

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: saberes docentes mobilizados na Educação Especial

PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NO
FORMAL: conocimiento didáctico movilizadado en la Educación Especial

SUPERVISED INTERNSHIP IN INFORMAL EDUCATION:
teaching skills developed through special education

Riceli Gomes Czekalski¹

<http://orcid.org/0000-0001-5625-4972>

Cínthia de Oliveira Gonçalves²

<http://orcid.org/0000-0003-4007-5480>

Isabele Gamarra de Freitas³

<http://orcid.org/0000-0001-8247-7029>

Cleusa Inês Ziesmann⁴

<http://orcid.org/0000-0001-7114-5432>

Resumo

O aprendizado é assimilado com maior eficiência quando obtido por meio da experiência vivenciada, pois aplica na prática a teoria estudada. Este estudo busca compreender os saberes docentes mobilizados a partir da formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas por meio do Estágio não Formal, desenvolvido por duas turmas de Jovens e Adultos em uma escola de Educação Especial da Região Celeiro do Estado do RS, Brasil. Metodologicamente, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e de estudo de caso. A análise dos dados coletados durante as atividades realizadas permitiu identificar os saberes docentes mobilizados durante os encontros e evidenciar a presença marcante do saber da formação profissional ao longo do estágio. A atividade proporcionou novos aprendizados, tanto aos alunos

¹ Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul – Cerro Largo. E-mail: ricelicgbio@gmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul – Cerro Largo. E-mail: [cynthiaoliveirauffs@gmail.com](mailto:cinthiaoliveirauffs@gmail.com)

³ Graduanda em Ciências Biológicas. Universidade Federal da Fronteira Sul – Cerro Largo. E-mail: isabeledefreitass@gmail.com

⁴ Doutora em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul – Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

Como referenciar este artigo:

CZEKALSKI, R.G.; GONÇALVES, C.O.; FREITAS, I.G.; ZIESMANN, C.I. Estágio supervisionado no contexto da educação não formal: saberes docentes mobilizados na Educação Especial. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-18, 2021.

como às acadêmicas, possibilitando-lhes refletir sobre os processos da Educação Inclusiva, o que permitiu nova experiência formativa no processo de ensino e aprendizagem com alunos que apresentam deficiências intelectuais ou múltiplas no segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação não Formal. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão. Estágio Supervisionado.

Resumen

El aprendizaje se asimila con mayor eficacia cuando se obtiene a través de la experiencia vivida, ya que aplica la teoría estudiada en la práctica. Este estudio busca comprender el conocimiento docente movilizado desde la formación inicial de los estudiantes de grado en Ciencias Biológicas a través de la pasantía no formal, desarrollado por dos grupos de Jóvenes y Adultos en una escuela de Educación Especial en la Región Ceileiro del Estado de RS, Brasil. Metodológicamente, se trata de un estudio con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y de estudio de caso. El análisis de los datos recogidos durante las actividades realizadas permitió identificar los conocimientos docentes movilizados durante los encuentros y destacar la marcada presencia de los conocimientos de formación profesional a lo largo de la pasantía. La actividad brindó nuevos aprendizajes, tanto para los estudiantes como para las académicas, permitiéndoles reflexionar sobre los procesos de Educación Integrada, lo que permitió una nueva experiencia formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes que tienen discapacidades intelectuales o múltiples en el segmento de Educación Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Educación no formal. Educación especial. Educación de jóvenes y adultos. Inclusión. Pasantía supervisada.

Abstract

Learning is assimilated more efficiently through lived experience because it puts into practice the theory learned. This study seeks to comprehend the teaching skills developed by Biological Science undergraduate teaching students through an informal internship. This study was developed with two classrooms of young adults and adults in a Special Education School in Região Ceileiro, Rio Grande do Sul, Brazil. This is a qualitative exploratory case study. The analysis of the data collected during the activities allowed us to identify how the development of teaching skills was carried out during the classes, as evidence of the professional growth of teaching students throughout the internship. The activity prompted new learning opportunities for both the school's students and the undergraduates, which allowed them to reflect on Inclusive Education processes. To them, this was a formative experience on the teaching-learning processes with students with general intellectual disabilities in the field of Adult Education.

Keywords: Informal education. Special Education. Adult Education. Inclusion. Supervised Internship.

INTRODUÇÃO

Diante do reconhecimento da importância dos contextos de interação em espaços de Educação Escolar numa perspectiva inclusiva, o presente estudo aborda a importância do trabalho realizado no eixo Educação Especial, em uma escola de Educação Especial, no

segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A atividade foi desenvolvida na disciplina de “Estágio Supervisionado II: Educação não Formal”, na 6ª fase do curso Ciências Biológicas – Licenciatura, promovido por uma Universidade pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

A Educação não Formal é entendida como um espaço de aprendizagem baseado em atividades educativas planejadas, organizadas e sustentadas fora das instituições educativas. Oliveira e Cunha (2006, p. 6) conceituam o Estágio “como qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para a sua absorção pelo mercado de trabalho”. A partir disso, o foco central da aprendizagem é pautado no ensino dos espaços multidisciplinares, sendo considerada uma complementação à Educação Formal.

No intuito de identificar esse processo, Pimenta e Lima (2011, p. 129) enfatizam:

[...] propomos que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.

Nesse viés, Barros e Santos (2010, p. 6) corroboram com os pesquisadores supracitados, ressaltando a importância da Educação não Formal como uma forma de socializar

[...] indivíduos, desenvolver hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças da comunidade. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

A formação inicial é descrita por Imbernón (2011) e Gauthier (1998) como ponto de partida para o desenvolvimento da identidade do professor em construção, visto que é nesse momento que o licenciando estabelece o seu primeiro olhar aos conhecimentos específicos e pedagógicos da docência. Sobre isso, Sant’Anna, Stramare e Narvaz (2020, p. 3) enfatizam que se deve

[...] pensar os processos didáticos, envolvendo aspectos humanos e políticos, afastariam, tanto os contextos da formação de professores, quanto às práticas vividas em estágios ou experiências na educação básica, de uma visão fragmentada e tradicional, numa lógica mais mediadora e politicamente engajada,

em que o professor se coloca como educador.

O olhar para o trabalho do professor necessariamente mobiliza diferentes saberes/ conhecimentos, os quais são (re)configurados durante o seu exercício. Tais saberes são oriundos de diferentes fontes e desenvolvidos em distintos contextos, os quais são expostos em sala de aula, nas escritas e na troca de experiências entre professores e alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse entendimento, o professor “adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Corrobora-se com as ideias de Tardif (2014) ao enfatizar que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos. O autor explica que a prática docente integra diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações em variados espaços de aprendizagem. Considera-se relevante que os professores em exercício, bem como os futuros professores, percebam a importância desses espaços didáticos para a formação das crianças, jovens, adultos e da sociedade em geral, impulsionando novas experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

O presente estudo tem o intuito de proporcionar uma nova percepção sobre a prática docente numa perspectiva da Educação Especial, visto que há pouca oferta de componentes curriculares durante a formação de professores na graduação. Estudos de Oliveira e Cunha (2006), Pimentel (2021), entre outros, enfatizam que há necessidade de se repensar a formação inicial e continuada a partir da análise das práticas pedagógicas e das atividades desenvolvidas pelos professores em espaços escolares, a fim de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. É nesse sentido que as pesquisas sobre a prática e os saberes docentes vão ao encontro de uma formação que tenha como princípio a educação de qualidade para todos os alunos da educação regular.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS

O Estágio do componente curricular “Educação não Formal” foi realizado em uma escola de Educação Especial da Região Celeiro, no Estado do RS, com duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do turno da manhã, totalizando 15 alunos. As

atividades foram elaboradas pensando na participação ativa dos alunos para que todos pudessem interagir de forma harmônica, permitindo a (re)construção do conhecimento desses sujeitos. Foram organizadas atividades com diferentes temas, os quais fazem parte do cotidiano dos alunos, tais como: alimentação saudável, higiene pessoal, cuidados no verão, entre outros, os quais são relatados ao longo do texto.

A pesquisa possui abordagem qualitativa (FONSECA, 2002) e natureza exploratória (PRODANOV; FREITAS, 2013), pois buscou maior familiaridade com o tema e o objeto de estudo. O estágio do componente curricular “Estágio não Formal” permitiu analisar a referida temática sob a perspectiva da matriz teórica utilizada na investigação.

Em consonância com essa abordagem, utilizou-se o estudo de caso como estratégia metodológica, em que se analisou um fenômeno real ocorrido em determinado contexto educacional (YIN, 2003), o qual ampliou o entendimento das ações desenvolvidas pelos participantes da pesquisa a respeito da formação docente. Nesse sentido, a análise dos dados foi baseada na pesquisa interpretativa, uma vez que se buscou compreender os significados das ações que ocorreram no contexto pesquisado (ERICKSON, 1985).

A atividade inicial sobre alimentação saudável foi conduzida no primeiro encontro, tendo como objetivo principal salientar aos alunos a importância de se ingerir alimentos saudáveis no dia a dia e do quão benéfico isso é para saúde. A metodologia dessa atividade consistiu em diálogo inicial com a turma sobre a alimentação de cada aluno. Em seguida, foram distribuídas imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis para observação e classificação (saudáveis e não saudáveis), a fim de serem coladas em cartaz. Alimentar-se de forma saudável e equilibrada é indispensável para garantir a qualidade de vida, além de fornecer energia e bem-estar e combater doenças geradas pela má nutrição.

No segundo encontro com os alunos foi realizada uma receita utilizando alimentos saudáveis como forma de retomar o tema do primeiro encontro. Para isso, foi feito um bolo salgado e, devido à dificuldade e perigo de utilizarem utensílios de cozinha, a participação dos alunos se restringiu à observação dos procedimentos, auxiliando restritamente na produção do suco de bergamota. Após a atividade, os alunos foram conduzidos à sala de vídeo para visualização de alguns vídeos que abordavam o tema da atividade. Em seguida, cada um pode elaborar um desenho de alimento observado nos vídeos, encerrando satisfatoriamente a atividade destinada a este encontro. A alimentação saudável é o

principal responsável para o organismo, o que confirma que um cardápio organizado e/ou pensado de forma equilibrada traz diversos benefícios, tanto para o aspecto físico quanto mental.

Na Oficina sobre Higiene Pessoal, realizada no terceiro encontro, foram disponibilizados à turma, moldes de pasta de dente, escova de dente, um dente e pirulito feitos de Espuma Vinílica Acetinada (EVA), cujos materiais já foram levados prontos para a sala de aula. Com isso, os alunos fizeram o recorte dos seus moldes a fim de fazer os fantoches a serem utilizados no teatro. Essa prática reuniu os personagens da higiene bucal (pasta de dente, escova de dente, dente limpo, dente cariado), em que cada aluno assumiu um desses personagens citados. Para fixar ainda mais a importância da escovação e do cuidado com os dentes, foi distribuído para cada aluno a figura de uma boca com dentes expostos para que preenchessem com a colagem. Sabe-se que a higiene bucal é o melhor meio de se prevenir a cárie, a gengivite e a halitose, ou seja, manter a higiene bucal é fundamental à saúde dos dentes e da boca. Para encerrar essa atividade, foram distribuídas figuras em dois cartazes em forma de dente, separando os desenhos das bocas que continham dentes saudáveis em um cartaz branco e as demais bocas com dentes cariados em outro cartaz.

Pensando em trabalhar os órgãos dos sentidos, realizou-se no quarto e quinto encontro, a Trilha dos Sentidos com os alunos, trabalhando o tato, o olfato, o paladar, a audição. Os materiais utilizados para a realização da atividade foram canetinhas, urso de pelúcia, terra, folhas de árvores, alimentos como laranjas, biscoitos, chás e temperos, dispostos na mesa. Cada um desses materiais foi pensado para estimular os órgãos citados. Após a organização da mesa com os materiais, os alunos foram divididos em duplas com olhos vendados e com o auxílio das licenciandas, passavam por cada material disposto sobre a mesa, tentando adivinhar no que estava tocando, cheirando ou comendo. Percebeu-se, por meio das atividades realizadas, que o estímulo sensorial é essencial para o desenvolvimento das percepções e emoções, possibilitando interpretações do mundo e a ampliação de habilidades cognitivas e afetivas.

No sexto encontro observou-se a importância de dialogar com os alunos sobre o lixo e os materiais recicláveis. A partir dessa conversa inicial, distribuiu-se para cada aluno imagens com diferentes tipos de lixo, solicitando que esses os classificassem e, assim,

fizessem a colagem da figura diante da lixeira correta. Para dar continuidade à atividade, foram confeccionados fantoches com caixas de leite a fim de incentivar a reciclagem de materiais que, na maioria das vezes, são descartados. Os alunos participaram dos recortes dos materiais de acordo com as suas condições específicas, pois alguns tinham muitas dificuldades motoras. As caixas de leite foram recobertas com papel de cor amarela e rosa, e para fazer os cabelos dos fantoches foi usado barbante, enquanto o rosto foi desenhado com caneta colorida. Ainda, com algumas garrafas pet, os alunos construíram alguns “puffs” (sofás), promovendo a sua exposição durante as atividades realizadas na escola com a reutilização e aproveitamento de materiais recicláveis.

Ao planejar as atividades para esse encontro, pensou-se em apresentar algumas das práticas sustentáveis essenciais à compreensão de valores sobre consumo e descarte, que é uma das demandas da Educação Ambiental. Esse tema transversal precisa ser explorado em todas as modalidades de ensino, sensibilizando a formação de cidadãos ecológicos e que se preocupam com o meio ambiente no contexto holístico.

O sétimo encontro visou tratar dos cuidados necessários no verão. Inicialmente, discutiu-se com a turma os procedimentos necessários para ter proteção durante a estação. Nesse sentido, foram apresentados alguns produtos, como protetor solar e repelente, além de acessórios, como chapéus e bonés, os quais são recomendados para prevenção do calor e cuidado com a pele. Após a conversa, cada aluno pintou o sol disponibilizado em folhas xerocadas e, em seguida, procuraram em revistas e folhetos para recorte os produtos comentados para serem colados nas folhas. O propósito foi fazer um varal, o qual foi exposto em sala de aula, atendendo ao objetivo de reforçar os cuidados essenciais para a prevenção do câncer de pele, queimaduras decorrentes da exposição ao sol, bem como a contaminação com agentes transmissores do vírus presente na região, causador da dengue.

Outra ação, intitulada “Atividade Explosiva” foi realizada com o intuito de relembrar os conteúdos já discutidos em sala de aula. Dentro de um balão foram colocados bilhetes com afazeres, que iam desde responder a uma pergunta até realizar uma peça teatral. Os balões foram dependurados no quadro para onde cada participante se deslocava a fim de estourar uma pelota, devendo realizar a atividade descrita em seu interior, contando, para tanto, com a ajuda de colegas e licenciandas. A rememoração de aprendizagens é

fundamental no âmbito da Educação Especial, principalmente por se tratar de educandos que não desenvolvem a habilidade da escrita. Dessa forma, a oralidade precisa ser reproduzida e incentivada diversas vezes com atividades diferenciadas para internalizar alguns conceitos ou conhecimentos.

No penúltimo encontro foram desenvolvidas gincanas com os alunos, as quais integravam uma série de atividades, dentre elas, a corrida do varal, onde os alunos foram divididos em duas equipes. Acredita-se que as brincadeiras têm influência relevante na socialização das crianças e jovens, que aprendem, cooperam, se comunicam e se relacionam ao desenvolverem noções de autoestima e respeito pelo próximo. É nesse contexto que se inserem as aulas dinâmicas, trabalhadas por meio de jogos. A gincana ora relatada buscou facilitar a dinâmica funcional e a inserção dos alunos nas atividades cotidianas que representam a esfera domiciliar. Os alunos fizeram duas filas a uma certa distância do varal e, então, ao sinal dado, o primeiro jogador de cada time ia até o varal para dependurar a folha com figuras de todas as atividades realizadas até o momento. Tornava-se vencedor o time que fixasse todas as folhas no varal.

A segunda atividade realizada na gincana foi a chamada “Bola Dentro”, que tinha por finalidade a participação dos alunos que, de forma individual, tinham ao seu alcance várias bolas pequenas que deveriam ser arremessadas para dentro de um balde. Como estavam separados por equipes, venceria aquela que, ao final, tivesse mais bolas no balde. Acredita-se que as atividades práticas desenvolvidas no estágio contemplaram as necessidades dos alunos em fazer parte do processo e não ser apenas um mero espectador ou coadjuvante.

Nesse sentido, Ronqui, Souza e Freitas (2009, p. 6) afirmam que “a vivência de uma certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado, descartando-se a ideia de que as atividades experimentais devem servir somente para a ilustração da teoria.”

Ao final do estágio realizou-se uma pequena confraternização com os alunos, professoras, supervisora e diretora da escola, encerrando as atividades e realizando uma avaliação dos encontros. A partir das práticas descritas, e com base em Tardif (2014), que descreve os saberes docentes como saberes da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial, foi possível identificar os saberes mobilizados na formação inicial das acadêmicas durante as atividades de estágio.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

As pesquisas apresentadas por diversos autores (NÓVOA, 1992; PADILHA, 2000; TARDIF, 2014) sobre formação e profissão docente apontam para a análise da compreensão da prática pedagógica do professor, percebido como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que durante a sua trajetória, esse profissional irá construir ou reconstruir as suas compreensões, conforme a sua necessidade e experiências acumuladas durante o seu percurso formativo. Conseqüentemente, essas pesquisas vêm destacando a importância de se desafiar a questão da prática pedagógica como algo imprescindível durante o processo de formação.

Para Mantoan (1999), o processo inclusivo requer uma mudança de perspectiva educacional, uma vez que não se refere apenas aos alunos com deficiência ou aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas compreende todos os alunos com ou sem deficiência, matriculados nas instituições de ensino. A Educação Inclusiva necessita uma (re) adequação nos sistemas de ensino, que vise respeitar e atender às necessidades e especificidades educacionais de cada aluno. Nessa perspectiva, escolas e instituições não governamentais promovem serviços, recursos e estratégias que auxiliam na aprendizagem desses indivíduos. Matos, Grosch e Dresch (2020, p. 4) inferem “a necessidade de que a escola se constitua num espaço em que todos os profissionais tornem este um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem”.

De acordo com Gonçalves (2012), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a assumir um caráter inclusivo, o que se explica pelo fato de ser atribuída à modalidade educacional a responsabilidade de remediar as lacunas deixadas no Ensino Fundamental e Médio. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), arts. 37 e 38, ressalta que a EJA estará disponível para aqueles indivíduos que não tiveram acesso ou forma de continuar os estudos do Ensino Básico na idade adequada. Para Sant’Anna, Stramare e Narvaz (2020, p. 5), a partir dessa reflexão, “são inúmeros os desafios que envolvem a gestão desses processos na universidade e, também, frente aos espaços de oferta da EJA.”

A ampla procura pelos serviços da EJA, geralmente, corresponde à evasão da escola

por fatores sociais e de transtornos de ordem cultural ou biológica, os quais afetam intelectualmente o sujeito. Em vista disso, são necessárias outras abordagens de ensino que alcancem a construção do conhecimento e que possibilitem a aprendizagem. Para tanto, é preciso criar instrumentos culturais, ou seja, signos especiais com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento das funções superiores (VYGOTSKY, 1989), pois “na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela.” (WERNECK, 1997, p. 16).

O contexto da Educação Especial abordado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) explicita que “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”. Assim, a partir desse referencial para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser (re) pensada, implicando a reorganização em suas estruturas para que todos os alunos tenham garantido o seu acesso e permanência, bem como atendidas as suas especificidades (ZIESMANN; THOMAS, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também faz referência à Educação Especial como uma modalidade de ensino, portanto, não difere do ensino regular, perpassando todas as outras modalidades, pois contempla um atendimento no turno oposto como uma ação complementar ou suplementar para a efetiva aprendizagem do estudante.

Já a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu art. 27, vem ao encontro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizando que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

De certa forma, os estudos de Vygotsky (1997) auxiliam na compreensão sobre a necessidade de se repensar a Educação Especial e o atendimento oferecido pelas escolas aos sujeitos com deficiência e dificuldade de aprendizagem. Para o autor, todo o processo

neurobiológico é modificado de maneira qualitativa na interação com a cultura e realidade onde estão inseridos esses sujeitos. Padilha (2000) reafirma que a deficiência não pode jamais ser mensurada como uma insuficiência ou falta de algo, mas sim, uma organização das funções psicológicas superiores, pois o meio social e todos os estímulos recebidos (ou não) proporcionam o desenvolvimento do indivíduo.

Entende-se, portanto, que a reorganização do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da Educação Inclusiva, impõe a necessidade de formação docente consistente e coerente em relação aos saberes docentes, que supere as dificuldades enfrentadas pelos professores nas instituições de ensino. Essas dificuldades, também encontradas no espaço onde foram realizadas as atividades de estágio, dizem respeito tanto à formação de professores, com competências reais para atender alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas por aqueles que já se encontram em exercício profissional, quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.

Carvalho (2006, p. 37) afirma que o efetivo desenvolvimento da criança **ocorre** quando lhe são proporcionadas situações em que existam “[...] as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, [...] e demande uma ação mais intensiva do outro.”

Nessa perspectiva, Vygotsky (1997, p. 101) assinala em suas pesquisas que:

Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir en un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo [...].

O autor afirma que é possível perceber avanços nos espaços escolares quando ela reconhece que todos são diferentes e procura trabalhar as habilidades das crianças com deficiência. Sasaki (1997, p. 47) afirma que “[...] os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade.”

Ainda em consonância com o excerto anterior, Pletsch e Braun (2008, p. 4) trazem a compreensão de Vygotsky (1997) ao apontar que:

[...] a criança, cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que

se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

A partir disso, a escola inclusiva que se busca é aquela que possa oferecer um atendimento de qualidade às crianças, sem distinção alguma e que, ao mesmo tempo, não procure igualá-las, pois todos têm o direito de serem diferentes. O grande desafio das escolas neste contexto educacional para o atendimento dos alunos, segundo Beyer (2006), é ter um olhar pedagógico que consiga atender aos alunos que apresentem aprendizagem diferenciada, sem estigmas e preconceitos.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio tiveram o princípio de instigar a autonomia do indivíduo para que ele possa viver com mais qualidade e se desafiar a realizar as suas atividades cotidianas com maior consciência e responsabilidade. Freire (2000) considera que os educadores devem estar atentos à passagem da heteronomia para a autonomia, sendo que a primeira é o oposto da segunda. Em vista disso, todas as oficinas, teatros, questionamentos, desenhos, canções e palestras do estágio estiveram pautadas na aprendizagem de acordo com a realidade e habilidade dos alunos, incentivando-os sempre que possível a interagir e (re) construir seus conhecimentos.

Consequentemente, o Estágio Curricular não Formal realizado na instituição escolhida possibilitou novas aprendizagens, tanto aos alunos com as práticas inovadoras e atividades interativas, o que despertou novos saberes e a retomada de conhecimentos básicos, bem como aos professores em formação, pois abriu os seus olhares sobre as metodologias e planejamentos dos encontros com atividades adaptadas à necessidade de cada estudante. Conforme Pimentel (2021, p. 5), a necessidade de “[...] passar a ouvi-los e vê-los significa estar disposto a buscar pistas e indícios que apontem a melhor forma de ajudá-los a aprender.” Assim, a profissão docente é um processo de constituição, pois não se aprende a ser professor de uma hora para outra. Deve-se considerar que o professor, em seu exercício, não mobiliza apenas um saber, mas um compilado de saberes que são organizados e (re)organizados para que toda a aula ou atividade proposta tenha um novo contexto pedagógico e que atenda, ou que possa vir a atender as necessidades dos sujeitos

envolvidos.

Freitas e Pacífico (2015, p. 9) assim se manifestam a respeito:

Os saberes docentes são variados e heterogêneos, visto que não se resumem a um conjunto de saberes unificados. Desta feita, o docente raramente se prende a uma só teoria ou concepção pedagógica, pois o bom profissional, conforme as necessidades e dificuldades encontradas, busca as soluções em diferentes técnicas e teorias.

A busca constante pela experiência e troca de conhecimentos práticos é considerada por Tardif (2014) como o próprio saber experiencial quando põe em prática a sua função docente em busca de uma aula participativa, interativa e reflexiva, estando atrelada ao saber da formação profissional, que é aquele advindo da formação acadêmica na sua área de formação. Nesse mesmo rumo, enfatiza Lopes (2009, p. 87) que “a prática é situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação.”

Analisar a própria prática pedagógica e reconhecer os saberes que foram mobilizados durante o Estágio não Formal permite uma nova ressignificação do fazer docente, que faz com que o professor seja visto como profissional “munido de saberes” durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998).

Freire (1991, p. 32), ao refletir sobre a formação, afirma que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]”. O autor complementa ainda, que “ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” A atividade, portanto, é necessária para o processo de amadurecimento e constituição da profissão em todos os espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado II: Educação não Formal, desenvolvido com duas turmas de Jovens e Adultos em uma Escola de Educação Especial da região Celeiro do RS, mediada

no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base na participação ativa, possibilitou a aprendizagem prática aos alunos por meio de atividades lúdicas não formais.

A atividade permitiu observar a realidade de professores que trabalham com alunos especiais e as diversas dificuldades que os mesmos encontram na profissão. Além disso, foi possível observar a necessidade da formação adequada dos docentes a fim de que possam desenvolver o espírito de ensino e de aprendizagem com os demais alunos. Neste viés, respalda-se que a vivência em uma instituição de Educação Especial deflagra a dificuldade da inclusão desses alunos em escolas regulares, já que necessitam de atenção minuciosa em todos os momentos.

O estudo ora descrito foi satisfatório pois possibilitou colocar em prática o que estava planejado. Importante salientar que o acolhimento das supervisoras da instituição contribuiu para que o trabalho tivesse resultado significativo. De modo específico, o estudo demonstra a importância do ensino na interface da inclusão, permitindo ao licenciando nova experiência formativa, promovida pela sua relação com alunos com deficiência intelectual e múltipla, garantindo a interação social de pessoas excluídas da sociedade. Ademais, fortalece as ações práticas com a teoria, dando sentido às aprendizagens de modo que sejam significativas aos alunos, respeitando as suas especificidades e o tempo de aprendizagem.

Buscou-se, por fim, analisar o percurso metodológico do Estágio e refletir sobre os saberes docentes mobilizados, seguindo os entendimentos de Tardif (2014), que demonstra os saberes da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial. A partir dessa prática, verificou-se a evidente presença do saber da formação profissional, o qual intensifica os saberes científicos da própria formação docente, com foco no ensino e no trabalho do professor, identificado no planejamento de atividades do estágio e da própria prática das professoras em formação. Olhar para essas atividades possibilitou a ressignificação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

As atividades realizadas permitiram um novo encantamento pela profissão docente, proporcionada pela empatia e pela troca de experiências com alunos, professores e colegas do próprio estágio. A experiência proporcionada pelo estágio foi deveras gratificante, pois gerou um novo olhar ao trabalho realizado pelas Escolas Especiais como um dos espaços de inclusão, propiciando a reflexão e novas percepções sobre a Educação

Inclusiva em espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007, p. 281-295. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. **Além dos muros da escola**: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo. [S.l.: s.n.], 2010.

BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **Ensaios Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 12 jan. 2021.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Revista EDUCA**. Porto Velho, RO, v. 2, n. 4, 2015, p. 1-17. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620>. Acesso em: 6 fev. 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, v. 14, 2011.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: competencias y asignaturas. In: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. **Anais...** México: COMIE, 2009, p. 87-104.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 1999.

MATOS, G. A.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. **Revista Pedagógica**. Chapecó, SC, v. 22, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746>. Acesso em: 6 fev. 2021

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O Estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED – Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 31 mar. 2006. Disponível em: www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 71, 2000, p. 197-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, S. C. Possibilidades na formação de conceitos por crianças com Síndrome de Down na escola comum. **Revista Pedagógica**, v. 23, 2021, p. 1-16. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5839> . Acesso em: 8 fev. 2021

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**. Rio de Janeiro, maio/ago. 2008, v. 2, n° 2, p. 1-12.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. (Orgs.). **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

RONQUI, L.; SOUZA, M. R.; FREITAS, F. J. C. A importância das atividades práticas na área de biologia. **Revista Científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED**. Cacoal, RO, 2009. Disponível em:
<http://www.facimed.edu.br/site/revista/pdfs/8ffe7dd07b3dd05b4628519doe554f12.pdf>.
Acesso em: 06 nov. 2020.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A.; NARVAZ, M. G. Como as estudantes de pedagogia percebem as práticas de estágio na educação de jovens e adultos? **Revista Pedagógica**. Chapecó, SC, v. 22, 2020, p. 1-17. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4574>

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Completas. Habana: Editorial Pueblo y Educación, t. 5, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., tomo I, 1997.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. São Paulo: Bookman, 2003.

ZIESMANN, C. I.; THOMAS, I. F. Processos formativos dos professores inclusivos: práticas pedagógicas dos docentes na educação básica. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em:
<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/issue/view/Setembro%20-%20Dezembro%202020/showToc>. Acesso em: 6 fev. 2021.

Recebido em: 09-02-2021

Aprovado em: 16-04-2021

Publicado em: 03-05-2021

17