

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ALINE FERREIRA RODRIGUES PACCO

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESTAGIÁRIOS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

São Carlos

2014

ALINE FERREIRA RODRIGUES PACCO

**DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESTAGIÁRIOS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial apresentado como requisito para obtenção do título de licenciando em Educação Especial, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Co-orientação: Dra. Sabrina Mazo D’Affonseca.

São Carlos

2014

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Rubens e Elisangela que não mediram esforços para que eu pudesse realizar meu sonho de conseguir meu diploma de licencianda em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que sempre me deu forças para continuar, mesmos nos momentos de desespero.

Aos meus familiares, principalmente meus pais Rubens e Elisangela e meus avós maternos Jorzino e Orlanda que sempre me incentivaram a estudar sob qualquer circunstância, me apoiando em todas as etapas da minha vida

A minha orientadora Enicéia Gonçalves Mendes, que contribuiu com seus imensos conhecimentos para que esta pesquisa pudesse se efetivar.

A minha co-orientadora Sabrina Mazo D'Affonseca, que me orientou em todas etapas deste trabalho, não medindo esforços para que minhas dúvidas e inquietações fossem sanadas.

A professora Carolina Severino Lopes da Costa que de forma muito empática disponibilizou o material a ser analisado neste estudo.

Ao Leonardo Santos Amâncio Cabral que durante a realização deste trabalho contribuiu com sugestões e referenciais, além de sempre me incentivar com seu bom humor contagiante.

As minhas amigas Érika, Carmelina e Isabela que estiveram comigo nestes quatros anos, sempre me apoiando e fazendo estes serem os melhores anos da minha vida.

**“É fundamental diminuir a
distância entre o que se diz e
o que se faz, de tal maneira
que num dado momento a tua
fala seja a tua prática.”
Paulo Freire**

RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma série de estudos que visou descrever e analisar o estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, a partir dos relatórios de estagiários. A temática do estudo em questão surgiu com a necessidade de indagar de forma mais aprofundada como a experiência de estágio tem contribuído para a formação dos futuros professores de Educação Especial e se, e em que medida, essa prática de ensino se adere aos objetivos e princípios dessa atividade, de acordo com o projeto pedagógico deste curso. Com a finalidade de delimitar o estudo, a análise foi restrita aos relatórios de estagiários que atuaram no nível do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), do período de 2011 a 2013. O acervo da coordenação de estágio do curso contabilizava para este período um total de 82 relatórios de estagiários que atuaram no FUND I, 65 impressos e 17 em arquivo eletrônico. Foi selecionada uma amostra criteriosa para análise de 20 relatórios, os quais foram lidos na íntegra e, posteriormente, procedeu-se a análise de seus conteúdos. A categorização e análise dos dados foi realizada em quatro grandes categorias: (1) Relacionamentos entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, (2) Atividades desenvolvidas dentro de sala de aula, (3) Auto-Avaliação do estagiário frente a sua prática e (4) Outros, que envolveu fatores relevantes descritos nos relatos dos estagiários englobando o aluno alvo, os professores e a escola como um todo. A categoria mais frequente nos diários de campo foi a de Atividades com cerca de 66% dos excertos, seguida por Relacionamento (21%). Em geral, independente de serem estagiários de observação participante ou ensino colaborativo, os relatos são feitos como se o estagiário fosse apenas um relator dentro da sala de aula, que seleciona episódios para contar envolvendo o aluno alvo, as estratégias de ensino da professora, possivelmente por serem práticas que lhes chamam a atenção por que eles as consideram ou adequadas ou inadequadas, embora nem sempre esse julgamento fique explícito. Ainda cabe destacar uma limitação significativa do estudo, na medida em que tais conclusões são fundamentadas apenas naquilo que os estagiários escrevem em seus diários, o que não significa que o estágio deste curso não proporcione reflexão sobre a prática na sala de aula, ou que os próprios estagiários não façam reflexões sobre suas práticas.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Ensino Fundamental I.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de análise dos diários de campo do estágio em licenciatura de Educação Especial da UFSCar.....	30
--	----

LISA DE TABELAS

Tabela 1- Carga horária do curso de Licenciatura em Educação Especial.....	16
Tabela 2. Frequência de excertos encontrados em cada diário, nos estágios de observação participante e ensino colaborativo.....	35
Tabela 3: Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Relacionamentos.....	37
Tabela 4: Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Atividades.....	46
Tabela 5: Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Auto-avaliação.....	55
Tabela 6 : Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Outros.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1: Porcentagem de todas as categorias.....	36
--	----

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1- O curso de licenciatura em educação especial: documentos norteadores. ...	15
Capítulo 2-Ensino colaborativo e suas caracterpisticas.....	18
Capítulo 3- A importância do estágio para a formação de professores.....	22
Objetivos.....	27
Objetivo geral.....	27
Objetivos específicos.....	27
Metodologia de pesquisa.....	28
Local.....	28
Materiais e Fontes.....	28
Procedimentos de coleta de dados.....	29
Procedimentos de análise dos dados.....	29
Resultados e Discussões.....	35
A - Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre relacionamentos em sala de aula.....	36
B- Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre as atividades em sala de aula.....	45
C- Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre auto-avaliação.....	55
D-Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre outros.....	56
Considerações Finais.....	63
Referências bibliográficas.....	65
Apêndice A- Carta para coordenação do curso de licenciatura em Educação Especial da ufscar.....	71

Apendice B- carta para coordenação do estágio do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar.....	72
--	----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma série de estudos que visou descrever e analisar o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, a partir dos diários de campos contidos nos relatórios de estagiários. A temática do estudo em questão surgiu com a necessidade de indagar de forma mais aprofundada como a experiência de estágio tem contribuído para a formação dos futuros professores de Educação Especial e se, e em que medida, essa prática de ensino atende aos objetivos e princípios dessa atividade, conforme definido pelo projeto pedagógico deste curso.

O curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar prevê que o licenciando pode estagiar em classes comuns de escolas regulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II), Ensino médio, que tenham matrículas de alunos do público alvo, ou em instituições especializadas. Assim, com a finalidade de delimitar o estudo, de modo que fosse viável para um projeto de trabalho de conclusão de curso, definiu-se o estágio no Ensino Fundamental I como foco de interesse do presente trabalho.

A busca bibliográfica nas principais bases de dados, como o Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Lilacs, Google Acadêmico, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação da Universidade de São Paulo e o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, utilizando-se dos descritores Formação de professor, Formação de professor de Educação Especial, Formação e Educação Especial e Formação e Licenciatura não resultou em achados de estudos semelhantes, o que aumenta importância de investigar esse tema para encontrar subsídios para melhorar a proposta de estágio do curso de licenciatura em Educação Especial, além de proporcionar melhorias na formação do licenciando em Educação Especial, de modo geral.

Vale destacar que na análise do banco de dados de teses e dissertações da CAPES foi encontrada uma tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Maria. A tese, intitulada “Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor”, de autoria de Leandra Bôer Possa, a qual buscou analisar os processos de formação de professores em Educação Especial do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, discutindo sobre a percepção dos graduandos sobre suas práticas através dos relatórios de estágio supervisionado, algo que se faz similar aos objetos desta monografia.

Além disso, este trabalho também buscou elucidar questões para orientar futuros estagiários a descrever suas práticas identificando todos os aspectos relevantes para uma reflexão mais rica de sua própria prática docente, dos fatores que circundam o estágio e aperfeiçoar o aspecto formativo dessa experiência na prática do ensino.

Nesse sentido, Almeida (1995) alerta para esta questão das dificuldades enfrentadas no cotidiano pelos estagiários. Muitas vezes o professor e a escola que os recebem não os incluem em seu planejamentos, não assumindo efetivamente um compromisso com a formação prática do futuro professor, algumas vezes alegando até que o estagiário pode atrapalhar a rotina escolar.

Ademais neste trabalho também se buscou contemplar experiências positivas frente aos estágios realizados na etapa de Ensino Fundamental ciclo I, nível este que prevê segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) :

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiver acesso na idade própria (BRASIL, 1996).

Adicionalmente Kasper, Lock e Pereira (2008) apontam que o número de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) nessa etapa da educação básica vem crescendo constantemente, algo que é derivado da política de inclusão escolar. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no ano de 2007, as matrículas de alunos do PAEE nas escolas regulares, no nível de Ensino Fundamental, era de 239.506. Em 2011, esse número aumentou para 437.132, mostrando que houve migração desses alunos vindos das escolas especiais ou de suas residências para a escola de âmbito regular.

Dall'Acqua e Vitalino (2010), entretanto, consideram que o número elevado de matrículas nas escolas regulares de alunos do PAEE não significa que tais alunos estejam realmente participando do processo de inclusão escolar, visto que tal conceito é muito amplo e não envolve apenas os alunos, mas sim a construção de uma escola renovada e inclusiva.

Mendes et al (2014) também atentam para esta questão do aumento no número de matrículas de alunos do PAEE nas escolas regulares, afirmando que não

basta apenas universalizar o ensino, mas se faz necessário atender as demandas e especificidades desses alunos, visando uma prática pedagógica de inclusão escolar efetiva.

Mendes (2010) aponta que a inclusão escolar surgiu em meados de 1990 com um discurso esperançoso provindo da Constituição Federal de 1988 que pregava a universalização do acesso à educação de qualidade, logo os alunos PAEE se enquadravam nesse contexto. Porém sabe-se que nos dias atuais ainda há muitos alunos que estão fora das escolas comuns ou especiais, apesar dos avanços legais que garantem o direito desses alunos que estarem regulamente matriculados no ambiente educacional, desfrutando de todos os aparatos oferecidos pela instituição de ensino comum.

Enfim, a questão da inclusão escolar é extremamente debatida na atualidade, e sendo algo contínuo e fundamental para os alunos PAEE, pois embasada nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), deve-se alertar a para a importância dos alunos estarem juntos aprendendo e participando das atividades escolares sem nenhum tipo de discriminação. Algo que ainda se faz um dilema na atual realidade da educação brasileira.

O processo de inclusão escolar está também intimamente ligado à área de formação de professores, como afirma Vitalino (2007):

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? (VITALINO, 2007. p.2)

Assim, é necessário avaliar os cursos de formação inicial e continuada de professores comuns e especializados para se verificar até que ponto a política de formação de professores para a Educação Básica responde a essas demandas das políticas de inclusão escolar. O presente estudo tem como foco a formação inicial do professor especializado, no contexto de um curso de licenciatura em Educação Especial, e, mais precisamente, sobre as atividades de práticas de ensino previstas no estágio obrigatório, que visa oportunizar ao futuro professor integrar seus conhecimentos teóricos e práticos, e prepará-lo para a atuação docente futura.

A modalidade de Educação Especial na legislação é caracterizada como transversal, perpassando todos os níveis e demais modalidades da educação, como é

afirmado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Além disso, é importante ressaltar que a realização do estágio deve beneficiar o aluno do PAEE, visando um ensino de qualidade para o mesmo, em que o mesmo possa desenvolver suas potencialidades, agregando aspectos positivos frente ao estagiário.

No decorrer deste trabalho serão apresentadas informações sobre o curso de graduação em Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar que foi o contexto investigado, o estágio como parte integrante do currículo, o modelo de ensino colaborativo no qual se baseia a proposta pedagógica de estágio desse curso, os aspectos mais relevantes sobre a formação de professores e uma descrição e análise dos dados mais relevantes encontrados em uma amostra de relatórios dos estagiários.

CAPÍTULO 1- O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOCUMENTOS NORTEADORES.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de graduação em licenciatura em Educação Especial da UFSCar (2012), tal graduação surgiu com a necessidade de atender a demanda de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) reiterando as políticas de educação inclusivas atuais, visto que há uma escassez destes profissionais no contexto brasileiro.

A graduação em Educação Especial tem duração de quatro anos, sendo um curso integral que abrange em seu currículo matérias que contemplam aspectos de formação, fundamentação teórica, experiências prática e pesquisa, com o intuito de formar efetivamente um professor capacitado para o trabalho com alunos do PAEE, além de visar à formação de um profissional ético.

Ainda, segundo o Projeto Político Pedagógico (2012), o estágio, que se faz o foco deste trabalho, está enquadrado na formação prática dos licenciandos, sendo realizado nos quatro semestres finais do curso em diferentes instituições de ensino regular e instituições especializadas com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele se materializa nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I, II, III e IV, através dos quais são realizadas reflexões sobre a prática docente vivenciada nos estágios.

Os objetivos gerais propostos para as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III e IV visam “conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e Instituições” e “desenvolver propostas de intervenção pedagógica de apoio no contexto educacional.” (p.108).

No que se refere à ementa das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I, II, III e IV percebe-se que todas buscam explorar a reflexão de diversos fatores que circundam a realização do estágio, além de apontarem referências de leituras básicas e complementares para que o estagiário possa adquirir maiores conhecimentos sobre a importância do estágio, e aspectos que elucidem questões norteadoras para com a sua prática docente.

O curso de Licenciatura em Educação Especial possui um documento para nortear a prática do estágio, denominado como “Manual de estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial (2013) que rege as diretrizes norteadoras para a

realização dos estágios, apontando todos os aparatos legais que o estagiário deve cumprir.

Segundo tal documento, a carga horária prevista para o estágio obrigatório é de 405 horas, distribuídas da seguinte forma, conforme a tabela 1:

Tabela 1- Carga horária do curso de Licenciatura em Educação Especial

Fonte: Manual do estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial (2013)

Período	Créditos teóricos	Créditos de Estágio em Campo	Total de Créditos
5º	2 (30 horas)	8 (120 horas)	10
6º	2 (30 horas)	6 (90 horas)	08
7º	2 (30 horas)	7 (105 horas)	09
8º	2 (30 horas)	6 (90 horas)	08
Total	8 (120 horas)	405 horas	35

Outro fator relevante apontado neste documento refere às atividades que os estagiários devem realizar, sendo a observação participante, ensino colaborativo, trabalho de colaboração e consultoria colaborativa, registro de observações, participações e demais atividades envolvidas.

A observação participante deve ser realizada nos dois primeiros períodos de estágio, em que o estagiário deve realizar observações e interagir com as diversas situações vivenciadas.

O ensino colaborativo representa a fase mais avançada envolvendo uma parceria mais ativa do estagiário com o professor regente, baseada no trabalho de colaboração e consultoria colaborativa, o qual deve ser realizado nos últimos dois períodos de estágio, sendo que o estagiário deve trabalhar de forma conjunta no planejamento, implementação e avaliação com o professor da sala regular ou instituição especializada

O registro de observação participações e demais atividades envolvidas perpassa todos os períodos de estágio, constituindo-se como um instrumento eficaz para

construção de conhecimentos, visto que sistematiza principais os fatores observados durante o período de estágio.

Além desses apontamentos o Manual de estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial (2013) traz instruções de como elaborar o relatório final de cada período do estágio, o qual deve conter a contextualização da escola/instituição como comunidade educativa, envolvendo desde práticas de ensino a documentos norteadores, além de uma avaliação da própria atuação como estagiário.

Ademais é fornecido aos estagiários um modelo de como estruturar o relatório final e os diários de campo, visando uma uniformização dos documentos elaborados perante a experiência de estágio.

A análise dos documentos do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar sobre a regulamentação do estágio permite evidenciar a grande relevância atribuída a essa atividade para a formação do futuro docente da Educação Especial.

Os estagiários vão às escolas desenvolver suas práticas, tem reuniões periódicas com seu supervisor de estágio e, ao final da disciplina, devem entregar como trabalho final esse relatório que é composto ela parte inicial já descrita, contendo como apêndices todos os diários de campo que registram as suas idas feitas às escolas. De particular interesse para o presente estudo foram os diários de campo nos quais os estagiários registram todos os episódios que vivenciam nas escolas.

CAPÍTULO 2- ENSINO COLABORATIVO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial tem uma proposta de formação dos futuros professores de Educação Especial para uma atuação segundo o modelo de coensino ou ensino colaborativo, assim o estagiário deve trabalhar de forma conjunta com o professor da classe comum, na sala onde ocorre o estágio, com a família do aluno alvo e com os demais atores envolvidos no processo de escolarização desse aluno, pois a proposta é centrada na necessidade de apoiar a escolarização do aluno do público alvo da Educação Especial em contextos inclusivos, ao mesmo tempo em que se visa construir habilidades interpessoais e de comunicação que favoreçam o trabalho colaborativo entre estagiário e professor regente.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Educação Especial da UFSCar (2012):

Os licenciados em Educação Especial colaborarão de forma eficaz e rotineira, com as famílias, com outros educadores, com os prestadores de serviços relacionados e com o pessoal das agências da comunidade. Essa colaboração assegurará que as necessidades dos seus estudantes sejam atendidas pela escola. Além do mais, os licenciados em Educação Especial desempenharão seus papéis como advogados de indivíduos com necessidades educacionais especiais. (Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, 2012. p.31)

Para Mendes (2006), o ensino colaborativo:

É em modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidades de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006. p.32).

Na legislação brasileira, muitos documentos apontam para um trabalho em equipe no contexto escolar, sendo inclusive uma das funções do professor especialista “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2001, p.5).

Porém percebe-se que na atual realidade brasileira o trabalho colaborativo no modelo de bidocência não é priorizado pela atual política de educação inclusiva. Mendes et al (2014) aponta que, embora a legislação brasileira vigente indique uma possibilidade de trabalho de colaboração entre professor da sala regular e o professor da Educação Especial, na prática as condições de trabalho não permitem que haja a efetivação do coensino, seja por que em geral eles trabalham em turno diferentes, seja porque o professor especializado em geral se detém no trabalho direto com o aluno alvo dentro da salas de recursos.

Rabelo (2012) aponta que, para a ocorrência do ensino colaborativo, em função das legislações já existentes, seria necessário reconhecer a importância deste modelo de prestação de serviços, além de valorizar tal filosofia de trabalho e oferecer condições práticas para que ele se efetive.

O modelo de ensino colaborativo que vem sendo muito difundido em outros países onde o processo de inclusão escolar se faz mais avançado, pode trazer muitos benefícios para todos os envolvidos nessa prática, algo que é afirmado por Rabelo (2012), quando aponta que:

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos. (RABELO, 2012 .p.52)

Devido a diversas evidências registradas na literatura, nota-se que o modelo de ensino colaborativo se faz uma estratégia extremamente promissora para um trabalho efetivo dentro do ambiente escolar, algo que é afirmado por Mendes *et al* (2014):

[...] aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. Durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna público, e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, freqüentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente. (MENDES et al. 2014. p.11)

Assim, durante o período de estágio, o futuro docente de Educação Especial pode adquirir conhecimentos e experiências de como a prática do ensino colaborativo pode se efetivar no ambiente escolar. No entanto, para que isso ocorra, segundo Argueles, Hughes e Schumm (2000), são necessários sete fatores, sendo eles o tempo para o planejamento, flexibilidade, a vontade de se arriscar, definições precisas de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo.

Friend e Hurley-Chamberlain (2007) apontam alguns outros fatores a serem considerados na abordagem colaborativa, como o apoio administrativo da escola, tempo para a realização da parceria, organização dos estudantes em sala de aula, tempo compartilhado de ensino e conhecimentos e estratégias utilizadas pelos professores envolvidos.

Há também outros modelos de prestação de serviços baseados na perspectiva colaborativa, como o modelo de consultoria colaborativa, que pode ser utilizado como um primeiro passo para a implementação do modelo de coensino, em que segundo Mendes et al (2011):

A consultoria para o professor é um processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios. Durante este processo, o consultor assiste o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. A consultoria enfoca um problema de trabalho atual do consultado. O processo é diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema, e o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria. (Mendes *et al*, 2011 p.85)

Com o intuito de se expandir o modelo de ensino colaborativo, julga-se necessário a introdução deste modelo de prestação de serviço desde a formação inicial, ou seja, nas licenciaturas, como é afirmado por Mendes et al (2014):

Especificamente no tocante a formação de professores, a proposta de coensino implica em introduzir na formação inicial disciplinas que favoreçam a construção de uma cultura colaborativa na escola, tal como, por exemplo, aquelas embutidas na ideia de gestão democrática. No caso da formação inicial do professor do ensino comum seria importante sensibilizá-lo para o fato de que deverá receber alunos com necessidades diversificadas e prepará-lo para atuar colaborativamente. No caso do professor do ensino especial, a formação inicial tradicional que o prepara para atuar diretamente com o aluno, deve ser expandida para prepará-lo

também para trabalhar indiretamente, ou seja, para com mediadores (outros professores, pais e profissionais) e em equipes de ensino. (Mendes et al. 2014. p.51)

Além disso, segundo as mesmas autoras citadas acima a difusão do modelo de ensino colaborativo deve ocorrer dentro do ambiente escolar, como em reuniões entre a gestão e os professores.

Assim, toda a proposta do curso de Licenciatura em Educação Especial é pautada na perspectiva de desenvolver habilidades de colaboração e apoiar a política de inclusão escolar, e é dentro desse contexto que as atividades são planejadas de modo a que o futuro professor tenha experiência prática no contexto da classe comum que tenham alunos do público alvo da Educação Especial.

CAPÍTULO 3- A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A realização do estágio supervisionado está previsto como um aparato legal nos cursos de licenciatura que visam à formação de professores, e a Lei nº11.788 de 25 de setembro de 2008 garante:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando 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.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Assim, o estágio supervisionado se faz algo imprescindível para a formação do futuro professor, visto que atribui competências para os licenciandos, contribuindo para o caráter profissionalizante, algo que é afirmado por Andrade (2005):

O Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005.p. 2).

Bernardy e Paz (2012) apontam para a importância do estágio supervisionado na formação dos futuros professores, visto que tal tarefa vai muito além do cumprimento de exigências para a obtenção de um título, mas sim se faz uma oportunidade de amadurecimento pessoal e profissional, visando à constituição de um professor preparado para a execução de sua profissão.

Durante o desenvolvimento do estágio o aluno pode aplicar a teoria aprendida, construindo uma ligação entre a teoria e a prática, tornando-se assim um

futuro profissional reflexivo, algo que se faz de extrema importância para a formação de um bom professor (OLIVEIRA e CUNHA, 2006).

Carvalho (2001) defende que no período de estágio o licenciando deve aplicar suas ideias, atitudes e comportamentos, integrando suas vivências de quando o mesmo entrava na escola como um aluno, ou seja, para o autor o estágio deve ser visto como algo que transforma o futuro professor, englobando a escola como um todo, não apenas somando conhecimentos, mas contribuindo para a formação de um profissional completo.

Outro fator imprescindível na realização do estágio é a definição de papéis frente ao professor que recebe ao licenciando e o estagiário. Muitas vezes, o professor abandona sua função e delega ao estagiário, ou então, o professor vê o estagiário como um simples ajudante que não tem nada a contribuir. Almeida (1995) se remete, ainda, ao fato que muitas vezes os estagiários são permitidos apenas a fazer trabalhos mecânicos, sem interferir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Todos esses exemplos afetam negativamente a formação do futuro professor, que assim fica privado de expor seus conhecimentos e refletir sobre sua própria atuação no ambiente escolar.

Vitalino e Manzini (2010) apontam para a formação do professor como um fator imprescindível para a melhora da qualidade do ensino nas escolas, além disso, os autores ressaltam que uma melhor formação pode beneficiar o processo de inclusão escolar de forma geral.

Outro fator que se faz fundamental para uma formação de professores para promover a inclusão escolar é a análise crítica dos fatores que circundam o ambiente escolar, como apontam Vitalino e Manzini (2010):

[...] desenvolvimento de uma análise crítica das condições de organização das escolas, de todos os níveis de ensino, sua estrutura, seu currículo, seu sistema de avaliação, critérios aprovação e reprovação, valores e crenças presentes em seu cotidiano (VITALINO e MANZINI. 2005. p.53).

Através do processo de análise crítica pode-se formar um professor reflexivo, termo que, segundo Libâneo (2005), surgiu por volta da década de 1970 e se faz muito recorrente na atualidade, sendo visto como algo indispensável na formação de um bom professor.

Pimenta e Lima (2010) colocam o estágio docente como algo fundamental para a formação da reflexão crítica sobre práticas em sala de aula, não sendo considerado apenas a parte prática de um curso de formação, mas sim uma agregação

da teoria, que dota o profissional de vários pontos de vista e da prática e aproxima o futuro professor de sua realidade profissional.

Em relação à modalidade de educação básica analisada no presente trabalho, a Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 aponta onde deve ocorrer a formação de professores de, em que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A formação para o professor de Educação Especial se faz ampla, e Lima e Cavalcante (2012) apontam que a preocupação com uma formação para a educação inclusiva começou na Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien na Tailândia em 1990 e se estende até os dias atuais, visto que os profissionais que atuam como docentes da Educação Especial possuem formações diversas.

Almeida (2004) aponta que o primeiro curso de formação específica na área de Educação Especial no estado de São Paulo ocorreu no ano de 1955, no Instituto Caetano de Campos, e em 1961 houve um evento grandioso no estado do Paraná para discutir sobre a formação específicas sobre Educação Especial. Ainda segundo a autora em 1972 o profissional que atuava no âmbito da Educação Especial deveria possuir formação universitária, sendo a mesma Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Em 1984 foram lançadas as especializações “Lato Sensu”, que foram sendo ampliadas com o passar dos anos.

Deimiling (2013) relata que no ano de 2006 todas as habilitações foram extintas através do parecer CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, assim a formação do professor atuante no âmbito de Educação Especial foi direcionada para diversos tipos de especializações, cursos de pós-graduação e em licenciatura plena como a de Educação Especial da UFSM e da UFSCar. No entanto, é notável que ainda não haja consenso entre os pesquisadores da área sobre qual o melhor tipo de formação para atuar no âmbito da Educação Especial, assim são necessários maiores estudos sobre tal temática.

A Resolução nº02, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica de 2001 define quais são esses profissionais que estão capacitados para atuar frente à área de Educação Especial:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

Considerando que ainda carecemos de estudos a respeito da formação específica dos profissionais de Educação Especial, e que é importante a realização do estágio para a formação de profissionais, o presente estudo pretende descrever e analisar as atividades de estagiários de estudantes de licenciatura em Educação Especial, que no contexto atual brasileiro tem sido uma oportunidade rara de formação inicial, desde que há apenas duas universidades que ofertam cursos de licenciatura plena específico nessa área em todo o país.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Descrever e analisar a atividade das práticas pedagógicas de ensino do estágio supervisionado com base nos diários de campo contidos nos relatórios dos licenciandos em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que efetuaram suas práticas em turmas de ensino fundamental .

Objetivos Específicos

Considerando que o nível estudado foi o ensino fundamental I, o estudo teve como objetivos específicos

- 1- Descrever e analisar o que os estagiários relatam em seus diários de campo a respeito das atividades na escola e na sala de aula;
- 2- Descrever e analisar os episódios relatados envolvendo a descrição de atividades feitas em salas de aulas;
- 3- Descrever e analisar como os estagiários descrevem suas relações com os professores que os recebem, considerando a relação pautada no modelo de co-ensino;
- 4- Descrever e analisar o que os estagiários descrevem sobre seus relacionamentos com aluno alvo e os demais alunos da classe;
- 5- Identificar boas práticas envolvendo a participação dos estagiários , na escola ou na sala de aula.
- 6- Descrever e analisar outros episódios que são contemplados nos relatórios dos alunos

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para o presente estudo escolheu-se utilizar uma metodologia documental, que para Neves (1996) se define como:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. (NEVES, 1996. p.3)

Cellard (2008) discorre sobre a pesquisa documental alegando que a mesma pode proporcionar a evolução de conceitos, práticas e conhecimentos, assim tal metodologia se faz apropriada para o estudo em questão.

Local

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos –UFSCar, sendo especificamente no setor de coordenação de estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial. Cabe destacar ainda que os relatórios se referem à práticas dos estagiários em escolas do Ensino Fundamental I.

Materiais e Fontes

Os documentos analisados foram os diários de campo contidos nos relatórios de estágio dos estudantes do quinto ao oitavo semestre do curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, no nível de ensino fundamental I, produzidos entre os anos de 2011 a 2013.

Para a digitalização dos diários impressos, foi utilizado um scanner e um aplicativo desenvolvido para aparelhos celulares com configuração android chamado CanScanner, que fotografa imagens transformando o arquivo impresso em um arquivo eletrônico no formato PDF.

Lopes (2013) afirma que o programa CanScanner consiste em:

[...] efetuar um gênero de uma cópia de documentos ou de fotografias para criar um documento PDF para o podermos utilizar online. Atualmente existem versões para iPhones e para dispositivos Android, mas também já existem versões para iPad.(LOPES, 2013, p. 2)

Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foi elaborada uma carta de autorização que está em anexo para cópia dos dados, a qual foi enviada tanto para a coordenação do curso de licenciatura em Educação Especial quanto para a coordenação de estágio do curso de licenciatura em Educação Especial, assegurando que todos os cuidados éticos seriam realizados na utilização documentos.

Após a autorização de todos os coordenadores, foi realizado um levantamento do número total de relatórios de estágio realizados na modalidade de Ensino Fundamental ciclo I nos anos de 2011, a 2013, totalizando 82 relatórios. Devido ao alto número de relatórios e a inviabilidade de analisar todos, selecionou-se uma amostra de 20 relatórios, sendo 10 de estagiários iniciantes, que faziam estágio segundo a proposta de observação participante, e 10 de estagiários mais avançados, que deveriam supostamente atuar na perspectiva do ensino colaborativo.

Dentre os critérios de seleção dos relatórios pode-se citar a existência de diários de campo (n=75), diários de campo que possuíam mais de 20 páginas (n=54), 20 páginas (n=34).

Para se chegar aos 20 relatórios selecionados inicialmente retirou-se os relatórios que não haviam presença de diários de campo, em seguida foram eliminados os diários de campo que continham menos de 20 páginas, visando uma análise concisa dos dados, posteriormente extraiu-se a média de páginas considerando os 34 relatórios que atingiram o critério de seleção. Chegou-se a uma média de páginas por relatório. A partir das médias estabelecidas foram selecionados os 10 relatórios de cada modalidade de estágio (observação participante e de ensino colaborativo) cujo numero de páginas que mais se aproximavam dessas médias.

Em seguida foram feitas cópias eletrônicas dos relatórios de estágio que estavam gravados em CD-ROM e a leitura foi realizada na integra.

Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados foi elaborado um sistema de categorização o qual faz parte do conjunto de estudos que visou analisar as outras modalidades de ensino que os estágios foram realizados, baseando-se em uma análise prévia de alguns diários de campo. Tal categorização se encontra no quadro a seguir:

CATEGORIZAÇÃO		
Categoria	Sub categoria	Descrição
Relacionamento	Relação Professor – Aluno Geral	Descrições do comportamento do professor em relação aos alunos da sala (dar bronca, elogiar, acompanhar a atividade (passar de carteira em carteira)).
	Relação Professor – Aluno Alvo	Descrições do comportamento do professor em relação aos alunos da sala (dar bronca, elogiar, acompanhar a atividade (passar de carteira em carteira)). >> direcionado ao aluno alvo
	Relação Professor – Estagiário	As trocas de informações, implementação e planejamento do ensino mútuo entre estagiário e professor.
	Relação Professor – Demais profissionais*	*instituição é recorrente. Relatos/descrições das trocas que o professor estabelece com outros profissionais.
	Relação Aluno Geral – Aluno Alvo - positiva - negativa	Descrição do comportamento dos alunos em relação ao aluno alvo (ajudar a fazer tarefas, bullying...).
	Relação Aluno Geral – Estagiário	Descrição do comportamento dos alunos em relação ao estagiário (conversas, contatos mais próximos, abraços, presentes), ajuda do estagiário para realizar tarefas.

	Relação Aluno Alvo – Estagiário	Descrição do comportamento do aluno alvo em relação ao estagiário (conversas, contatos mais próximos, abraços, presentes), ajuda do estagiário para realizar tarefas.
	Relação Aluno Alvo- Demais Profissionais.	Relação entre o aluno alvo e os demais profissionais do ambiente escolar.
Descrição das Atividades	Estratégias de ensino	Como a professora passou o conteúdos/atividades para os alunos, quais os meios, técnicas utilizadas (exemplo: aula expositiva, deu modelo, música, leitura e realização de exercícios na apostila entre outros).
	Objetivo da atividade	Relato dos objetivos da atividade.
	Atividade proposta pelo estagiário	Qual atividade proposta, estratégias utilizadas, estrutura e planejamento da atividade, se foi improvisado e colaborativo.
	Materiais	Qual material fornecido/utilizado para realização das atividades.
	Tempo para a atividade	Qual tempo dado pela professora para a realização da atividade. Esse tempo foi suficiente ou os alunos tiveram que terminar a atividade em outro dia ou em suas casas.
	Prova	Disciplina da prova, conteúdo cobrado e como foi cobrado (prova tradicional com questões escritas no papel ou a serem copiadas da lousa, prova oral entre outras formas de avaliação) e tempo de realização da prova.
	Adaptação - sim - não	Soluções encontradas frente as dificuldades e necessidades do aluno alvo. Quem fez a adaptação. Relato das adaptações realizadas ou da falta de adaptação. Resultados dessa adaptação/falta de adaptação (a partir disso o aluno conseguiu realizar a tarefa ou não).

	Participação do Aluno Geral (desempenho acadêmico)	Desempenho, envolvimento e comprometimento dos alunos na atividade. A atividade foi realizada com sucesso/parcialmente/não foi realizada. Os alunos tiveram dificuldades ou não. O comprometimento envolve o comportamento dos mesmos (exemplo: os alunos prestaram atenção nas orientações passadas pela professora, os alunos ficaram quietos e concentrados na tarefa ou bagunçaram...).
	Participação do Aluno Alvo (desempenho acadêmico)	Desempenho, envolvimento e comprometimento do aluno alvo na atividade. A atividade foi realizada com sucesso/parcialmente/não foi realizada. O aluno alvo teve dificuldades ou não e quais foram essas dificuldades. O comprometimento envolve o comportamento do aluno (exemplo: o aluno alvo prestou atenção nas orientações passadas pela professora, o aluno alvo ficou quieto e concentrado na tarefa ou bagunçou, dormiu ou se recusou realiza-la).
Auto Avaliação		O estagiário irá avaliar seu desempenho no estágio, seu comprometimento, motivação para fazer aquilo.
	Condição do aluno alvo	Características da deficiência, posição na sala de aula (onde senta, nas primeiras carteiras, nas últimas, senta perto da professora, ou longe, senta perto de um colega que o ajuda nas atividades), características físicas (exemplo: usa óculos).
	Ausência do aluno alvo	Quando o estagiário relata que o aluno alvo faltou na aula, relato do motivo ou não dessa ausência e consequências ou não desse fato.
	Ausência do professor regente	Quando o estagiário relata que o professor regente faltou na aula, relato do motivo ou não dessa

Outros		ausência e consequências ou não desse fato (exemplo: necessidade de recorrer a um professor substituto, os alunos ficaram sem aula, a coordenadora deu alguma atividade, os alunos assistiram filme por conta da ausência do professor, entre outras consequências), as soluções encontradas pela escola devido essa ausência.
	Observações pessoais sobre o aluno/ aula/ escola/ professor/ atividade	Hipóteses do estagiário em relação ao desempenho acadêmico do aluno, outros comportamentos em sala com o professor, colegas e o próprio estagiário. Primeiras Impressões da escola. Observações pessoais sobre a atividade (exemplo: boa, ruim, produtiva...).
	Outros profissionais	Intérprete de Libras, monitor, professor substituto, psicólogo, terapeuta, e demais profissionais a qual a atuação foi registrada pelo estagiário.
	Consulta a documentação da escola	Consulta ao acervo de documentos da escola, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico.
	Rotina	Descrição da rotina do dia de aula.

Quadro 1: Categorias de análise dos diários de campo do estágio em licenciatura de Educação Especial da UFSCar

Com o intuito de se construir uma análise fidedigna dos dados, uma amostra dos diários de campo foi analisada por duas juízas independentes, sendo suas categorizações analisadas pelo teste estatístico Kappa até que a concordância entre elas atingissem o índice kappa superior a 0,7.

Segundo Baltar e Okano (s/d) o programa Kappa é usado para:

[...] descrevermos a intensidade da concordância entre dois ou mais juizes, ou entre dois métodos de classificação (por ex. dois testes de diagnóstico), utilizamos a medida Kappa que é baseada no número de respostas concordantes, ou seja, no número de casos cujo resultado é o mesmo entre os juizes. O Kappa é uma medida de concordância interobservador e mede o grau de concordância além do que seria esperado tão somente pelo acaso. (BALTAR e OKANO, 2014. p.1)

Os dados obtidos foram analisados quantitativa e qualitativamente, com ênfase na análise qualitativa, em que utilizou o programa Excel para realizar a separação dos excertos, que se constituem como trechos dos diários de campo. Silveira e Córdova (2009) definem a pesquisa qualitativa como um estudo que visa conhecer o porquê das coisas e os fatores que circundam o objeto de estudo, além disso, o pesquisador que utiliza deste método se propõe a refletir sobre os dados obtidos, e visa enfatizar o raciocínio dedutivo e os atributos mensuráveis que envolvem os seres humanos.

Desta forma, julgou-se necessário acoplar os dois métodos para que a análise dos dados ocorra de forma efetiva, visto que Silveira e Córdova (2009) apontam que:

Tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Contudo, os elementos fortes de um completam as fraquezas do outro, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência. (SILVEIRA e CÓRDOVA , 2009. p.34)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste trabalho foram organizados em quatro blocos, sendo eles: A: Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre relacionamentos em sala de aula, B. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre as atividades em sala de aula , C. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre as atividades em sala de aula e D. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre outro.

Primeiramente os diários de campo dos estagiários de estágio de observação participante e ensino colaborativo foram lidos na íntegra e tiveram suas unidades de conteúdo identificadas. A tabela 1 apresenta a frequência de excertos encontrados nos diários e em cada categoria após essa codificação.

Tabela 2. Frequencia de excertos encontrados em cada diário, nos estágios de observação participante e ensino colaborativo

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		ENSINO COLABORATIVO	
Relatórios	Número de excertos	Relatórios	Número de excertos
D1	145	D11	158
D2	148	D12	156
D3	189	D13	102
D4	108	D14	106
D5	101	D15	80
D6	84	D16	123
D7	157	D17	135
D8	133	D18	199
D9	99	D19	123
D10	114	D20	97
TOTAL	1278	TOTAL	1279

Após essa divisão por unidades de conteúdo os excertos foram codificados de acordo com as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 1. A Figura 1, a seguir, apresenta a frequência dos excertos nas categorias analisadas

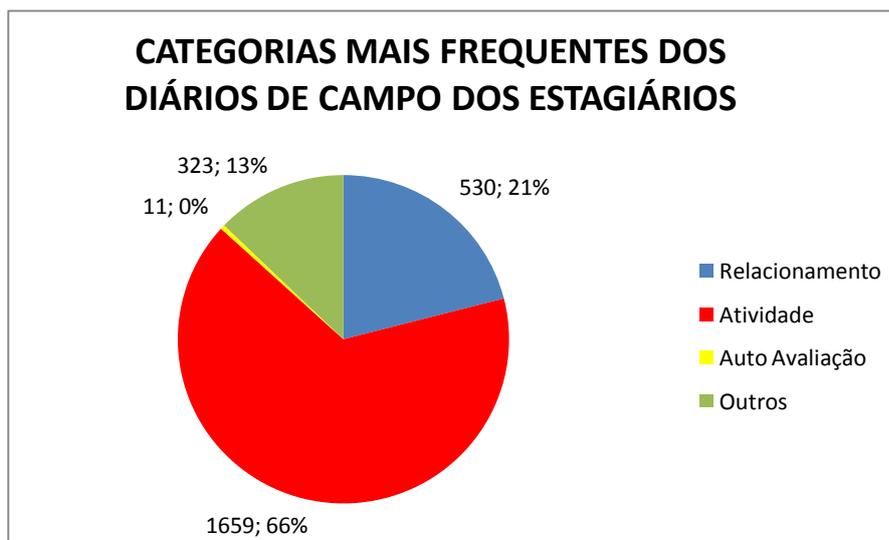


Figura 1: Porcentagem dos excertos na categorias de conteúdos presentes nos diários

A partir da Figura 1 pode-se notar que a categoria mais frequentemente descrita pelos estagiários refere-se à *Descrição de Atividades* (66%), seguida por *Relacionamentos* (21%) e *Outros* (13%). Em relação à categoria *auto-avaliação*, apenas 11 excertos foram classificados nesse quesito, o que equivale a 0%. Tais dados indicam que a maioria das descrições contidas nos diários de campo dos estagiários está focada na descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula e alguns fatores que a circundam, ou seja, há uma falta de descrição das reflexões frente aos aspectos ocorridos no estágio e sobre sua própria atuação como futuro professor de Educação Especial, aspecto importante de ser desenvolvido durante o processo de formação dos professores para a melhora na efetivação de sua prática pedagógica: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44)

Após a análise das categorias mais presentes nos diários de campo, procedeu-se a análise das subcategorias, as quais serão apresentadas a seguir de acordo com as categorias.

A. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre relacionamentos em sala de aula

A categoria de relacionamentos buscou abranger quais episódios sobre os relacionamentos entre os indivíduos envolvidos no processo educacional, os estagiários relatavam. Para que haja a efetivação de um processo educacional de qualidade é necessária a existência de relações positivas entre todos os envolvidos no ambiente escolar, como é afirmado por Barbosa e Canalli (2011):

Deve-se pensar a escola como um ambiente atrativo para professores, alunos e os profissionais nela atuantes, para que estes possam se sentir convidados a participar desta atmosfera de conhecimento que dia após dia é construída por professores e alunos, aproveitando o conhecimento prévio que é trazido por todos (BARBORA; CANALLI, 2011, p.3).

Na tabela abaixo, se pode verificar a frequência das subcategorias de Relacionamentos, comparando os diários de observação participante e ensino colaborativo.

Tabela 3: Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Relacionamentos

SUBCATERORIA	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		ENSINO COLABORATIVO		TOTAL	
	N	%		%	N	%
Relação Professor – Estagiário	102	36,4	84	33,6	186	35,09
Relação Professor-Aluno Alvo	54	19,3	40	16,0	94	17,73
Relação Professor-Aluno Geral	52	18,6	30	12,0	82	15,47
Relação Aluno Alvo-Estagiário	34	12,1	45	18,0	79	14,90
Relação Aluno Geral-Estagiário	25	8,9	34	13,6	59	11,13
Relação Aluno Geral-Aluno Alvo	8	2,9	9	3,6	17	3,20
Relação Aluno Alvo-Demais Profissionais	3	1,1	6	2,4	9	1,69
Relação Professor-Demais profissionais	2	0,7	2	0,8	4	0,75
Total	280	100%	250	100%	530	100%

A subcategoria mais frequente dentro da categoria de Relacionamentos foi a Relação Professor-Estagiário contemplando ações, atitudes, conversas e possíveis parceiras entre o professor regente de sala e o estagiário, visando verificar a existência

de uma colaboração, principalmente nos diários de ensino colaborativo. A frequência da relação entre professor e estagiário, foi descrita mais frequentemente pelos estagiários de observação participante do que do ensino colaborativo, dado que se mostrou não esperado, considerando a hipótese inicial de que tal categoria ocorreria com maior frequência nos diários de campo da modalidade de ensino colaborativo.

A análise qualitativa dos dados indica que a maioria dos excertos dessa subcategoria apresentou conversas sobre o aluno alvo do estágio ou atividades propostas por ambas às partes, como apontado nesse excerto:

Com o intuito de sanar estas dificuldades, a professora em conversa com a estagiária dividiu a sala em quatro grupos heterogêneos de aproximadamente cinco alunos, dos quais as mesmas procuravam sanar as dúvidas e/ou dificuldades. (D.9)

Nos excertos dessa subcategoria também apareceram atitudes do professor frente à presença do estagiário no ambiente escolar, como por exemplo, neste trecho:

Por ser o primeiro dia da atuação da estagiária na sala, no início da aula a professora apresentou a estagiária para os alunos da sala e explicou qual seria sua atuação frente aos alunos. Ela explicou que a estagiária teria total liberdade com os alunos para dar broncas e também ajudar nas atividades, mas que a maior parte do tempo ela iria ajudar o aluno A. em específico, pois ele apresentava mais dificuldades do que os outros. (D.19)

Percebe-se que a abordagem colaborativa tem o intuito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE (público alvo da Educação Especial), sendo assim o modelo mais adequado para a efetivação de práticas inclusivas, visto que se percebeu que, quando os estagiários relatavam a existência de uma parceria entre eles e o professor regente da sala de aula, a resolução de problemas e conflitos se tornavam mais viáveis, bem como a realização de atividades pensando no aprendizado efetivo do aluno alvo se faziam mais recorrentes.

Almeida (2001) se remete para esta questão, se atentando para o trabalho colaborativo como solução para o aumento de práticas que auxiliem o processo de inclusão escolar.

As pesquisas destacam as possibilidades de construção do conhecimento pela via da colaboração e, grande parte delas, aponta o trabalho colaborativo como

subsídio indispensável à construção de práticas pedagógicas inclusivas. (ALMEIDA, 2011, p.3)

A segunda subcategoria mais frequente dentro da categoria de Relacionamentos foi Relação Professor-Aluno Alvo, que buscou contemplar ações e atitudes envolvendo o professor regente da sala de aula e o aluno alvo do estágio. Percebe-se que tal subcategoria apareceu com frequência tanto nos diários de observação participante (19,3%) quanto no ensino colaborativo (16,0%).

A maioria dos excertos apresentou o professor regente da sala realizando adaptações necessárias para o aluno alvo, como por exemplo, neste excerto:

M. disse que queria copiar mais não sabia letra cursiva. Pediu à professora que passasse em letra de forma e ela passou e ele copiou (D 7).

Outros excertos presentes foram como o professor oferece ajuda necessária para o aluno alvo, como é afirmado por este excerto:

Como V. tem dificuldades com a coordenação motora fina a professora a ajudou, pois era difícil para ela apertar a cola ai ela só contornava os desenhos(D 5).

Poucos excertos relataram experiências negativas entre a relação do professor regente e o aluno alvo, algo que se faz muito positivo, como é apontado neste trecho:

As alunas A e AC acabaram ficando por ultimo, pois a professora tinha acabado esquecendo-se de colocar o nome delas no sorteio...(D15).

Para que haja a efetivação de uma inclusão de qualidade é de extrema relevância que as relações entre o professor regente de sala de aula e o aluno alvo, e que assim tal fator beneficia extremamente ambas as partes, visto que o aluno pode obter maiores oportunidades de desenvolvimento e o professor pode adquirir novos saberes,

além de contribuir para sua formação como docente. Possa (2013) aponta para o professor como sendo o criador de meios para o aprendizado do aluno PAEE: [...] conhecer o outro/diferente/diverso, na falta e na potencialidade, é o meio de criar estratégias de captura dos sujeitos para poder ensinar e subjetivar a posição-sujeito professor (POSSA, 2013, p.124).

A terceira subcategoria mais frequente dentro da categoria de Relacionamentos foi Relação Professor- Aluno Geral que abrangeu fatores ligados no relacionamento entre o professor regente da sala e os alunos de forma geral. Nota-se que essa subcategoria apareceu com frequência, estando presente em 82 excertos, sendo 18,6% nos diários de observação participante e 12% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos apresentou o professor regente tendo a ação de reprimir comportamentos inadequados dos alunos, como ilustra este excerto:

A professora se mostrou um pouco nervosa com os alunos por causa do comportamento, essa conversou com eles, mas não adiantou. (D1).

Outros excertos que emergiram foram ações do professor sobre o surgimento de problemas dentro da sala de aula, algo que é aparente neste excerto:

A professora percebendo estas dificuldades, optou por ditar uma carta aos alunos, solicitando assim que estes escrevessem da forma em que achassem correto, para só depois solicitarem possíveis correções a estagiária, bem como as explicações das mesmas (D 14.)

É notável a importância de relações positivas entre o professor regente de sala de aula e os alunos envolvidos, visto que quando há a existência de tal aspecto, o aprendizado se torna muito mais prazeroso e efetivo, como afirma Siqueira (2003) neste trecho:

Professores, amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento em sala de aula, que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber, são fundamentais. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais. Professores, ou melhor, educadores que, ao respeitar no aluno o desenvolvimento que este adquiriu através de suas experiências de vida

(conhecimentos já assimilados), idade e desenvolvimento mental, são imprescindíveis. (SIQUEIRA, 2003. p. 98)

A quarta subcategoria mais frequente dentro da categoria Relacionamentos foi Relação Aluno Alvo-Estagiário, a qual buscou abranger ações e atitudes envolvendo o aluno alvo do estágio e o estagiário, como auxílio nas tarefas.

Essa subcategoria apareceu nos diários de campo, emergindo 79 vezes, sendo, 12,1% nos diários de observação participante e 18,0% nos diários de ensino colaborativo. Percebe-se que houve uma maior incidência de excertos dessa subcategoria nos diários de ensino colaborativo, demonstrando assim que possivelmente no estágio da modalidade de colaboração há maior relação entre o aluno alvo e o estagiário.

A maioria dos excertos presentes nessa subcategoria apresentou o auxílio do estagiário nas atividades desenvolvidas em sala de aula e acordos entre ambas as partes para a execução de tarefas como é afirmado por este excerto:

“... então a estagiária combinou com ele que ele faria o convite e depois ela deixaria brincar com o lego”. (D18)

Outro aspecto relevante presente nos excertos dessa subcategoria foram as relações de interação social entre o aluno alvo e o estagiário, como neste trecho:

“I. não mostrou muita interação com o estagiário durante o desenvolvimento da atividade, mas sempre que o estagiário perguntava ou solicitava algo ele respondia. Na maioria das vezes ele seguia as instruções do estagiário em silêncio.” (D.7)

Nota-se que a maioria dos estagiários descreveu relações positivas com alunos alvos do estágio, algo que se faz de extrema relevância para ambas as partes, visto que o estagiário pode se beneficiar imensamente através do aprendizado de estratégias de ensino diferenciadas dependendo de cada especificidade do aluno alvo e o mesmo pode usufruir de possíveis adaptações que ajudem no seu desenvolvimento global. Masseto (1996) afirma que essas relações positivas entre o aluno e o professor, neste caso o estagiário, influenciam de maneira funcional as condições do aprendizado do aluno.

A quinta subcategoria mais frequente da categoria de Relacionamentos foi Relação Aluno Geral-Estagiário que envolveu ações e atitudes envolvendo o relacionamento entre ambas as partes, como ajuda nas tarefas. Essa subcategoria apareceu em 59 excertos, sendo 8,9% nos diários de observação participante e 13,6% nos diários de ensino colaborativo. Nota-se que há uma diferença relevante entre a frequência dessa subcategoria entre os dois tipos de diários de campo, assim destaca-se que nos diários de ensino colaborativo há mais relatos de episódios de interação entre os alunos de forma geral e o estagiário, o que é esperado considerando que, na perspectiva do ensino colaborativo, o estagiário deve ser suporte para todos e não apenas centrar sua atuação em torno do aluno alvo.

A maioria dos excertos desta subcategoria descreve que a relação existente entre estagiário e os alunos de forma geral eram de ajuda nas atividades de sala, em que o estagiário auxilia os alunos quando os mesmos apresentam dificuldades, como afirmado nesses excertos:

Nesta atividade eu ajudei quase a sala inteira, pois todos os alunos queriam saber como montava.(D13.)

Durante a realização desta atividade, como muitos alunos ainda tem dificuldade na escrita, foram necessárias pequenas intervenções individuais da estagiária, as quais consistiam sobretudo em ditados pausados(D8).

Percebe-se que a maioria dos estagiários era vista como um segundo professor dentro da sala de aula, estando ali para oferecer ajuda, podendo repreender comportamentos inadequados e criando um vínculo afetivo com os alunos de forma geral. Libanêo (1994) se remete para a importância dessa relação positiva, principalmente no âmbito de como esse professor deve agir, neste caso o futuro professor:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBANÊO,1994. p.250)

A sexta subcategoria mais frequente na categoria de Relacionamentos foi Relação Aluno Geral- Aluno Alvo que envolveu ações e práticas positivas e negativas envolvendo o relacionamento de ambas as partes. Essa subcategoria teve uma frequência baixa, emergindo em apenas 17 excertos, sendo 2,9% nos diários de observação participante e 3,6% nos diários de ensino colaborativo. Na maioria dos casos os excertos apresentaram relações positivas entre o aluno alvo e os demais alunos da sala, como incentivos a realização de tarefas e ajuda na realização de atividades, como aponta este excerto:

Então, os alunos deram risada e disseram que foi legal, a fim de incentivar o aluno (D 18).

Alguns excertos apontaram para a presença de relações negativas entre o aluno alvo e os demais alunos, principalmente no que se refere a aspectos de socialização, algo que é caracterizado como negativo, visto que se faz de extrema importância a existência de trocas positivas entre todos os alunos para o melhor aprendizado e desenvolvimento dos mesmos, como pode ser afirmado neste excerto:

Durante o intervalo a aluna J foi ao refeitório, comeu o lanche e ficou o tempo todo sem conversar com ninguém. Ela ficava perto dos colegas de sala, mas esses não conversavam e nem brincavam com ela. (D1)

Sabe-se que as relações positivas entre o aluno PAEE e os demais alunos da sala são de extrema importância para a efetivação do processo de inclusão escolar, visto que a socialização do aluno alvo está intimamente ligada com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos que mantêm relações com alunos PAEE podem ter contato direto com as diferenças, algo que pode minimizar o preconceito, aumentando a tolerância frente à diversidade. Costa (2005) aponta para como esse processo de relações entre os alunos pode ocorrer de maneira benéfica.

A convivência dos alunos com a diversidade, nas instituições educativas, contribui para que aprendam muito. Por outro lado, para aqueles que apresentam necessidades especiais, o convívio com os outros alunos é enriquecedor, pois permite uma inserção no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.(COSTA, 2005, p.3).

A sétima subcategoria mais frequente na categoria de Relacionamentos foi Relação Aluno Alvo-Demais profissionais que contemplou fatores ligados a relação que o aluno alvo e os demais profissionais envolvidos no contexto escolar, sendo estas positivas ou negativas. Essa subcategoria não apareceu com frequência nos diários de campo, emergindo apenas nove vezes, sendo 1,1% nos diários de observação participante e 2,4% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos dessa subcategoria apresentou relação entre o aluno alvo e os funcionários da escola e em alguns casos relações negativas, como pode ser afirmado nesse trecho:

O aluno R. apresentou-se de forma agitada e agressiva no almoço, desrespeitou uma das funcionárias e recusou-se a pedir desculpas a mesma, o aluno foi encaminhado a coordenação e quando retornou recusou-se a realizar as atividades.(D4).

Outro aspecto presente nos excertos dessa subcategoria foi a presença de estagiários de outras licenciaturas envolvidos com o aluno alvo, como nesse excerto:

... o estagiário da pedagogia tentou fazê-lo realizar as atividades, e ele começou a fazer,...(D13).

Percebe-se que se faz de extrema importância que todos os indivíduos presentes no ambiente escolar estejam envolvidos no processo de inclusão escolar, realizando ações que favorecem os alunos PAEE, porém aos serem analisados os diários de campo dos estagiários, esta prática nem sempre era comum. Beyer (2006) chama a atenção para a importância do envolvimento dos profissionais do ambiente escolar para a efetivação do processo de inclusão, em que afirma que, se não houver o acolhimento e a conscientização de todos os indivíduos, o processo de inclusão escolar não será efetivado.

A oitava e última subcategoria que apareceu na categoria de Relacionamentos foi Relação Professor-Demais profissionais que emergiram relações entre o professor regente e outros profissionais presentes no ambiente escolar, como demais professores e profissionais da área da saúde. Essa subcategoria emergiu com baixa frequência, aparecendo apenas quatro vezes, sendo duas vezes nos diários de observação e duas vezes nos diários de ensino colaborativo.

Dos quatros excertos três deles envolviam a relação do professor regente com demais professores ou funcionários da escola, como pode ser afirmado neste excerto:

... estavam a professora da sala comum, a professora do reforço, a professora da educação especial e a estagiária conversando sobre o comportamento do aluno. (D5).

Houve apenas um excerto em todos os diários sobre a relação entre o professor regente e um profissional da saúde, sendo este:

A professora permaneceu conversando com a fonoaudióloga da rede.(D 11).

Nota-se que se faz de extrema relevância a troca de informações entre o professor regente em sala de aula e os demais profissionais envolvidos no ambiente escolar, visando proporcionar maiores informações sobre os alunos de forma geral, porém muitas vezes isso não ocorre. Silva (2007) aponta para a grande importância da relação entre os profissionais no ambiente escola na área de Educação Especial:

Na área de Educação Especial, cresce o número de estudos embasados na ideia do trabalho colaborativo, que pressupõe que profissionais em geral não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes propostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos. (SILVA, 2007.p.21)

Entretanto, como apontam os relatos, esse suporte na escola de outros profissionais ainda bastante escasso nas escolas estudadas de Ensino Fundamental I.

B. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre as atividades em sala de aula

A categoria de atividades buscou contemplar como eram descritas as atividades desenvolvidas em sala de aula e os fatores que a circundam. Faz-se de extrema importância conhecer como são realizadas as atividades dentro do ambiente de sala de aula, visto que as mesmas são as responsáveis pelo modo como processo de ensino-aprendizagem ocorrerá.

Veiga (1996) aponta que o ensino está ligado a uma gama de fatores, não apenas envolvendo o aluno e o professor, como pode ser visto neste trecho:

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos. (Veiga, 1996, p. 79)

Na tabela abaixo se pode verificar a frequência das subcategorias de Atividades em sala de aula, inclusive de forma separada entre os diários de observação participante e ensino colaborativo.

A subcategoria mais frequente dentro da categoria de Atividades foi Estratégias de Ensino que buscou contemplar as estratégias utilizadas pelo professor no ambiente escolar, envolvendo metodologias e conteúdos transmitidos para os alunos. Essa subcategoria foi uma das mais frequentes, estando presentes em todos os diários de campo, totalizando 577, sendo 297 nos diários de observação participante e 280 nos diários de ensino colaborativo.

Tabela 4: Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Atividades

SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		ENSINO COLABORATIVO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Estratégias de ensino	297	36,2%	280	33,3	577	34,77
Participação do Aluno Alvo	211	25,7%	257	30,6 %	468	28,20
Participação do Aluno Geral	103	12,5%	102	12,1 %	205	12,35
Atividade proposta pelo Estagiário	80	9,7%	84	10,0 %	164	9,88
Objetivo da Atividade	56	6,8%	31	3,6%	87	5,24
Adaptação-Sim	20	2,4%	32	3,8%	53	3,19
Prova	23	2,8%	15	1,7%	38	2,29
Materiais	14	1,7%	21	2,5%	35	2,10
Adaptação-Não	10	1,2%	9	1,0%	19	1,14

Tempo para a atividade	5	0,6%	8	0,9%	13	0,07
Total	819	100%	839	100%	1659	100%

A subcategoria mais frequente dentro da categoria de Atividades foi Estratégias de Ensino que buscou contemplar as estratégias utilizadas pelo professor no ambiente escolar, envolvendo metodologias e conteúdos transmitidos para os alunos. Essa subcategoria foi uma das mais frequentes, estando presente em todos os diários de campo, totalizando 577, sendo 36,2% nos diários de observação participante e 33,3% nos diários de ensino colaborativo.

Nota-se que todos os estagiários relataram com frequência as estratégias utilizadas pelo professor regente, principalmente o modo como o mesmo conduzia as tarefas em sala, como afirmado neste trecho:

A professora passou alguns exercícios na lousa sobre as formas geométricas (D11).

Além disso, também foi relatado com frequência como o professor organizava suas ações frente às atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula, como, por exemplo, neste excerto:

Após esta atividade, a professora solicitou que eles pegassem o caderno de casa para ela passar a tarefa que eles deveriam fazer e trazer na próxima aula (D17).

Percebe-se que emergiram diversas estratégias de ensino, desde as mais tradicionais até estratégias inovadoras, porém o mesmo parece se concentrar ao analisar as estratégias dispostas nos diários de campo dos estagiários na ligação entre a estratégia descrita e a função ligada ao ensino. Petrucci e Batiston (2006) se atenta para a discussão entre a estratégia utilizada e o objetivo do que se pretende ensinar:

[...] a palavra 'estratégia' possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p.263).

A segunda subcategoria mais frequente Participação do Aluno Alvo, buscou contemplar seu desempenho nos aspectos referentes ao seu envolvimento na tarefa, a realização total ou parcial da atividade, a necessidade de auxílio ou não, além de fatores que circundam o comportamento do aluno. Essa subcategoria apareceu com uma frequência muito elevada, sendo uma das mais aparentes, emergindo cerca de 468, sendo 25,7% nos diários de observação participante e 30,6% nos diários de ensino colaborativo.

Na maioria dos excertos foram descrito o desempenho acadêmico do aluno, como pode ser visto nesse trecho:

A aluna preencheu toda a prova e nos exercícios de fração ela conseguiu realizar sozinha (D1).

Muitos excertos também descreveram comportamentos do aluno alvo, geralmente comportamentos inadequados, como pode ser visto nesse excerto:

O aluno chorou na escola, pois queria ir embora. Ao contrário, R. participou do ensaio. Estava bem animado e feliz (D9).

Nota-se que o envolvimento do aluno alvo descrito nos diários de campo dos estagiários depende de uma gama de fatores, como, por exemplo, suas dificuldades e potencialidades, interesse ou não pela atividade, condições do ambiente, além de desempenho do professor e/ou estagiário envolvido.

Abe e Araújo (2010), ao realizarem um estudo sobre a participação de alunos com deficiência nas escolas, chegaram ao mesmo resultado, em que a “participação escolar do aluno com deficiência depende da sua capacidade funcional perante demandas ambientais específicas.” (ABE; ARAÚJO, 2010 .p.2). Além de ressaltarem que o ambiente é um fator fundamental para o nível de desempenho que o aluno apresentará durante a tarefa.

A terceira subcategoria mais frequente na categoria de Atividades foi Participação do Aluno Geral que buscou abranger comportamentos e ações referente ao desempenho acadêmico dos alunos nas atividades, além de atitudes referentes ao comportamento dos alunos frente às tarefas. Essa subcategoria emergiu cerca de 205 vezes, sendo 12,5% nos diários de observação participante e 12,1% nos diários de ensino colaborativo.

Na maioria dos excertos houve a presença de relatos sobre o desempenho acadêmico dos alunos, como por exemplo, se os mesmos tiveram dificuldades na realização de tarefas ou não, como pode ser afirmado neste trecho:

Na atividade do preenchimento do cabeçalho as crianças normalmente não tem dificuldades, apenas quando tem palavras novas não conhecidas comum no processo de alfabetização no qual estão sendo inseridos (D 14).

Alguns excertos se remeteram para a descrição do comportamento dos alunos, como por exemplo, se eles gostaram ou não da atividade, algo que pode ser visto neste excerto:

Os alunos participaram da aula e gostaram do instrumento que o professor trouxe na aula, porém os alunos não tiveram a vivência de tocar e chegar perto do instrumento, deixando alguns alunos frustrados. (D16).

Notou-se que a participação do alunado geral estava ligada com os mesmos fatores que influenciam a participação do aluno alvo descritos anteriormente, em que o ambiente é constituído como o principal fator para a efetivação de uma participação positiva dos alunos.

Martins (2010) aponta que para que haja uma participação efetiva dos alunos no ambiente escolar devem ser proporcionados situações estimulantes aos alunos pela escola, porém muitas vezes isso não ocorre de forma tão desejável, como pode ser visto nesta afirmação a seguir:

[...] a falta de estímulo no cotidiano escolar inviabiliza a experimentação do exercício participativo. Pensar as questões coletivas, a participação, demanda vivenciar experiências concretas, e a escola, em suas práticas cotidianas, tem-se mostrado incapaz de proporcionar tais vivências (MARTINS, 2010. p. 49).

A quarta subcategoria apontada com mais frequência na categoria de Atividades foi Atividade proposta pelo estagiário, a qual buscou contemplar ações desenvolvidas pelo estagiário, como adaptações e auxílios envolvendo o aluno alvo do estágio ou intervenções envolvendo todos os alunos da sala. Essa subcategoria emergiu com grande frequência, totalizando 164 vezes, sendo 9,7% nos diários de observação participante e 10,0% nos diários de ensino colaborativo. Percebe-se que não houve grandes diferenças entre a modalidade de observação participante e ensino colaborativo,

algo que não era esperado ao início da análise dos dados, visto que se esperava encontrar uma frequência relativamente maior nos diários de campo de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos dessa subcategoria envolveu atividades desenvolvidas pelo estagiário focalizando o aluno alvo, como apontado neste trecho:

... Para com T.a estagiária propôs uma atividade de quebra cabeça, sendo a palavra escolhida por T.: PIPA(D 20).

Outros excertos apresentaram intervenções envolvendo atividades envolvendo todos os alunos da sala, como pode ser afirmado nesse excerto:

Esse foi o dia em que o estagiário escolheu para aplicar sua intervenção. Com a turma do segundo ano, o livro trabalhado foi “Cadeira de Balanço”, de autoria de Vanessa Campos Rocha e ilustrações de Flávio Castelan. Haviam 21 alunos presentes, e foi pedido para que os alunos sentassem-se em forma de meia lua para que visualizassem o livro quando era mostrado pelo estagiário (D 7)

Percebe-se que a maioria dos estagiários descreveu suas práticas, principalmente no que tange a adaptações de atividades pensando no aluno alvo do estágio, ação que possibilita um aprendizado imensurável para o estagiário, pois assim ocorre o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento de ser professor. Januário (2008) se atenta para esta questão, sistematizando que o aluno-estagiário que vai para a instituição escolar deve desenvolver ações que favoreçam o processo de ensino-aprendizado dos alunos, além de construir reflexões que façam o mesmo se constituir professor.

A quinta subcategoria que apareceu com frequência na categoria de Atividades foi Objetivo da atividade que visou contemplar as intenções de determinada tarefa, visando sua finalidade. Essa subcategoria, emergiu 87 vezes, sendo 6,8% nos diários de observação participante e 3,6% nos diários de ensino colaborativo. Percebe-se que nos diários de observação participante tal categoria teve uma frequência consideravelmente acentuada.

Na maioria dos excertos dessa subcategoria o objetivo vinha descrito de modo claro, como pode ser afirmado nesses excertos:

Objetivo: reconstruir através do desenho a história contada, restabelecer entre suas vivências, o referente a história lida e sua representação no desenho ao desenhar cada criança faz um recorte da história de acordo com seus interesses (D3.)

A sondagem de português tinha o objetivo de avaliar a evolução do reconhecimento de letras de cada aluno (D4).

Percebe-se que, em muitos casos, não houve descrição dos objetivos ou as atividades foram realizadas de forma improvisada, não havendo um planejamento, logo não se firmando um objetivo definido. Libâneo (1994) descreve a importância de se ter objetivos claros e definidos para a execução de atividades no ambiente escolar, visando um ensino de qualidade para os alunos, algo que pode ser visto neste trecho:

1-Os objetivos de ensino são importantes no desenvolvimento do trabalho docente, pois o fato de que a prática educativa é socialmente determinada, respondendo às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais existentes na sociedade, cujos propósitos são antagônicos em relação ao tipo de homem a educar e às tarefas que este deve desempenhar nas diversas esferas da vida prática. Procuramos destacar, especialmente, que a prática educativa atua no desenvolvimento individual e social dos indivíduos, proporcionando-lhes os meios de apropriação dos conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores, como requisito para a elaboração de conhecimentos vinculados a interesses da população majoritária da sociedade.

2-Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos, explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.

3-Três são as referências para formulação dos objetivos educacionais:

- Os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social.
- Os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade.
- As necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização (LIBÂNEO, 1994, p.120).

A sexta subcategoria na categoria de Atividades foi Adaptação-Sim que buscou contemplar as possíveis adaptações existentes dentro do ambiente escolar, visando o melhor aprendizado do aluno alvo do estágio. Essa subcategoria emergiu 53 vezes, sendo 2,4% nos diários de observação participante e 3,8% nos diários de ensino colaborativo. Nota-se que nos diários da modalidade de ensino colaborativo houve maior incidência de tal categoria. Na maioria dos excertos foram relatados pelos

estagiários adaptações de conteúdos e estratégias de ensino, como afirmado neste trecho:

Foi proposto a ele que fizesse um desenho e que contasse a sua história oralmente (D12).

Alguns excertos apontaram para a utilização de recursos diferenciados, como instrumentos tecnológicos, como a utilização do computador, como é ilustrado neste excerto:

V, fez no seu computador, apresentou facilidade ao utilizá-lo (D3).

Nota-se a importância das adaptações dentro de sala de aula para o melhor desenvolvimento e aprendizado do aluno, algo previsto por lei, como apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998)

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998. p. 43).

A sétima subcategoria que apareceu com maior frequência na categoria Atividades foi Prova que buscou englobar o acontecimento de atividades avaliativas no ambiente escolar. Essa categoria emergiu 38 vezes, sendo 2,8% nos diários de observação participante e 1,7% nos diários de ensino colaborativo.

Na maioria dos excertos dessa categoria foi relatada a aplicação de atividades avaliativas e os conteúdos empregados nessas tarefas, como apontado neste trecho:

Neste dia ocorreu a prova de português do SARESP. Foram oito questões (D 10).

Outros excertos apresentaram alterações no ambiente de sala de aula por conta da aplicação de atividades avaliativas, como neste excerto:

Neste dia a turma estava sentada em fileiras individuais, pois a professora estava aplicando uma avaliação de matemática... (D 19)

Percebe-se que as avaliações descritas nos diários de campo dos estagiários ainda eram, na maioria das vezes, provas escritas, que não possibilitavam aos alunos demonstrarem seu aprendizado de forma geral. Além disso, poucos relatos demonstraram como a aplicação das avaliações eram utilizadas. Gatti (2003) se remete para a importância da avaliação como medidora do trabalho desenvolvido pelo professor:

Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas. Todo este trabalho de acumulação e tratamento progressivo de dados sobre meios avaliativos para sala de aula exige dele um certo tempo de dedicação, que pode ser maximizado e socializado se a escola dispuser de um horário compartilhado de trabalho entre os docentes, no qual essa questão seja trabalhada (GATTI, 2003. p.99).

A oitava subcategoria que apareceu com maior frequência na categoria de Atividades foi Materiais que visou abranger aspectos relacionados aos materiais utilizados no desenvolvimento das tarefas. Essa subcategoria apareceu 35 vezes, 1,7% nos diários de observação e 2,5% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos dessa subcategoria apresentou quais os materiais eram utilizados nas tarefas, como pode ser afirmado nesses dois excertos:

Essa atividade foi realizada pela V. e pelas demais crianças numa folha de sulfite...” (D3) e “A cada aluno foi oferecido uma folha de papel sulfite, revistas e desenhos da letra selecionada... (D4).

Percebe-se que, segundo os estagiários, os materiais usados em sala de aula eram geralmente os mesmos, como folhas, lápis, cola, tesoura e etc., não havendo uma variação muito grande, algo que poderia ser mais bem explorado, visto que atualmente

na maioria das escolas os professores podem usufruir de outros recursos, incluindo aqueles de cunho tecnológico (OLGA, 2009).

A nona subcategoria que apareceu com mais frequência na categoria de Atividades foi Adaptação-Não que buscou abranger situações que seriam necessárias adaptações e as mesmas não ocorreram, como a falta de alterações no currículo escolar e/ou a implementações de recursos. Essa subcategoria não apareceu com tanta frequência, emergindo cerca de 19 vezes, sendo 1,2% vezes nos diários de observação participante e 1,0% nos diários de ensino colaborativo.

Nessa subcategoria os excertos apresentaram com maior frequência a falta de adaptações nas atividades e, principalmente, em atividades avaliativas, como afirmado nesses dois excertos:

É a mesma avaliação para todos, sem adaptações, tendo em vista que as atividades são sempre diferentes.” (D5) e “Os alunos T. e R. não fazem avaliações, a professora diz ser porque estava ocorrendo uma mudança na direção, então ninguém teve tempo de preparar nada para eles(D 20).

As adaptações curriculares para alunos PAEE estão legalmente garantidas pela LDB 9.394/96, porém percebe-se que, muitas vezes, isso não ocorre no ambiente escolar, impossibilitando o aluno de participar em condições para realizar as atividades como os demais alunos, prejudicando seu aprendizado.

A décima e última subcategoria que apareceu na categoria Atividades foi Tempo para a atividade que buscou contemplar a duração das atividades desenvolvidas no ambiente escolar e os aspectos que a circundam, como, por exemplo, se o tempo oferecido pela professora foi suficiente para a realização de determinada tarefa. Essa subcategoria teve uma frequência baixa, emergindo 13 vezes, sendo 0,6% nos diários de observação participante e 0,9% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos apresentou a duração das atividades, como nesse excerto:

A atividade teve duração até o horário do intervalo (D1).

Alguns excertos se remeteram para a falta ou excesso de tempo para determinada tarefa, como afirmado nesse trecho:

Não deu tempo de terminarem a atividade, a turma todo deixou para o dia seguinte (D19).

Considera-se a definição do tempo para as atividades um aspecto importante para que a mesma se efetive de forma concisa, visto que ,quando o professor determina a duração de cada atividade, os objetivos planejados podem se construir de maneira mais eficaz, como aponta Richards e Lockhart (1995): “O tempo estabelecido para cada sub-atividade, a fim de atingir um objetivo em comum em cada aula, é muito importante no ensino e no aprendizado” (RICHARDS;LOCKHART, 1995 p. 122-123). Além disso há que se considerar que nem todos os alunos tem o mesmo ritmo e conseguem fazer suas tarefas num mesmo espaço de tempo.

C. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre auto-avaliação

A categoria de Auto-Avaliação está intimamente ligada com a reflexão do estagiário sobre suas ações, frente à postura de constituir-se professor. Faz-se de suma importância o ato de se refletir sobre sua própria atuação profissional, principalmente no ambiente escolar, visto que o professor é o sujeito que irá formar muitos outros cidadãos. Mendes (2005) se remete para a importância da reflexão como norteadora de mudanças, visando um processo efetivo de ensino-aprendizagem, como pode ser visto neste parágrafo:

Esse processo reflexivo sistemático, contínuo e permanente, favorece o reencaminhamento das atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela, para buscar o aperfeiçoamento das ações docentes e discentes (ato de ensinar e aprender), influenciando diretamente os resultados satisfatórios em relação aos elementos teórico-práticos da formação do professor, bem como no exercício profissional do futuro docente.(MENDES, 2005.p.38).

Na tabela abaixo pode-se verificar a frequência da categorias de Auto avaliação, entre os diários de observação participante e ensino colaborativo.

Tabela 5: Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Auto-avaliação

SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		ENSINO COLABORATIVO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%

Auto-Avaliação	4	100%	7	100%	11	100%
Total	4	100%	7	100%	11	100%

A categoria de Auto-Avaliação buscou contemplar fatores relacionados a avaliação do estagiário sobre si mesmos em relação a sua prática frente a realização do estágio. Essa categoria não apareceu com muita frequência, emergindo apenas 11 vezes, sendo quatro nos diários de observação participante e sete nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos retratou as dificuldades do estagiário em determinados momentos e situações, como é exemplificado nesse trecho:

A estagiária encontrou dificuldade em dividir a atenção entre a atividade do J.P. e fazer com que R. mantivesse a atenção na atividade da sala. R(D 12).

Outro aspecto encontrado nos excertos dessa categoria foi a avaliação do aluno sobre suas intervenções, como afirmado nesse excerto:

... mas o estagiário acha que não escolheu o livro mais apropriado para a aplicação da atividade. (D7).

Percebe-se que nos diários de campo dos estagiários o registro sobre a auto-avaliação de suas próprias práticas foi pequena ou inexistente, algo que deveria ser mais bem analisado, visto que refletir sobre suas ações é de suma relevância para uma formação efetiva, como afirmado por Paulo Freire (1996): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”(FREIRE, 1996, p. 44). Entretanto, a ausência de excertos não significa que o estagiário não reflita, talvez simplesmente que ele não registre isso em seus diários.

D. Assuntos mais frequentes quando os estagiários descrevem sobre outros

A categoria Outros buscou contemplar alguns aspectos relevantes presentes nos diários de campo dos estagiários, sendo estes referentes ao aluno alvo, aos professores, a escola como um todo e sobre suas observações pessoais.

Na tabela abaixo se pode verificar a frequência das subcategorias da categoria Outros, inclusive de forma separada entre os diários de observação participante e ensino colaborativo.

Tabela 6 : Frequência dos excertos em cada uma das subcategorias descritas em diários de campos de estagiários do curso de Licenciatura em Educação Especial na categoria Outros

SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE		ENSINO COLABORATIVO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Observações pessoais sobre o aluno/aula/escola/professor/atividade	52	32,7%	63	38,4%	115	35,60
Ausência do Aluno Alvo	29	18,2%	36	21,9%	65	20,12
Rotina	32	20,1%	18	10,9%	50	15,47
Condição do Aluno Alvo	22	13,8%	16	9,7%	38	11,76
Consulta a documentação da Escola	9	5,6%	14	8,5%	23	7,12
Ausência do Professor Regente	12	7,5%	8	4,8%	20	6,19
Outros profissionais	3	1,8%	9	5,4%	12	3,71
Total	159	100%	164	100%	323	100%

A subcategoria mais frequente na categoria Outros foi Observações sobre atores envolvidos no processo de inclusão escolar que buscou abranger as impressões individuais do estagiário, como o levantamento de hipóteses referente a todos os fatores que circundam o estágio. Essa subcategoria apareceu com certa frequência, emergindo cerca de 115 vezes, sendo 32,7% nos diários de observação e 38,4% nos diários de ensino colaborativo.

Todos os excertos dessa subcategoria abrangeram impressões tidas pelo estagiário sobre os fatores que envolvem o estágio, como pode ser visto nesses trechos:

Como primeira impressão deu pra perceber que a professora não sabia que chegaria naquele momento... (D1)

Percebi que a sala fica um pouco mais agitada por ser uma professora substituta. (D3)

Considera-se relevante que o estagiário aponte seus achados sobre os fatores que circundam o estágio, visto que no processo de observação da dinâmica escolar o mesmo poderá se beneficiar, adquirindo conhecimentos que constituíram como docente. Silva (s/d) se atenta para a importância da observação do estagiário no ambiente escolar quando afirma que: “A observação é o momento que possibilita ao acadêmico o contato com a sala de aula e permite a obtenção de dados para uma posterior avaliação que implicará na definição do seu perfil de futuro educador.” (SILVA, s/d. p.2)

A segunda subcategoria que apareceu com maior frequência na categoria Outros foi Ausência do Aluno Alvo que buscou analisar a frequência com a qual o estagiário descreve o não comparecimento do aluno alvo na escola, além dos motivos que levaram a ausência do mesmo. Essa subcategoria apareceu 65 vezes, sendo 18,2% nos diários de observação participante e 21,9% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos apresentou a ausência do aluno alvo e a justificativa para isso, como pode ser vistos nesses dois trechos:

Neste dia, estava chovendo muito e poucos alunos foram à escola, o aluno A. não foi assim como muitos outros alunos (D18)

V. não foi à aula este dia porque a van que transporta todos os deficientes físicos da escola quebrou.(D 19).

Nota-se que se faz de suma importância a presença do aluno PAEE no contexto escolar, assim faltas recorrentes podem prejudicar o desempenho de seu aprendizado. Escórcio (2008) aponta que muitos alunos PAEE apresentam um índice de faltas escolares, muitas vezes provindas de problemas de saúde ou atendimentos com outros especialistas.

A terceira subcategoria descrita com maior frequência da categoria Outras foi Rotina que buscou contemplar descrições de atividades apresentadas pelos estagiários que acontecem cotidianamente. Essa subcategoria emergiu 50 vezes, sendo

20,1% nos diários de observação participante e 10,9% nos diários de ensino colaborativo.

Todos os excertos dessa subcategoria se remeteram para a apresentação da rotina, listando as atividades a serem desenvolvidas, como se pode ver nesses dois excertos:

Artes - desenho livre e pintura do cartão da festa junina. Eleição de um representante, para contar a historia Violência nunca, o melhor ganhará uma medalha. Matemática (numerais). (D6).

Oração, almoço, artes, educação física, português: Ca co cu com letra de forma, matemática: problemas envolvendo adição e subtração, hora do conto (D4.).

Percebe-se que a definição de uma rotina escolar segundo o relato dos estagiários se faz relevante para nortear as ações do professor e dos alunos, em que os tais passam a possuir um conhecimento da sequência das tarefas a serem cumpridas. Barbosa (2000) aponta que a rotina dispõe a sequência das atividades diárias, utilizando-se de fatores que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais.

A quarta subcategoria que apareceu com maior frequência na categoria Outros foi Condição do Aluno Alvo que buscou abranger aspectos relacionados ao diagnóstico, características e especificidades do aluno alvo. Essa categoria apareceu 38 vezes, sendo 13,8% nos diários de observação participante e 9,7% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos apresentou características do aluno alvo, segundo a visão do estagiário, como pode ser verificado neste excerto:

Pelo que percebi no primeiro encontro V é uma aluna participativa que acompanha a sala nas atividades, apenas tem um prejuízo na coordenação motora física fina decorrente da paralisia cerebral, além de perceber que ela é um pouco estrábica e tem dificuldades para enxergar, visto que ela aproxima as folhas para conseguir enxergar, como sugestão eu fixaria a folha na carteira para que ela não se movimentasse e ampliaria o tamanho das atividades.(D3).

Conhecer e descrever o aluno com o qual se está trabalhando frente ao estágio, bem como fatores que circundam o mesmo, são elementos importantes que permitem a execução de um trabalho efetivo com o tal. Pabis (2012) se atenta para a real importância do professor conhecer seu aluno e sua realidade para que possa planejar um trabalho adequado, visando uma aprendizagem efetiva, como pode ser visto neste parágrafo:

O professor precisa estar disponível para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre a vida cotidiana de forma que confrontem os seus próprios conhecimentos com os conteúdos escolares. Ao mencionar que o aluno deve confrontar o seu próprio conhecimento com os conhecimentos escolares, deixa claro que o professor na condição de orientador do processo de ensino deve ter clareza dos conhecimentos que o aluno possui, embora não faça referência ao tipo de conhecimento que deve ser trabalhado, o que supõe que envolve todos os conhecimentos do aluno. (PABIS, 2012, p.4)

A quinta subcategoria que apareceu com maior frequência na categoria Outros foi Consulta a documentação da escola, a qual buscou abranger aspectos relacionados a análise de documentos presente na escola, principalmente o Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa subcategoria apareceu 23 vezes, sendo 5,6% nos diários de observação participante e 8,5% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos dessa subcategoria contemplou o relato do estagiário da consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, como pode ser visto neste trecho:

...então a estagiária tirou a manhã para estudar um documento o ppp da escola que estará descrito no corpo relatório (D16).

Alguns excertos se remeteram para impedimentos a consulta da documentação da escola, como, por exemplo:

Nesse dia foi decidido entre as estagiárias a ida para a escola pela manhã para analisar o Projeto Político Pedagógico . Ao chegar na escola fomos avisadas que o documento estava com uma estagiária pois ela estava ajudando na reformulação (D5).

Para Veiga (1996) o Projeto Político Pedagógico é um objeto de extrema importância para nortear as práticas geridas no ambiente escolar, sendo um “instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p. 12), ou seja, conhecer o PPP da escola favoreceria a atuação do mesmo, no

entanto em alguns casos essa documentação encontra-se desatualizada ou era inexistente.

A sexta subcategoria relatada na categoria Outros foi Ausência do professor regente que buscou contemplar não comparecimento do professor em sala de aula e a presença de um professor substituto. Essa subcategoria não apareceu com grande frequência, emergindo 20 vezes, sendo 7,5% nos diários de observação participante e 4,8% nos diários de ensino colaborativo.

A maioria dos excertos se remete para a colocação da ausência do professor regente de forma clara e objetiva e algumas ações do professor substituto, como afirmado por esse excerto:

A professora regular da sala havia faltado, então a professora substituta passou atividades alternativas para aula (D7).

Percebe-se que muitas vezes a ausência do professor regente não é planejada, assim o professor que irá substituí-lo acaba entrando em sala de aula sem um planejamento prévio, improvisando as atividades, algo que muitas vezes dificulta o andamento das tarefas.

Costa (s/d) aponta que na ausência do professor regente outras atividades deveriam ser proporcionadas aos alunos, sendo tal ação papel da escola, que deve ser preparada para situações de falta ou atraso dos professores:

Quando um professor falta, uma escola responsável não deixa seus alunos sem terem o que fazer! Se o professor não deixou nenhuma atividade, por descuido das suas tarefas ou por que a falta foi pontual e imprevista, a escola deveria estar preparada para o plano B. Qual seria? Isso é para cada instituição estabelecer. Poderiam ser, por exemplo, atividades culturais, tão ausentes do currículo. (COSTA, s/d. p.3)

A sétima e última subcategoria que apareceu na categoria Outros foi Outros profissionais que buscou contemplar a presença de outros profissionais ligados ao aluno alvo. Essa subcategoria não apareceu com frequência nos excertos dessa categoria, emergindo apenas 12 vezes, sendo 1,8% nos diários de observação participante e 5,4% nos diários de ensino colaborativo. Nota-se que houve uma frequência maior nos diários de ensino colaborativo.

Todos os excertos apresentaram os profissionais como professores da escola, como o educador especial e o professor de apoio, não havendo relatos de outros profissionais, como da área da saúde. Esses dois excertos podem afirmar:

R. foi acompanhado pela professora de Educação Especial, que no dia foi atende-lo em sala de aula(D12).

Nesse momento, a professora do reforço foi até a sala para chamar algumas crianças, o aluno A. levantou da cadeira e pediu para ir junto, a professora do reforço deixou que ele fosse(D18).

É notável a importância da existência de uma cultura de troca de informações e parcerias entre os diversos profissionais envolvidos no ambiente escolar, algo que beneficia o aluno PAEE, como é afirmado por Briant e Oliver (2012)

A composição de uma equipe multidisciplinar é fundamental para apoiar e construir novas possibilidades de ação por parte dos diferentes agentes e para a efetivação e fortalecimento de uma nova dinâmica que valorize cada sujeito e sua diversidade. (BRIANT e OLIVER, 2012. P. 12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou descrever e analisar a atividade das práticas pedagógicas de ensino do estágio supervisionado com base nos diários de campo dos relatórios da etapa de Ensino Fundamental I dos licenciandos em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, apontando quais episódios estavam mais presentes nos relatos dos estagiários.

A análise de conteúdo envolveu inicialmente separar as unidades de conteúdo o que permitiu identificar um total de 2557 excertos nos 20 relatórios analisados. A seguir cada um desses excertos foram codificados a partir de um sistema que envolvia quatro grandes categorias de conteúdo dos diários: relatos sobre as atividades desenvolvidas, relatos sobre relacionamentos, relatos de auto-avaliação e outros conteúdos. No conjunto constatou-se que em 66% dos excertos os relatos versam sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, 21% dos excertos tratavam sobre relacionamentos, 0% (apenas 11 excertos) se enquadraram na categoria de auto-avaliação e outros assuntos apareceram com 13%.

Em geral, independente de serem estagiários de observação participante ou ensino colaborativo, os relatos são feitos como se o estagiário fosse apenas um relator dentro da sala de aula, que seleciona episódios para contar envolvendo o aluno alvo, as estratégias de ensino da professora, possivelmente por serem práticas que lhes chamam a atenção por que eles as considerem ou adequadas ou inadequadas, embora nem sempre esse julgamento fique explícito.

Segundo Nóvoa (1991), a reflexão no ambiente escolar é um aspecto importante, visto que o futuro professor que pratica esta ação certamente apresentará maior clareza sobre suas práticas e também usufruirá de uma formação de maior qualidade, constituindo sua identidade profissional de forma ativa.

A realização do estágio curricular é extremamente importante para a formação do futuro professor, visto que no período de estágio o mesmo está em constante contato com a prática, podendo aplicar os conteúdos aprendidos durante o decorrer de sua graduação. (PIMENTA, 2010). Além disso, nesse momento da realização do estágio o aluno de graduação se depara com diversas dificuldades, algo que ficou aparente nos diários de campo analisados, em que o mesmo deve possuir ou buscar conhecimentos suficientes para enfrentá-lo fortalecendo sua formação docente.

No que tange as parcerias existentes no ambiente escolar, notou-se a presença de colaboração entre o estagiário e o professor regente em sala, visto que os diários que relatavam a existência dessa colaboração apresentavam a descrição de atividades desenvolvidas em sala com níveis de maiores sucessos, beneficiando o aluno alvo. Os diários que não relatavam a existência de parcerias entre o professor regente e o estagiário, demonstravam dificuldades no que se refere ao trabalho com o aluno alvo, principalmente na realização de adaptações propostas pelo estagiário. Mendes e Vilaronga (2014) apontam em seus estudos a importância do modelo de ensino colaborativo, demonstrando sua eficácia para o melhor desenvolvimento e aprendizado dos alunos PAEE.

Cabe apontar que a realização deste trabalho possibilitou verificar que os estagiários têm um foco maior na descrição das atividades desenvolvidas em sala, não se atentando muito para os aspectos reflexivos, algo que precisa ser revisto em relação à orientação dos professores supervisores de estágios.

Ainda cabe destacar uma limitação significativa do estudo, na medida em que tais conclusões são fundamentadas apenas naquilo que os estagiários escrevem em seus diários, o que não significa que o estágio deste curso não proporcione reflexão sobre a prática na sala de aula, ou que os próprios estagiários não façam reflexões sobre suas práticas.

Desta forma, para se avaliar atividade formativa do estágio desse curso seria necessário um estudo mais abrangente, que envolveria investigar, por exemplo, as outras partes do relatório do estágio, as reuniões de supervisão, as percepções dos estagiários, dos diferentes dos agentes educacionais da escola sobre a atuação dos estagiários, bem como a opinião dos alunos e dos familiares.

Espera-se que as contribuições da presente pesquisa permitam a elaboração de um modelo de diário de campo a ser utilizado pelos estagiários do curso de licenciatura em Educação Especial, além de contribuir para a coordenação dos estágios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, P.B.; ARAPUJO, R.C.T. **A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores.** Revista brasileira de Educação Especial. vol.16 no.2 Marília May\Aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 de out de 2014
- ALMEIDA, J.S. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** Cad.Pesquisa, São Paulo, n,39, p.22-31. 1995.
- ALMEIDA, M.A. **Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências.** Revista do centro de Educação. n°24. 2004.
- ALMEIDA, M.L. **A contribuição da pesquisa-ação para os modos de conceber/fazer a formação e a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado.** Nova Almeida-Serra. 2011.
- ANDRADE, A. M. de A.. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. F. da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática.** Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2014.
- ARGULES, M.E; HUGHES, M.T; SCHUMM, J.S. **Co-teaching: a Different Approach to Inclusion.** N 79. 2000.
- BALTAR, V.T.; OKANO, V. **Análise de Concordância-Kappa.** 2014. Disponível em: <<http://www.lee.dante.br/pesquisa/kappa/>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.
- BARBOSA, F.R.M; CANALLI, M.P. **Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem?** EFDepotes. com Revista Digital. Buenos Aires, n°160. 2011. Disponível em : < <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força.** Campinas: UNICAMP, 2000.
- BERNARDY, K.; PAZ, D.M.T. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** UNICRUZ. 2012. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares /** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC

/SEF/SEESP, 1998.p.62. Disponível em: < <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em : 24 de out de 2014.

_____. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o desenvolvimento.** V.9, n.54, p.21-27, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em :< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2014.

_____. 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/19394.htm>. Acesso em: 24 de outubro de 2013.

BRIANT,M.E.P; OLIVER, F.C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações.** Revista brasileira de Educação Especial. vol.18 no.1 Marília Jan./Mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010>. Acesso em: 23 de out de 2014.

CARVALHO,A.M.P. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado.** Ciência & Educação, v.7, n.1.p.113-122. 2001.

CELLARD,A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA,G. **Falta do professor ou falta da escola?.** CECIERJ.S/D Disponível em:< <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0051.html>>. Acesso em: 26 de out de 2014.

DALL'ACQUA, M.J.C; VITALINO,C.R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALINO,C.R. (Orgs). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.p.19-30.

DEIMILING, N.N.M. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar.** Educação Unisinos. v.17, n. 3. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>> Acesso em: 31 de maio de 2014.

ESCÓRCIO, D.C.M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso.** Universidade Federal do Piauí. 2008.p.123. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/interacao_professores.pdf> . Acesso em: 22 de out de 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. **Is co-teaching effective?** CEC Today. Retrieved January 10, 2007.

GATTI, B.A. **O professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>> .Acesso em: 24 de out de 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

JANUARIO, G. **Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos.** In: Encontro Alagoano de Educação Matemática, I, Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008.

KASPER, A. de A; LOCH, M. do V. P; PEREIRA, V. L. D. do V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar em Revista**, 2008, no. 31, p.231-243.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S.G, GHEDIN, E (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.53-80

LIMA, H.S de; CAVALCANTE,T.C.F. **A formação continuada do professor para a educação inclusiva na rede municipal do Recife.** 2012.

LOPES,J. **Canscanner,a nossa análise (Teste RD).** 2013. Disponível em :< <http://www.revolucaodigital.net/2013/01/07/teste-rd-intsig-camscanner-57778/>>. Acesso em 18 de junho de 2014.

Manual de estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial. Equipe de coordenação de estágio em Educação Especial. 2013.

MARTINS, F. A. S; DAYRELL, J. **Participação na escola: algumas experiências vividas através do grêmio estudantil.** In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA. 2010, Belo Horizonte. Anais: Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010. p. 31-42.

MASSETO, M. **Didática: A aula como centro.** São Paulo: FTD. 1996.

MENDES, B.M.M. **Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios.** Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, n. 13. jul./dez. 2005.p. 37-45. Disponível em: <
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>>.
Acesso em: 25 de out de 2014.

_____, E.G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Orgs). **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, 2010. Disponível em: <
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.

_____, E.G; ALMEIDA, M.A; TOYODA, C.Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 81-93,2011.

_____, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar** - Unindo esforços entre educação comum e especial. UFSCAR, 2014.

_____, E.G; VILARONGA. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014. p. 139-151. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 26 de out de 2014.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa- Características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração. São Paulo, V.1, N°3, 1996.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLGA, F. **Equipamentos e materiais didáticos.** Universidade de Brasília. 2009. 132p. Disponível em: <
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013636.pdf>> . Acesso em : 23 de out de 2014.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.

PABIS, N.A. **Diagnóstico da realidade do aluno: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica**. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1867/91>>. Acesso em: 17 de out de 2014.

PETRUCCI, V. B. C; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio: diferentes concepções. In: _____(Orgs). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.p.31-58.

POSSA, L.B. **Formação em Educação Especial na UFSM :estratégias e modos de constituir-se professor**.Santa Maria, 2013, p.239.

Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2012.Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/pp_licEspecial_scarlos.pdf >. Acesso em: 03 de setembro de 2013.

RABELO, L.C.C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos: UFSCar, 2012. 200f.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom** .2 ed. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.

SILVA,D.C. **Observação durante o estágio de língua portuguesa e literatura: os discursos que permeiam o ambiente da sala de aula**.Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Tangará da Serra. S/D. p. 1-9.

SILVA,A.M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. UFSCar. 2007. 122p.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. Unidade 2- A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, D.C.T. **Relação professor – aluno: uma revisão crítica**. Integração ensino⇔pesquisa⇔extensão. 2003.

VEIGA, I. P. A.. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3.ed. Campinas: Papirus,1996.

_____. **Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico.**
Campinas, SP: Papirus, 2000.

VITALINO, C.R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Revista brasileira de Educação Especial. vol.13 n°3. Marília. 2007.
Disponível em : < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007>. Acesso em: 31 de maio de 2014.

VITALINO, C.R; MANZINI,E.J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especial. In: VITALINO,C.R. (Orgs). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.p.51-112.

APENDICE A- Carta para coordenação do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar



São Carlos, 04 de Setembro de 2013.

Prezada (as),

Nós, **Aline Ferreira Rodrigues Pacco, Carmelina Aparecida Aragon, Érika Rímoli Mota da Silva e Rebeca Ripari**, alunas do curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial, solicitamos através desta, acesso aos relatórios das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I, II, III e IV, dos alunos ingressantes nos anos de 2009, 2010 e 2011.

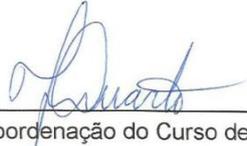
Este procedimento faz-se necessário para a realização de nossos trabalhos de conclusão de curso, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes.

Atenciosamente,

Aline Ferreira Rodrigues Pacco
Carmelina Aparecida Aragon
Érika Rímoli Mota da Silva
Rebeca Ripari



Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora



Coordenação do Curso de
Licenciatura em Educação Especial

APENDICE B- Carta para coordenação do estágio do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar



São Carlos, 04 de Setembro de 2013.

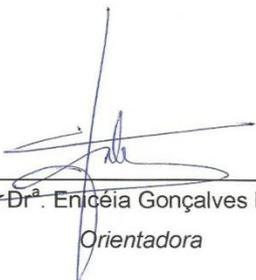
Prezada (as),

Nós, **Aline Ferreira Rodrigues Pacco, Carmelina Aparecida Aragon, Érika Rímoli Mota da Silva e Rebeca Ripari**, alunas do curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial, solicitamos através desta, acesso aos relatórios das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I, II, III e IV, dos alunos ingressantes nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Este procedimento faz-se necessário para a realização de nossos trabalhos de conclusão de curso, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes.

Atenciosamente,

Aline Ferreira Rodrigues Pacco
Carmelina Aparecida Aragon
Érika Rímoli Mota da Silva
Rebeca Ripari



Prof.^a-Dr.^a. Enicéia Gonçalves Mendes
Orientadora



Coordenação de Estágio Supervisionado
Licenciatura em Educação Especial