo como instrumento de análise no estágio

A técnica usada no instrumento “diário de campo” é muito comum em processos de pesquisas e será aqui implementada por entendermos que o estágio é uma mescla entre campo formativo, em que se aplicam os estudos, prática do trabalho e reflexão crítica sobre dados observados. Por meio desses elementos, compreende-se o estágio como espaço de formação e de pesquisa para o aluno.

O diário de campo consiste em um instrumento de registro/anotações daquilo que se vivencia na prática do estágio. Essa técnica é usada de modo informal e amplo. Informal porque é um documento que deverá ser acessado apenas pelo aluno, de modo que possa lhe servir de espaço de rememoração do vivido, com anotações de situações que lhe pareçam significativas para uma posterior análise junto ao professor orientador e aos colegas que estão matriculados na mesma disciplina. Trata-se do primeiro documento que compõe a investigação-ação no estágio e que será certamente usado para a construção do relatório de estágio e para os encontros formativos junto ao docente supervisor no decorrer da atividade prática.

No registro, o estudante deverá anotar “observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiência

peçoais do investigador, suas reflexões e comentários” (PINTO, [1989], n. p.). Para Pinto (2014), essa ferramenta metodológica, o diário de campo, é uma poderosa técnica para a produção de uma pesquisa-ação, ou seja, uma estratégia produtiva que possibilita ao estudante estar no *lócus* de um pesquisador, para registrar, por meio do diário, as impressões, dados de seu olhar sobre a escola e as práticas. Esse percurso possibilita ao pesquisador ou estagiário a oferta e um copilado de dados/registros que subsidiarão a reflexão de suas práticas posteriores. Esse recurso ajuda na aprendizagem da observação detalhada, na constituição do espírito de investigador que tem a realidade como espaço formativo. O diário deve ser usado cotidianamente nas idas ao “campo de estágio”, mesmo que ele seja um campo de atuação virtual, como será com vocês, por meio da sala virtual do Google Meet. Nesse contexto vocês estarão atuando como estagiários e devem estar atentos a tudo que acontecer nesse período na sala virtual.

As anotações devem ser feitas sobre os fatos concretos, o contexto físico e social em que se realiza o estágio, as visões de mundo, os valores que perpassam as ações dos sujeitos que compartilham o espaço do estágio, as relações entre os vários grupos e a dinâmica interacional entre os sujeitos.

Todos esses dados serão formativos para a reflexão crítica da experiência que terão na prática da disciplina de Estágio Supervisionado I.

Entrevista como instrumento de formação para a ação docente reflexiva no campo do estágio docente

A entrevista será outra técnica importante nesta disciplina, porque é por meio dela que vocês conhecerão o contexto escolar de inserção do docente supervisor. Vocês a usarão como suporte para o plano de trabalho. No decorrer dos encontros vocês terão momentos de questionamento de elementos informativos para a contextualização do estágio, e para isso o GT deve estabelecer encontros para organizar temáticas que fundamentalmente devem ser trazidas e planejar uma proposta de questionário semiaberto. Esse questionário consiste de perguntas dirigidas, mas que podem ganhar outros percursos no decorrer da conversa. Elas são base para o processo, fontes do planejamento, mas não amarras que não permitam ampliar o diálogo para direções que o entrevistado trazer.

A entrevista é uma forma de coletar dados subjetivos para a realização de uma pesquisa qualitativa ou para a produção de um relatório de estágio. Ela

coloca-se como uma técnica importante para a junção e registro da coleta de dados. Nela se encontram informações que são colhidas pela vivência do entrevistado e na compreensão de que esses saberes são fundamentais para o conhecimento do campo estudado, das práticas sociais e como elemento formativo.

O GT deve estar atento, pois teremos dois tipos de encontros no decorrer do Estágio Supervisionado I: 1) os que serão para contextualização sobre o educador, o aluno estudado, as práticas de ensino, os desafios e as necessidades interventivas e 2) a roda de conversa entre o GT e o docente supervisor, que juntos produzirão o PEI, avaliarão o processo de intervenção e as análises de resultados. As rodas de conversas configuram-se como espaço de formação coletiva em que há temas objetivos a serem trabalhados com uma finalidade já destacada e sabida por todos os componentes do GT.

Portanto, teremos encontros informativos, formativos e produtivos. Não se esqueçam de criar um link de uma sala no Google Meet e encaminhar o link para o GT, docente supervisor, tutores e professora orientadora. Os encontros devem ser gravados para posterior análise do GT de estágio.

Termo de Compromisso de estágio e assinatura de aceite de participação dos três docentes

Neste espaço final desta unidade, orientamos os estudantes sobre o preenchimento e envio dos Termos de Compromisso, que devem ser assinados por todos os participantes. Como teremos três professores regentes e/ou especialistas, todos eles deverão assinar o documento, manifestando interesse de participação voluntária e autorizando a gravação de filmagens por meio da plataforma virtual que será usada pelo GT. No termo, devem conter o plano de trabalho da disciplina de Estágio Supervisionado I, datas de início e término do estágio, bem como dados sobre a universidade em que o aluno está matriculado e a orientação docente direta que o aluno terá no processo formativo.

Os alunos não poderão iniciar as gravações e o estágio prático antes de ter esse termo assinado e os devidos aceites de todos os envolvidos no processo.

Esse termo é a ação de comprometimento de responsabilidade de todas as partes pela atividade e que garante que ela está resguardada legalmente por meio de diretrizes nacionais que regulam as práticas do estágio obrigatório curricular.

Práxis educacional: construção de casos reais para produção de possíveis intervenções práticas com base na teoria

Iniciamos esta quinta unidade abordando o estudo de caso como ferramenta analítica para a reflexão crítica e prática interventiva. Antes de apresentar o estudo ou a construção de casos reais e cotidianos como proposta de sistematização reflexiva contínua de algo que nos inquieta e que carece de nossa atenção, abordamos o conceito de práxis de ensino como ação fundamental para o desenvolvimento da docência e da pesquisa no campo educacional. A práxis refere-se a uma ação concreta sobre o nosso objeto de estudo e de trabalho. No campo pedagógico, a práxis é entendida de modo relacional, ou seja, é a ação prática envolta por uma teoria. Ou melhor, é a execução prática de uma teoria. Há nesse sentido uma aplicação ou, ainda, uma experimentação do conhecimento adquirido sobre o objeto de formação ou de trabalho. Nesse sentido, a práxis coloca-se como um constante refazer de ações, porque está sempre envolta de um processo de teorização e de reflexão crítica sobre aquilo que é feito/planejado.

A teorização da práxis educativa surge na Grécia antiga, encontrando na teoria marxista o ápice de sua criação. Ela é entendida como proposta inovadora que possibilita trazer mudanças sociais efetivas, na medida em que há uma aplicação teórica do conhecimento construído socialmente sobre as práticas. Para os marxistas, sem a teoria, a prática é esvaziada de sentido, e, sem a prática, a teoria torna-se "falha", "deficitária". Não é novidade que o polêmico pensador e filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) buscava uma teoria sólida com um objetivo central: a compreensão da sociedade pela leitura do capital e a intervenção da teoria sobre a sociedade. Ou seja, o filósofo buscava promover intervenções diretas da realidade por meio da

teorização e do conhecimento das bases que impactavam e produziam relações de opressões e de desigualdades. Assim, a práxis para ele é a junção entre a teoria e a prática (NORONHA, 2005).

Já Aristóteles via na práxis uma sabedoria prática, mesclando também as duas instâncias, do conhecimento e da intervenção prática. Todavia, com Marx e, sobretudo, com a teoria marxista que decorre de seu pensamento, atravessando outros autores, a práxis ganha um novo “patamar”, um novo lugar epistemológico, a saber, a prática pela teoria é o que constitui a práxis. Vale o alerta de que, embora no pensamento marxista a imbricação entre prática e teoria exista, a práxis não pode ser vista simplesmente como prática. Isso quer dizer que ela não pode ser compreendida somente como uma ação prática de um conhecimento estudado, mas sim como a prática a partir da teoria.

A teoria de Marx instituiu o materialismo dialético histórico, que marca a ação humana sobre a sociedade por meio do trabalho. Para Karl Marx há a intervenção direta do homem sobre a sociedade em que ele habita. Assim, os indivíduos são responsáveis pelas ações sociais, pela vida que se apresenta, uma vez que esta é efeito de um processo histórico e social (NORONHA, 2005). Com essa proposta, o marxismo aponta para a impossibilidade de uma ação prática sem a base sólida de uma teoria; portanto, em nossas ações, segundo essa perspectiva, não há neutralidade, uma vez que a subjetivação e ação humana são dotadas de interesses, envoltas em ideologias, produzidas pelo conhecimento histórico social. Na perspectiva marxista, portanto, a práxis coloca-se como aliada de mudanças de ações sociais e do processo de transformação. Nessa direção, Noronha (2005, p. 87) mencionou que

A compreensão de que é necessário construir nas próprias condições históricas objetivas as possibilidades históricas de sua superação reitera o vigor do referencial clássico de análise da realidade histórica do capitalismo, recolocando a questão metodológica de que não se trata de inventar um “novo campo disciplinar” para estudar cada questão que a transformação da prática histórica concreta coloca, ou de formar profissionais que aprendam somente a executar os programas que chegam até a sala de aula, oriundos da oscilação das políticas educacionais.

Portanto, para a entrada em campo educacional, o educador deve revisar os conceitos teóricos que lhe trazem sentido, para que lhe sejam ferramentas analíticas das relações escolares, educativas e para a compreensão

das condicionantes histórico-sociais que produzem determinadas realidades aos seus alunos e ao contexto educacional. Essa leitura crítica de mundo, indagando as relações de produção que solidificam determinados modos de funcionamentos, possibilita a ação interventiva da educação e do educador como elemento e agente transformador de realidades.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude de polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) (GRAMSCI, 1981, p. 18).

É por isso que a ação educativa deve se colocar como espaço de transformação de práticas e de modos de vida. Sendo assim, o estágio supervisionado pode ser considerado como campo crítico de apreensão das relações de força e aparição de atitudes interventivas que se colocam como práxis de ensino. É assim que Noronha (2005, p. 92) desenvolve a defesa do espaço escolar, mencionando a “necessidade da mediação da educação para potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos no âmbito da práxis”, e reitera que nessa direção há a retomada do “papel da escola como o lócus fundamental de articulação entre teoria e prática”. Para encerrar nesta unidade a compreensão da práxis na relação direta com a formação docente, trazemos mais uma definição apresentada pelo autor a seguir:

a formação do professor tanto do ponto de vista teórico e epistemológico quanto dos processos de trabalho de ensino e aprendizagem para que este possa trabalhar e realizar com os alunos de modo permanente e profundo as articulações entre a práxis fragmentária do senso comum e uma práxis orgânica onde se fundem os conhecimentos do cotidiano e o conhecimentos elaborados de modo a garantir a construção de um saber unitário como síntese dos conhecimentos particulares e universais (NORONHA, 2005, p. 93).

Para traçarmos ações interventivas na escola por meio do estágio, é necessário escolher elementos cotidianos que pedem a ação direta do estudante na interlocução a partir do respaldo teórico que ele traz. Assim,

faremos uso do instrumento “estudo de caso” como aliado da perspectiva da práxis pedagógica.

Estudo de caso como análise da realidade e como ponto reflexivo para a intervenção no estágio supervisionado

O *Estudo de Caso* (EC) é uma estratégia de pesquisa usada para analisar um contexto de investigação. Por meio dele há a ação da observação, do registro e do adensamento de estudo crítico acerca de um tema. O objetivo de um estudo de caso é produzir conhecimento sobre um fenômeno investigado. Esse conhecimento pode ser usado como referência teórica para a compreensão de outras situações que são próximas ao contexto apresentado no estudo. Traçamos alguns pontos ou etapas de desenvolvimento do processo analítico que devem aparecer em um estudo de caso:

1. identificação de um campo problemático;
2. levantamento de dados e descrição contextual do caso estudado;
3. análise histórica aprofundada do contexto de estudo;
4. indicação de possíveis soluções/conclusões sobre o problema levantado.

Para Sátyro e D’Albuquerque (2020, p. 5), o

estudo de caso é de grande utilidade para compreender fenômenos sociais complexos que demandem uma investigação que preserve suas características holísticas e desvende os processos e mecanismos significativos, separando-os de um grande conjunto de fatores e processos secundários ao processo central da análise.

Nessa mesma direção, no uso do estudo de caso como processo de compreensão e leitura de um fenômeno, Yin (2001, p. 32-33) apresenta as seguintes descrições e menciona que o fazer do estudo de caso é percebido como

um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. [...] [O contexto] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de

evidências, com os dados precisando convergir em um formato triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Para o Estágio Supervisionado I, usaremos esse conhecimento como parte da metodologia de seu desenvolvimento. Os tópicos do estudo de caso serão usados para análise do campo educacional, das práticas da Educação Especial, em que produziremos intervenções colaborativas. Esses elementos serão fundamentais para a contextualização do evento e para o desenvolvimento de uma proposta analítica dos campos da surdez, da cegueira e da surdocegueira. Tal processo se dará por meio da descrição, análise e proposta interventiva da ação docente que será estabelecida para cada estudante selecionado (aluno surdo, cego e surdocego), sendo esses sujeitos foco central para a construção do *Plano de Ensino Individualizado* (PEI), realizado entre o *Grupo de Trabalho* (GT) do estágio e o educador comum ou especial.

Anteriormente à elaboração do PEI, vocês serão orientados para o desenvolvimento do EC de cada aluno. Nesse estudo devem ser apresentadas as especificidades levantadas do aluno, da escola, das relações educativas, das limitações e daquilo que mais lhe chamar atenção. Deve ser um relato, mas pode ser apresentado como uma crônica cotidiana. Lembre-se de que para o desenvolvimento do caso vocês devem usar o diário de campo. No diário as descrições/relatos são mais soltos, mais abertos. Lá pode aparecer tudo que lhe chamou atenção e que lhe parece relevante, para posteriormente triar os conteúdos e fazer o texto do EC. Por meio da leitura do caso estudado, o leitor deve primeiramente compreender o campo de estudo, o contexto específico a ser explorado no decorrer do estudo, a problemática delineada, para que depois entenda a escolha e os procedimentos interventivos que foram propostos ao longo do estudo. Vejamos a seguir um exemplo de EC.

Quadro 1 Exemplo fictício de estudo de caso no campo da surdez – “Contextualização do Problema Educacional”.

Na disciplina de estágio tivemos contato com a *educadora especial L*, que atua com um aluno surdo em uma escola municipal na cidade de São Carlos, que fica no interior de São Paulo. *L* contextualizou a sua atuação com o *aluno surdo J*. A *educadora especial L* atua em uma sala multifuncional desse município e atende duas vezes por semana o *aluno J* para complementar as atividades educacionais desenvolvidas em sala de aula inclusiva. *J* tem 8 anos, adquiriu a surdez por conta de sarampo em sua gestação, nasceu surdo, não foi apresentado à Língua Brasileira de Sinais (Libras), porque sua família não faz uso e não tem uma boa oralidade em português. *L* relata que é muito difícil se comunicar com o aluno e que, embora ela conheça um pouco da Libras, *J* não a usa, mas tenta se comunicar com gestos caseiros que ela não compreende. Não está alfabetizado, e tanto a escola como a família têm cobrado alguma ação mais específica da sala multifuncional. A escola relata que o aluno é agitado, não para na carteira, não tem uma relação pacífica com os colegas. Portanto, a equipe escolar sugere que o aluno tenha hiperatividade. A escola não tem uma proposta bilíngue e não dispõe de educador bilíngue nem de intérprete de Libras. Como estratégia para prender a atenção do aluno, tem colocado *J* na primeira carteira. A professora do ensino comum sempre vai individualmente à carteira do aluno para garantir que *J* está copiando as atividades da lousa, mas mencionou que não tem conhecimento específico para trabalhar com esse aluno, não sabe Libras. Os pais relataram para a educadora especial que não estão conseguindo colocar limites em seu filho e que muitas vezes acabam cedendo aos seus caprichos, porque a comunicação é limitada em gestos e contextos mais concretos. Os pais questionam se na sala multifuncional é possível apresentar algumas regras ao aluno, como horário de tomar banho e a responsabilidade com os deveres da escola. Ainda retomam que o fato de o aluno não compreender ainda a escrita impossibilita a realização em casa de algumas atividades enviadas pela professora de sala comum.

Fonte: elaboração própria.

Após o exemplo com a contextualização do caso educativo de um aluno surdo, no Quadro 1, é possível compreender o desenho da problemática para a qual traremos as propostas de intervenção por meio do PEI, se esse fosse o caso estudado, e não um exemplo ficcional. Portanto, a descrição do caso trata do delineamento do problema educativo, que nesse caso se refere à inserção do aluno surdo na família e na escola. Ou seja, esse primeiro relato objetiva trazer uma síntese da contextualização feita por meio da observação e o levantamento e a escolha de dados fundamentais para a explanação do caso, obtidos a partir da ida ao campo de estágio – que nesta disciplina será feita por meio dos encontros virtuais com o educador especial ou educador comum. Vale a pena ressaltar que, para a descrição do caso, é necessário um conhecimento profundo do objeto a ser analisado, e, por isso,

pressupõem-se levantamentos de dados que subsidiem o conhecimento do local e dos sujeitos envolvidos. Sobre o modo do uso de estudo de caso em espaços de investigações sistemáticas em contexto político, Sátyro e D'Albuquerque (2020, p. 25) caracterizam:

Quando falamos em estudo de caso na Ciência Política, temos bons exemplos. Impossível não começar por "Who governs?", de Robert Dahl (2005), em que, a partir de um estudo sistemático das relações entre os grupos de poder em uma cidade, New Haven (Connecticut, EUA), ele constrói as bases para "Polyarchy" (1971), hoje considerado por muitos um clássico da teoria política contemporânea. É com ferramentas intrinsecamente qualitativas que o autor mostra a passagem de uma sociedade dominada por uma oligarquia tradicional para uma sociedade urbana industrial, realizando fortes inferências do que isso representou politicamente. Assim, é um estudo de caso de abordagem indutiva que mostra a transformação de um regime oligárquico para um sistema democrático pluralista. Dahl realiza a sua análise a partir do mapeamento da distribuição de recursos e dos padrões de influência em áreas distintas. A obra trabalha com uma conjunção de fatores que determinam a reconfiguração da cena política. Ou seja, a riqueza de um trabalho dessa natureza é a capacidade de entender como se dão os mecanismos causais que serão analisados em grande escala nos estudos de natureza quantitativa.

Nesse primeiro momento, portanto, na Unidade 5, espera-se que a estratégia do relato produzido por meio dos estudos de caso sirva como contextualização e descrição do cenário para reflexão no GT, de modo que o relato possa ser disparador para pensar em propostas interventivas por meio do PEI. As intervenções serão negociadas por vocês junto ao educador supervisor, em campo de estágio, referentes a cada aluno, surdo, cego e surdocego. Esse plano será executado, e vocês terão a oportunidade de avaliar se os caminhos e propostas dirigidos pelo grupo foram importantes para mudanças de práticas excludentes e para a promoção de uma proposta inclusiva mais equitativa.

Reunião de grupo e novo encontro com educador colaborador: espaço coletivo como dispositivo para reflexão sobre a proposta interventiva

As primeiras unidades de trabalho serviram para retomar conceitos teóricos estudados anteriormente, alinhar concepções pertinentes para a atuação prática na disciplina de Estágio Supervisionado I, por meio de conceitos novos aqui apresentados, correlatos a esse contexto, como o de *práxis pedagógica*.

Na **Unidade 6**, objetiva-se exercitar a *práxis pedagógica* por meio do instrumento dos estudos de casos realizados por vocês, avançando agora na elaboração do *Plano Educacional Individualizado (PEI)*. Em unidades anteriores já descrevemos o que vem a ser esse instrumento e qual a importância dele na área da Educação Especial, ou seja, o apresentamos como ferramenta pedagógica de organização e construção de propostas educativas favoráveis ao desenvolvimento do estudante com deficiência por meio de análise dos problemas estruturais das práticas e das especificidades do aluno ao qual se destina o PEI. Os dois conceitos centrais desta unidade são: *experiência* e *intervenção*. A proposta nesta parte do estudo é que vocês compreendam a potência da experiência como campo de formação de si e do outro e a intervenção como proposta de ação que só deve se dar a partir do aprofundamento da leitura contextual e da abertura subjetiva para as formações humanas que ocorrem pela imersão reflexiva sobre as experiências. Como objetivos específicos, esta unidade traz as seguintes ações:

- desenvolver uma análise reflexiva sobre os estudos de casos e devolutiva aos professores colaboradores;

- iniciar a construção para o desenvolvimento do PEI para os três alunos que foram selecionados para as atividades práticas de estágio;
- elencar e selecionar uma atividade interventiva junto ao Grupo de Trabalho e aos docentes colaboradores como objeto de desenvolvimento ativo, ou seja, a aplicação que será foco no PEI de cada aluno.

Para que a construção do documento seja feita de forma significativa e coletiva, espera-se que, após a descrição dos casos analíticos dos três estudantes, vocês, enquanto *Grupo de Trabalho (GT)*, tenham novas conversas com os educadores colaboradores. Esse novo momento servirá de espaço reflexivo do GT para confirmação do entendimento de vocês acerca do contexto descrito pelo educador sobre o cenário escolar em que está inserido o aluno ao qual o PEI será aplicado. Nesse momento ainda, vocês devem buscar elementos que parecem fundamentais para o PEI, considerações contextuais e estratégias pontuais para atender ao objetivo central do plano: se voltado mais ao aluno, mais ao grupo de estudantes, mais ao corpo docente ou às vezes à família do aluno. Dado o tempo de desenvolvimento do PEI, até o final deste estágio, o grupo deverá prever ações factíveis, ou seja, traçar apenas um objetivo a ser desenvolvido e, com a intervenção produzida, analisar a validade e a positividade de seu desenvolvimento para o ponto escolhido de ataque inicial ao problema contextual.

Muitas vezes as ações dirigidas aos estudantes devem ser de longo prazo, mas a ideia aqui é fracionar as atividades e escolher uma ação inicial para a aplicação do PEI e que poderá ao final de seu desenvolvimento trazer avaliação de aplicação e resolução das necessidades apontadas para aquele momento.

A quantidade de encontros entre GT e educador colaborador dependerá da percepção do grupo. A depender da complexidade e da apropriação do cenário educacional, haverá maior ou menor necessidade de agendamento de encontros virtuais. Essa é uma avaliação que deverá ser pensada pelo grupo e que só poderá ser mensurada à medida que a vivência coletiva no estágio vai se dando. Ocorre que a práxis exige comprometimento de todas as partes para a execução reflexiva de uma teoria na prática. Portanto, o GT deverá estar aberto para levantamento de estudos em paralelo, a depender dos problemas levantados. Poderá haver temas ainda desconhecidos pelo grupo, e, como formação na Educação Especial, os estagiários deverão ampliar as redes de apoio e agir ativamente para a formação e conhecimento desse tema incerto, de modo a levar direcionamentos ao educador

colaborador, que irá também atuar de forma ativa na orientação de estudos, leituras e formações complementares ao tema.

Todos esses desafios são inesperados, porque fazem parte da experiência prática adquirida pela vivência coletiva e pelo encontro com os problemas reais no campo de estágio. Por experiência, defino “experiência prática”, a partir da perspectiva larrosiana, como espaço formativo de eventos que nos passa e conseqüentemente nos transforma. O autor alega ainda que estamos inegavelmente em um mundo demasiado informativo, mas com carência formativa, porque os acontecimentos que se passam ocorrem no fora e não mobilizam nada internamente: “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina”, mas que não mergulha naquilo que fala (LARROSA, 2002, p. 22). Isso para ele ocorre, porque não temos “tempo” e “investimento pessoal” para a parada que a reflexão carece, e, sem ela, a transformação, a partir daquilo que nos chega, é frustrada, ou seja, ela não ocorre.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Imbuídos da noção/conceito da experiência larrosiana é que passamos a falar do planejamento interventivo. Para o autor, a escola, ou seja, as experiências formativas têm carecido da potência da experiência, e por isso há que se pensar em ações que retomem o tempo com o processo do outro e, sobretudo, o tempo com o outro.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um

sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

Se há a necessidade do repensar a experiência no campo escolar, a atitude aberta para o fazer pedagógico pode e deve iniciar nas primeiras vivências educativas e formativas, no espaço do exercício do estágio. Para um bom PEI, há que se fazerem paradas reflexivas profundas, a partir dos encontros entre discursos que o GT terá com os docentes colaboradores, com os documentos por eles compartilhados, lidos, estudados e analisados, com as cenas discursivas relatadas nas entrevistas. Isso porque a atitude ativa dos estudantes estagiários é ponto fundamental para uma boa prática interventiva. E, na medida em que há busca de estudos e teorias complementares e conceitos articuladores para a ação docente e como respostas aos problemas práticos refletidos em situações reais, a *práxis pedagógica* estará sendo acionada, pois a reflexão em ação produz uma relação cíclica e contínua entre teoria e prática educativa.

Ao avançar na complexa transformação formativa em nós e no olhar sobre o outro, caminhamos para a descrição larrosiana de um *sujeito da experiência*, definido por ele da seguinte maneira:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 24).

Outra nota sobre o conceito de experiência que Larrosa (2002) nos traz dirige-nos à fonte que o autor recorre para atualizar sua compreensão sobre a experiência. É em Heidegger (1987) que se alinham as concepções da ação transformativa pelos acontecimentos atualizados na e pela experiência, portanto, fica evidente que nem tudo que vivemos nos foi processado ou representa uma *experiência*.

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, tradução nossa).

Para fechar a reflexão desta unidade, trabalhamos com o segundo conceito importante para o traçado do PEI: o da intervenção. Se de um lado o PEI deverá conter dados reflexivos do mergulho sobre a experiência narrada e contextualizada pelo outro, da formação que esses encontros trarão, a intervenção proposta é aquela que é desenhada após a “escuta aberta” da realidade. Ou seja, é sempre pontual e se dirige a uma finalidade específica, estando em constante atualização e replanejamento na medida em que é posta em prática, ganhando vida para além da proposição em um plano, mas na relação real com o outro, no caso da intervenção educativa.

Lenoir, Peixoto e Araujo (2011, p. 11) apontam que a prática de ensino deve ser precedida sempre da análise dos “numerosos fatores de origens diversas, externas e internas ao professor, aos alunos, à classe”, porque certamente eles terão impacto na relação de ensino e aprendizagem. Além disso, para uma intervenção significativa na aprendizagem dos alunos, o conhecimento contextual é indispensável.

Para detalhar melhor a concepção de intervenção atribuída para a disciplina de Estágio Supervisionado I, faço recorte de um trecho longo dos autores, porque eles trazem dez elementos descritivos fundamentais para a *prática interventiva* na docência e que vêm ao encontro da perspectiva aqui assumida:

O conceito de intervenção possui, primeiramente, a vantagem de estar centrado na ação do professor orientada para uma relação interativa (vir entre) com um ou diversos sujeitos aprendentes (Couturier, 2001, 2005). Em segundo lugar, este conceito sublinha a tensão dialética que se estabelece entre os componentes da relação e que impõe referência aos processos mediadores. Em terceiro lugar, ele leva em conta os componentes que fundam as interações entre sujeitos aprendentes, saberes e um ou diversos professores, assim como os processos mediadores que os ligam num contexto socioeducativo e sociocultural específico, sem, no entanto, privilegiar um ou outro desses componentes. Em quarto lugar, ele está centrado na formação profissionalizante. Em quinto lugar, impõe a necessidade de confrontar uma dupla relação – com a prática e com os saberes homologados. Em sexto lugar, ele testemunha (porque implica a relação de objetivação) a recusa a aderir à tendência tradicional de considerar, separadamente, o ato de ensino e o ato de aprendizagem, assim como as perspectivas objetivas e subjetivas. Em sétimo lugar, ele coloca em destaque, de um ponto de vista epistemológico, a passagem do paradigma da simplificação ao da complexidade (MORIN, 1990). Em oitavo lugar e conseqüentemente, ele traduz a necessidade de exprimir sinteticamente a complexidade da função docente, a multidimensionalidade e a multirreferencialidade da ação do professor em suas relações com os alunos. Em nono lugar, ele se inscreve no seio de três espaços (“ou mundos”): o mundo dos sistemas, que remete ao agir teleológico e estratégico; o mundo vivido, que remete ao agir regulado pelas normas; o mundo subjetivo, que remete ao agir dramático que se atualiza no encontro interativo (REDJEB, 1997, inspirando-se em HABERMAS, 1987), o que implica levar em conta a relação que se estabelece entre as finalidades de diferentes sujeitos (professores, alunos, pais, instituição, etc.), as ações e interações (palavras e gestos) em seu contexto e as dimensões simbólicas (de tipo social, afetivo, relacional, etc.) nas quais elas se inscrevem. Finalmente, em décimo lugar, ele toma como parâmetro, assim como nós fizemos ao abordar o modelo de intervenção educativa (MIE) (LENOIR, 1991, 2005; SPALLANZANI; BIRON; LAROSE; LEBRUN; LENOIR; MASSELER; ROY, 2001), as concepções das finalidades e dos processos educacionais adotados e suas modalidades de operacionalização, isto é, como podem ser concebidas e atualizadas as diferentes interações entre esses componentes (LENOIR; PEIXOTO; ARAUJO, 2011, p. 11-12).

A ação interventiva, portanto, pressupõe a participação ativa e o envolvimento com o contexto educativo, com as especificidades e singularidades do processo do aprender pelo aluno e na troca real de docente e discente para a efetiva proposta de ação que poderá ser modificada a depender dos novos contornos que o contexto educativo apresentar no decorrer das

práticas. Nesse sentido, a intervenção educativa deve ser entendida em dupla perspectiva: “uma empírica, operacional e pragmática, que remete ao agir operacional constitutivo de toda atividade relacional e que visa à modificação de um processo ou sistema”, e em outra direção e totalmente complementar, “como construto teórico que visa a uma modelização, até mesmo a uma teorização da prática de ensino” (LENOIR; PEIXOTO; ARAUJO, 2011, p. 13). Algo a se destacar sobre a descrição pormenorizada de vários itens que compõem a lógica conceitual que os autores fazem sobre a prática interventiva educativa é que ela deve ser construída contextualmente e que

Ela coloca em destaque a necessidade da existência de uma situação-problema que se caracteriza como espaço temporal, transicional e transacional; no interior dessa situação, as duas mediações (a interna, de ordem cognitiva, própria do sujeito, e a externa, que diz respeito ao professor) interagem a partir de dispositivos de formação. Assim concebida, a intervenção educativa entende a prática docente como um trabalho refletido e reflexivo, normalmente dirigido, razoável, mas racionalmente limitado, que se distingue da atividade racional em razão da finalidade trazida pela concepção weberiana (WEBER, 1964a, 1964b). Este trabalho caracteriza-se, sobretudo, por uma ação de regulação finalizada e é conduzido por um ator (o professor) num quadro socialmente normatizado, tendo em conta restrições múltiplas, contextuais e outras, fundadas em um “[...] trabalho de resolução de problemas no quadro de adaptação do homem ao seu meio” (JOAS, 1993, p. 267) (LENOIR; PEIXOTO; ARAUJO, 2011, p. 19-20).

Vejamos que a concepção de intervenção está alinhada ao conceito de *práxis pedagógica* já delineada, porque não dissocia teoria de prática. Portanto, para a construção do PEI, que será iniciado neste momento, produzido entre as Unidades 6 e 7 e executado ao longo das duas unidades finais, queremos que os conceitos de *experiência* e *intervenção educativa* façam parte do repertório dos grupos de trabalhos e que sejam conceitos norteadores para o *plano individualizado* e a *práxis educativa* de vocês.

Estágio na Educação Especial e a elaboração do Plano Educacional Especializado (PEI)

Após o percurso de estudo, observação, compreensão contextualizada e reflexão acerca da experiência formativa, passamos para a parte central de nossa prática: o planejamento e a execução da ação interventiva que ocorrerá nesta disciplina de Estágio Supervisionado I. Em unidades anteriores apresentamos a composição e estrutura textual do PEI. Nesta unidade retomaremos com mais profundidade a importância do planejamento individualizado para uma intervenção de maior êxito junto aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O PEI é um documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação de um aluno com necessidade educacional para levantamento de ações fundamentais a serem implementadas de modo a atender as especificidades do aluno. Segundo Barbosa e Carvalho (2019, p. 10),

é importante que a escola se estruture a fim de adequar sua proposta de ensino às necessidades educacionais especiais (NEEs) apresentadas pelo estudante PAEE ou com algum transtorno funcional específico, como dislexia, discalculia, TDAH, dentre outros. Isso porque, além de ter garantida a sua matrícula na escola, ele precisa estar incluído, participando das atividades educacionais em igualdade de condições com os demais, sem ter negadas as suas diferenças.

Para o adensamento do PEI trarei algumas considerações acerca da temática proposta por Barbosa e Carvalho (2019). Para descrever o PEI os autores inicialmente contextualizam o documento, apresentando a quem o

documento é destinado, definindo ser o público da Educação Especial, a qual é descrita da seguinte forma:

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008) (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 12).

O material consultado foi desenvolvido pelos autores com o objetivo de oferecer a estudantes e docentes especialistas “subsídios para uma reflexão acerca da elaboração e implementação do PEI” (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 7). Para isso, os pesquisadores propuseram um guia completo com o intuito de “contribuir para os trabalhos relativos à inclusão dos estudantes que, em razão de alguma necessidade educacional especial, necessitem de um planejamento educacional individualizado” (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 7). O planejamento individual é um procedimento que deve ter seu rigor e deve trazer aspectos sólidos que possibilitem traçar um plano de ação acerca de temas que merecem modificações reais no processo de ensino para que o aluno tenha seus direitos e suas especificidades atendidas. Esse estudo apresentado para o plano individualizado, destacado na obra de Barbosa e Carvalho (2019), atende as necessidades de nossa disciplina e poderá contribuir favoravelmente para as ações práticas do estágio, isto é, neste momento em que teremos que avançar no alinhamento de planos de intervenção aos casos levantados por vocês.

Segundo Barbosa e Carvalho (2019), um PEI deve conter:

1. identificação do estudante;
2. relatório circunstanciado em que o educador contextualiza o espaço escolar, as demandas do estudante e o faz a partir de sua observação;
3. apontamento das necessidades educativas especiais do aluno;
4. registro dos conhecimentos prévios do aluno, isto é, habilidades, afinidades, interesses, dificuldades;
5. objetivos e metas a serem alcançados;
6. metodologias e materiais de apoio;
7. critérios e métodos de avaliação;
8. revisão e reformulação do PEI.

Cada processo para execução do PEI é de extrema importância e, no caso de nosso estágio, nesta disciplina de Estágio Supervisionado I, será realizado progressivamente em cada unidade de estudo. Se você está nesta unidade, quer dizer que já foram trabalhados alguns dos processos para a consolidação de um plano individualizado. Já há um aluno público-alvo da Educação Especial a ser acompanhado. Já temos ações com demais docentes, a fim de organizar um trabalho colaborativo. Já foram levantadas as condições de inserção do aluno na escola, a contextualização do sujeito e a sua relação com a família e com a escola. Desafios para a educação inclusiva certamente já foram listados, e alguns objetivos já foram descritos. Há que se destacar um objetivo central, das várias frentes de ação que possam ter aparecido, avaliando a necessidade de intervenção de maior urgência e a viabilidade do tempo de atuação, dado o período da disciplina. Feito isso, o GT em conjunto com o docente colaborador já podem preencher o PEI, destacando a ação escolhida e que será executada pelo grupo. Vale destacar que a produção do documento deve levar em consideração todas as etapas destacadas:

a necessidade do planejamento de ações individualizadas, inicia-se o trabalho de avaliação, compreendido como um processo sistemático de coleta de informações de várias fontes, a fim de tomar decisões educacionais apropriadas para os alunos. Esse é um processo colaborativo e progressivo, destinado a identificar os pontos fortes e as necessidades do estudante, o que irá resultar na identificação e implementação de estratégias para auxiliar seu planejamento educacional (DEPARTMENT, 2005) (BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 26).

Em relação ao PEI e seu uso nas escolas, ele deve ser construído pelos educadores que atuam com o estudante na escola comum, mas é de fundamental importância que ele não fique restrito apenas a esse grupo. A equipe escolar, de forma mais ampla, deve ter contato com o plano de modo a auxiliar a sua execução em toda a escola. Esse documento pode e deve ser compartilhado com outros profissionais especialistas que atendem o aluno, e, em caso de troca de escola pelo aluno, é recomendado que a equipe escolar partilhe o documento na unidade escolar em que ele tenha se matriculado. Embora tenhamos mais pesquisas com uso de PEI em crianças com transtorno de espectro do autismo (TEA), sua aplicabilidade pode ser dirigida a outros sujeitos que estão contemplados como público da Educação Especial. Ressalta-se novamente que a construção de um PEI só pode ser feita a

partir de uma avaliação prévia da criança – junto aos profissionais da escola, à família e à equipe terapêutica – para que se conheçam as informações e dados específicos sobre o seu desenvolvimento acadêmico, habilidades de vida diária, motricidade, desenvolvimento social e demais itens que possam ser de interesse da equipe na promoção do plano individualizado.

Sobre o nosso estágio, é importante destacar que a construção conjunta dos PEIs entre os educadores supervisores ou professores colaboradores e o GT é uma ação obrigatória desta disciplina de estágio para as validações de horas práticas e por meio dela se fará a intervenção ou a ação de mudança da realidade educativa que se encontra, por alguma circunstância, em desvantagem para o aluno. Para isso indico o modelo de PEI apresentado na imagem a seguir, o qual deverá ser preenchido e usado como texto organizador das práticas interventivas que serão programadas por vocês e executadas pelo docente colaborador.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	
Nome:	Curso:
Componente curricular:	Data de elaboração:
Docente:	Data de avaliação:
Relatório Circunstanciado	
Necessidades Educacionais Especiais	
Conhecimentos, afinidades, habilidades	Dificuldades
Adaptações curriculares	
Objetivos e metas:	
Metodologias e materias e apoio:	
Critérios e métodos de avaliação:	
Revisão e reformulação:	
Assinaturas	

Figura 6 Modelo de PEI.

Fonte: adaptado de Sonza et al. (2018 *apud* BARBOSA; CARVALHO, 2019, p. 32).

Com base nesse modelo compartilhado, vocês poderão desenvolver o texto propositivo do GT e discorrer sobre os pontos principais, contextualização dos problemas do cenário, trazidos pelos docentes colaboradores, justificativas gerais e objetivos a serem traçados com a proposta. Esses elementos iniciais serão *chave de leitura* para a atividade reflexiva, posterior à proposta interventiva que será desenvolvida pelos docentes colaboradores da equipe por meio do PEI. Lembre-se de que a proposta que será executada deve ser objetiva, clara e ter apenas uma atividade dirigida a ser executada. Isso deve se dar para que de fato tenhamos o desenvolvimento da proposta e a avaliemos no processo formativo da disciplina.

Análise da situação educativa individualizada nos estudos de caso na intervenção colaborativa produzida pelo PEI

Chegamos à última etapa prática da nossa disciplina de Estágio Supervisionado I, e nesse momento é importante trazer algumas considerações básicas para que avancemos na intervenção educativa proposta por vocês e para que dessa vivência possamos levantar análises significativas da experiência que tiveram ao longo do estudo formativo, a fim de fazermos o fechamento da proposta. Para a construção de um plano educacional individualizado (PEI), foi necessária a produção de um caso, o qual foi acompanhado e apresentado pelo grupo no decorrer de nossas práticas. Nesse momento vocês fizeram a apresentação dos casos das três deficiências estudadas. Certamente o relato escolhido carecia de uma intervenção educativa. Tal ação interventiva foi dirigida, no PEI, de modo a atuar diretamente no contexto escolar. A intervenção deve ser executada por meio da parceria com o docente colaborador que tem supervisionado vocês ao longo de todas as nossas atividades.

Iniciamos efetivamente a intervenção nas Unidade 7 e 8. A proposta pode ser dirigida mais diretamente à ação do docente regente ou do docente especialista, em auxílio complementar metodológico proposto pelo GT na ação de apoio adaptativo, atendendo à acessibilidade, por exemplo. Pode ser efetivada por meio de uma prática voltada a orientações de como lidar com situações de barreiras físicas, sociais e atitudinais para a escola, de forma mais ampla, na indicação de espaços e atividades formativas complementares, ou ainda pode ser um acompanhamento e ação com a família do estudante, na direção formativa e na acolhida de demandas que possam ser

trazidas ao debate. Por fim, as ações podem ainda ser voltadas ao próprio aluno acompanhado, com formação e materiais adaptativos para melhorar a sua condição como estudante e parte integrada de todo o contexto da escola. Esses itens são alguns possíveis elementos que se configurariam como ação interventiva.

Cada proposta certamente foi elaborada a partir do levantamento de prioridades de ações que vocês listaram nos encontros e debates coletivos e do tempo de execução diante da carga-horária de nossa disciplina de estágio. Portanto, foi indicado que vocês apontassem no PEI apenas uma proposta interventiva que, neste momento, deverá ser executada, para que possamos, ao final dela, trazer algumas reflexões a partir da vivência colaborativa junto ao docente colaborador e dos casos delineados.

Para uma proposta interventiva de qualidade, é necessário que se tenha rigor na leitura do cenário escolar e no caso levantado: os problemas apresentados, as situações condicionantes a partir das entrevistas e uma escuta ativa do docente colaborador. A observação, o levantamento e o conhecimento de dados específicos do estudante, alinhados à contextualização dos problemas enfrentados por ele, são elementos fundamentais para uma proposta bem articulada de ensino. No percurso da aplicação efetiva da intervenção, de sua produção em campo, o GT deve estar aberto para encontros com o docente colaborador para que, se necessário, possam repensar a proposta e até para compreender os dilemas e os pontos favoráveis diante da proposta. Esses encontros avaliativos são fundamentais para a boa realização da proposta e para a configuração de uma docência colaborativa, dadas as situações do estágio em contexto remoto.

É importante retomar que em toda ação interventiva, por mais parecidos que sejam os casos e diagnósticos de alunos com determinada deficiência, há que se olhar para as ações em suas especificidades, porque o contexto e as demandas de aprendizagens de um aluno jamais serão os mesmos de outro, mesmo que apresentem “laudos” biológicos iguais. O modo como a família atua e reconhece a deficiência, os percursos de cada sujeito são singulares e diferentes para cada um, e por isso apontamos uma visão social da deficiência. Entendemos que o diagnóstico médico da deficiência é um documento importante, que pode ser até um ponto de partida para trilharmos algumas concepções, mas o contexto de interação social e histórico em que o aluno se encontra e no qual vem se constituindo produz diferenciações significativas e demandas da mesma forma, singulares. Não há “o” sujeito

com a deficiência “x”, temos “sujeitos” com deficiências, e essa pluralidade de formas de vida pede uma intervenção individualizada.

Portanto, só faz sentido o PEI ser realizado quando se levantam as necessidades do aluno, da família e da escola. Essa tríade é fundamental numa proposta bem elaborada. Uma sondagem inicial para a intervenção ou até como atividade interventiva neste estágio, dado o pequeno tempo de desenvolvimento de práticas, é o levantamento das concepções e dos sentimentos das partes envolvidas junto ao aluno acompanhado. No exemplo a seguir trago um recorte de atividade possível a ser desenvolvida na relação entre aluno e família.

Quadro 2 Sensações e percepções do aluno e da família.

	MEDOS Aluno(a)	MEDOS Família	SONHOS Família	DESEJOS Família
Criança 1	cair	não andar	comer sozinho	falar
Criança 2	médico	não ser independente	andar sozinho	falar
Criança 3	escuro	não falar	se comunicar	tomar banho sozinha

Fonte: elaboração própria.

Veja a discrepância de pautas e temores das crianças em relação às suas famílias. Os maiores medos das crianças 1, 2 e 3 – cair, ir ao médico, o escuro – referem-se a uma eventual ação cotidiana e real, enquanto as famílias trazem questões de receios em tempos futuros e que envolvem a autonomia e a relação com o outro. Uma ótima intervenção nesse caso seria uma roda de conversa em que os pais tivessem contato com jovens e adultos que apresentam as mesmas deficiências de suas crianças e que obtiveram êxito nessa direção. Além disso, pode-se trabalhar com o conceito da autonomia e do tempo processual de cada um na construção de espaços mais afirmativos de aparição de si, em que o sujeito possa agir de modo autônomo, o que pode ter um “tempo” diferente ao que levam determinados sujeitos sem deficiência. Isso não é um problema, mas um dado que deve ser compreendido e que pode mudar o modo de relação e o olhar da família para seu filho, sem mensurar suas vivências por padrões tipificados socialmente.

Essa é uma atividade que parece simples de ser aplicada junto à família para melhor compreensão das relações entre alunos e suas famílias, mas que é extremamente relevante para o desenvolvimento do aluno e a elaboração

das concepções de sujeito, as representações do aluno sobre si e as que a família tem deles.

Nessa direção, o trabalho interventivo pode ser junto ao aluno, à escola ou à família. E por que é importante o trabalho colaborativo na Educação Especial? Porque, em sala de aula inclusiva, é sempre o educador regente quem irá planejar e executar as atividades pedagógicas, mas os educadores especiais compõem o grupo educativo que complementa práticas de ensino e colabora na execução das atividades desenvolvidas pelos docentes regentes. Desse modo, este estágio coloca-se como um bom espaço de compreensão da atividade do educador especial quando atuando em cargos da Educação Básica.

Portanto, reiteramos que o PEI é um planejamento educacional o qual é elaborado anteriormente à sua ação, mas é importante salientar que, na sua execução, podem ser necessários ajustes e reorganizações que não puderam ser previstos antes da realização. Todo planejamento é sempre uma proposta aberta, podendo haver alterações necessárias. O plano não pode nunca ser visto como uma “camisa de força” em que não se avaliam os acertos e não se repensam estratégias diferenciadas diante de possíveis erros da proposta. É importante que a questão do tempo de aprendizagem de cada aluno seja levada em consideração até para a reorganização do PEI, caso haja necessidade após seu desenvolvimento. Faz parte da proposta de uma educação inclusiva a flexibilidade no modo de avaliação e na organização do tempo pedagógico na medida em que se considera o ritmo de cada estudante, dadas as suas especificidades. Portanto, a intervenção pode ser aquela que considera o tempo da aprendizagem do aluno e orienta o educador regente a compreender o processo de ensino em sua singularidade, e não em comparação a outros estudantes. Há que se pontuarem as questões sociais da deficiência até para a métrica avaliativa.

Outro adendo importante é a intervenção pela adequação de metodologias de ensino. Nessa proposta podem ser construídos instrumentos específicos de avaliação para o público para o qual o PEI está sendo desenvolvido. Talvez seja necessário o uso de diferentes materiais pedagógicos para que o objetivo inicial do ensino tenha efetividade. Nesse sentido, o educador especial deverá aliar-se ao professor regente na construção da avaliação e na produção de metodologias ativas diferenciadas para o atendimento das demandas dos estudantes acompanhados. Portanto, o PEI deve ser compreendido como um instrumento importante para o planejamento, a avaliação

e o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. A referência de construção deve ser a trajetória individual de cada aluno.

Em cada unidade desta disciplina temos praticado pontualmente, um passo por vez, cada uma das etapas que auxiliam e se colocam como base para a produção de um plano de ação por meio do PEI. A intenção da disciplina foi a de que ficassem pormenorizadas as exigências referentes aos elementos internos de construção desse plano para situações futuras, de modo que vocês possam estabelecer um ensino colaborativo, na ação da Educação Especial, com vistas à inserção e à melhoria das práticas de ensino para o aluno acompanhado.

Após a execução da intervenção apontada no PEI de vocês, espera-se que, nesta Unidade 8, haja um momento de retomada do processo, num encontro junto ao educador colaborador que executou a atividade. A partir disso, vocês, coletivamente, GT e docente supervisor, podem listar vantagens e desvantagens, refletir sobre o processo em uma síntese analítica e fechar o PEI que foi iniciado na unidade anterior.

Considerações finais acerca da disciplina de Estágio Supervisionado I: preenchimento da folha de registro e do relatório final das atividades realizadas

Chegamos à etapa final desta disciplina com o desejo de que tenha sido uma vivência proveitosa e um percurso de muitas aprendizagens. No decorrer de nossas práxis, algumas construções conceituais foram importantes: a de estágio curricular obrigatório como parte integrada ao curso e que envolve a formação docente no campo de ação prático; a perspectiva de que a prática do educador especial deve ser realizada sempre de modo colaborativo, tanto na condução parceira com os profissionais da escola quanto nas relações extraescolares, com as famílias ou profissionais de apoio multidisciplinar que acompanham o estudante e que não fazem parte da equipe escolar. Além disso, pudemos conhecer instrumentos usados em pesquisas e que se colocam como base para análises e reflexão em campo de estágio: caderno de campo, entrevista, construções reflexivas em descrições de casos reais e o plano educacional individualizado (PEI).

Não só aprendemos teoricamente sobre esses instrumentos como usamos cada um deles como recurso para o registro e a análise do cenário investigativo para a produção de uma intervenção prática, a partir do PEI construído colaborativamente. Veja que, mais do que compreender teoricamente o funcionamento de cada técnica a partir do instrumento selecionado, pudemos vivenciá-las no percurso do estágio e usá-las como ferramenta de suporte às nossas produções interventivas, ou seja, às nossas práticas em campo.

A proposta de focar 20 horas desta disciplina em cada uma das áreas selecionadas (surdez, cegueira e surdocegueira) foi pensada como um

processo de atenção às singularidades desses sujeitos que compõem o campo da Educação Especial. Essa área de estudo e de ensino é transversal, no âmbito educativo, perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, e, por isso, selecionar atuações por dentro desse campo, nas áreas de investigação que estão internas a ele, foi uma opção para que vocês tenham contato com as demandas trazidas por sujeitos que compõem esses grupos. Sabemos que as especificidades são inúmeras em cada campo estudado e que os sujeitos surdos, cegos e com surdocegueira não são constituídos das mesmas formas: há múltiplas formas de vida entre pessoas surdas, cegas e surdocegas. Todavia, as trocas e exemplos vivenciados por tantos grupos que praticaram essa disciplina poderão certamente pulverizar conhecimentos coletivos, compartilhando inúmeras ações produzidas no decorrer dessa prática formativa e transformativa. Esses achados deverão ser trazidos por vocês nos relatórios finais.

Nesse momento, as sínteses inerentes ao percurso devem ser mencionadas, e por elas podem ser apontadas perspectivas positivas e negativas do processo, as várias aprendizagens que foram produzidas, concepções que podem ter sido fragmentadas e até desfeitas, a partir da relação com o docente colaborador e com os discursos que compuseram os casos delineados por vocês.

Para o fechamento desse processo temos um último protocolo que deverá ser preenchido individualmente, com muita atenção e sem rasuras: a folha de registro de campo. Segue a imagem ilustrativa deste documento.

The image shows three pages of a field record form. The first page is for the student, containing fields for name, ID, course, and supervisor. Below this is a table with columns for 'Data da observação', 'Local de observação', 'Observações', and 'Materiais utilizados'. The second page is titled 'REVISÃO' and is for the supervisor to fill out, with a large box for 'Observações' and a signature line. The third page is for the coordinator, with a signature line and a note about the form's use. All pages have logos for UFPA and the Federal University of Pará.

Figura 7 Folha de registro de estágio.

Fonte: elaboração própria.

Ressaltamos que esse documento é o que registra e comprova as atividades práticas e as horas dedicadas por vocês em cada campo investigativo. A não rasura é uma exigência do Ministério da Educação (MEC), órgão fiscalizador ao qual estamos submetidos e cujas diretrizes curriculares formativas seguimos para o funcionamento do curso de vocês.

Percebam na folha que há espaço para a assinatura do educador colaborador que supervisionou colaborativamente as ações nesta disciplina, inclusive desenvolvendo com vocês o PEI interventivo, aplicando-o para cada aluno acompanhado indiretamente por vocês. Além da assinatura desse colaborador, temos espaço para as assinaturas da docente orientadora da disciplina, do supervisor da instituição parceira e da coordenação do curso. Todos esses profissionais desempenham papel significativo, com envolvimento pontuais para uma ampla formação e para que seja um processo de qualidade.

Nesse sentido, a boa composição da equipe nesta disciplina de estágio (um Grupo de Trabalho harmônico e docentes colaboradores comprometidos com as trocas e aprendizagens coletivas, compartilhando um pouco de seus saberes) reflete positivamente no desenvolvimento da proposta, mas a ação fundamental dela é ter seriedade e dedicação no desenvolvimento das práticas traçadas pelo estudante em formação profissional. A experiência só pode ser adensada se o educador em formação se envolve na intervenção, no estudo e na construção da proposta formativa. Isso é válido para qualquer área de estágio em que temos estudante vivenciando o espaço real de sua formação. Para além da modalidade em que se deu o estágio, se no presencial ou no remoto, os saberes e as experiências produzidas nesses espaços podem ser inúmeros: desde o contato e encontro com o supervisor educador até os recortes de cenas selecionadas a partir das entrevistas sobre os alunos acompanhados pelo educador. Viver a modalidade, seja ela EaD ou presencial, vivenciar a ação na Educação Especial, estar aberto ao novo e ao outro, propor e refletir sobre as demandas levantadas sobre o cenário educativo e o aluno público-alvo da Educação Especial, pesquisar e criar proposições interventivas é o que desejo que tenha ocorrido.

Nesse sentido, fechar a folha de registro com a síntese reflexiva individual de vocês nela, como relatório do e sobre o estágio, é algo que merece atenção, dedicação e comprometimento. Nesse espaço teremos contato com as aventuras, as descobertas, as frustrações e tantas outras vivências que queiram compartilhar e que identifiquem como algo a ser mencionado sobre o processo formativo. O relatório de estágio consiste em um documento

produzido pelo estudante em que ele expõe aspectos referentes à sua experiência no estágio profissional, exigência em sua grade curricular do curso. Trata-se, portanto, de um relato das atividades e do aprendizado que foi alcançado em sua realização.

O relatório, embora seja uma exigência legal, é um instrumento importante para compreensão do que podemos manter na proposta disciplinar e dos pontos que devem ser revistos, a depender das narrativas dos alunos sobre o decorrer das ações. Portanto, trata-se de um valioso espaço descritivo, reflexivo e argumentativo por meio do qual o educador proponente da disciplina poderá avaliá-la e repensar estratégias em novas ofertas.

Assim, encerramos a disciplina de Estágio Supervisionado I com a expectativa de que tenha sido uma travessia importante da formação de futuros educadores especiais, não apenas na perspectiva teórica dos conceitos aqui resgatados e dos novos introduzidos, mas que, além disso, a disciplina tenha se dado como campo formador produzido pela intersecção entre universidade e espaço escolar por meio do contato com serviços da Educação Especial pela presença dos educadores colaboradores que atuaram junto a vocês.

Referências

- AMORIM, M. Atendimento Educacional Especializado: uma Análise sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para Alunos com Surdez. *Revista Centro Cultural de Cultura Surda*, v. 8, n. 2, 2021. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/educacao/54>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. de. *Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI*. Rio Pomba: Profep, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- BARROS, M. E. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIGATE, T. F.; LIMA, N. R. Práticas Pedagógicas no Processo de Reabilitação de Alunos com Surdocegueira. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34756/34756>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 12, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 19 set. 2019.
- BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é Ensino Colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/ Seesp, 2007.
- FONSECA, H.; PEREIRA, R.; JÚNIOR, C. Comunicação Háptica Complementando a Informação “Jogos da Copa do Mundo” através do toque. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014.
- GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética de História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, M. *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCnspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- LENOIR, Y.; PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. S. A intervenção educativa, um constructo teórico para analisar a prática de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1614/1016>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- NORONHA, O. M. Práxis e educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, p. 86-93, dez. 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

- PIMENTA, S. Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINTO, J. B. *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Recife, 1989. Mimeografado.
- PINTO, J. B. *Teoria e Prática da Pesquisa-Ação*. [1989]. Mimeografado.
- PINTO, J. B. G. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados*. Belém: UFPA/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.
- RANGEL, G.; LIMA, S.; SILVA, V. *Material didático para o Estágio Supervisionado do curso de Letras Libras EaD*. Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2010. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/estagioSupervisionado/Estagio_LIC_-Texto_base_-_2008.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. Brasília: Seesp/Seed/MEC, 2007.
- SÁTYRO, N. G.; D'ALBUQUERQUE, R. W. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades? *Revista Sociedade e Cultura*, v. 23, 2020.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Inclusão: Com professores especializados, Educação SP amplia a oferta de ensino colaborativo. *Site Oficial do Governo do Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 dez. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/inclusao-com-professores-especializados-educacao-sp-amplia-oferta-de-ensino-colaborativo/>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- SILVA, H. I.; GASPAS, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; AGNOL, A. D. (org.). *Reflexões sobre o Currículo Inclusivo*. Bento Gonçalves: IFRS, 2018.
- VILARONGA, C.; MENDES, E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- VILELA, E. G. *Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a tecnologia assistiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.
- WATANABE, D. R. O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015. 262 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- YIN, R. K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. Porto alegre: Bookman, 2001.