

Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações

Resumo: O estágio na Educação Especial é um desses espaços que durante a formação favorecem o envolvimento com o dia a dia das escolas comuns de ensino, e que nos leva a muitas reflexões e inquietações acerca dos processos inclusivos. Essa pesquisa objetiva através de um relato de experiência no estágio construir uma análise qualitativa rumo a compreensão dos desafios e inquietudes que cercam a perspectiva inclusiva nas escolas para firmar apontamentos e proposições que colaborem com o enfrentamento das situações excludentes. Observou-se que as escolas ainda estão repletas de ações tradicionais naturalizadas antes da perspectiva inclusiva, um espaço inquietante que potencializa reflexões concretas e carece de olhares críticos, de transformações que assumam a amplitude e valorização da educação na formação social inclusiva, às vezes, de um estagiário que problematize tais aspectos, por exemplo, no fortalecimento da concepção de - nosso aluno - vinculado a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Estágio

Internship in Special Education: Reflections and Worries

Abstract: The internship in Special Education is one of those spaces that, during training, favor involvement with the day-to-day life of common schools, and that leads us to many reflections and worries about inclusive processes. This research aims, through an experience report in the internship, to build a qualitative analysis towards the understanding of the challenges and concerns that surround the inclusive perspective in schools to sign notes and propositions that collaborate with the confrontation of exclusionary situations. It was observed that schools are still full of traditional actions naturalized before the inclusive perspective, an unsettling space that enhances concrete reflections and lacks critical looks, transformations that assume the breadth and appreciation of education in inclusive social formation, sometimes, of an intern who problematizes such aspects, for example, in strengthening the conception of - our student - linked to Special Education.

Keywords: Special Education. Inclusion. Internship.

1 A Educação Especial brasileira

No Brasil a Educação Especial é definida como uma modalidade que tem fundamento, entre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), composta por serviços diferenciados e público específico a área atravessa todos os níveis da educação e colabora para uma assertiva de educação para todos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 4º. III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 60. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL,2020, p. 9, 40-42, grifos nossos)

Como política, a Educação Especial atualmente é amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 7 de janeiro de 2008, que destaca a inclusão como uma luta popular de responsabilidade mundial, reconhece as discriminações ocorridas historicamente na educação no privilegiar de grupos sendo necessária reconfiguração democrática no enfrentamento da exclusão de grupos não homogêneos:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (...) Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (...) A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (BRASIL,2008, p.1, grifos nossos).

Ainda, a Educação Especial estabelece como direito, serviços específicos direcionados ao público-alvo nas escolas através das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, além de fazer o delineamento dos recursos de acessibilidade também estabelece professores habilitados para o trabalho:

Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (...), consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (BRASIL,2009, p.1, 3, grifos nossos)

Essa breve apresentação da Educação Especial brasileira finaliza com a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) para a inclusão social e cidadania, que esclarece vários conceitos, mas aqui é feito destaque para as barreiras a serem confrontadas na sociedade e nas escolas:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p.1-2)

Assumir a Educação Especial como fundamental à formação nas licenciaturas é essencial, assim como compreender seu percurso histórico, político e cultural, pois nos permite atentar melhor às necessidades de transformação das práxis pedagógicas na escola que conta, a cada dia, com mais representatividade inclusiva. O estágio na Educação Especial é um desses espaços que durante a formação favorece o envolvimento com o dia a dia das escolas comuns de ensino, e que nos leva a muitas reflexões e inquietações acerca dos processos inclusivos.

Essa pesquisa objetiva através do relato de experiência no estágio e acompanhamento de alunos público-alvo da Educação Especial uma análise qualitativa que amplia conhecimentos (GIL, 2019) rumo a compreensão dos desafios e inquietudes que cercam a perspectiva inclusiva nas escolas e firmar apontamentos e proposições que colaborem com o enfrentamento das situações.

2 Vivências e observações de uma estagiária

Partindo de algumas experiências no acompanhamento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas do município do Espírito Santo, foi possível evidenciar diversas situações concretas cotidianas que ainda se constituem como desafio no desenvolvimento da Educação Especial dentro das escolas regulares de ensino.

Na modalidade há de ser perceptível aos estagiários uma realidade que confirma a dificuldade de materialização das políticas no chão da escola (KASSAR, 2011). Em muitos casos ainda é preciso que o professor reconheça esses alunos como sujeitos de direitos, superando o estereótipo da deficiência para fortalecer a apropriação do conhecimento e as relações sociais no convívio coletivo.

Anteriormente, sobre a Educação Especial brasileira foi possível evidenciar diversos aspectos que são importantes no que tange a perspectiva inclusiva. Alguns deles, ditos como materializados, por exemplo, a transversalidade da educação, outros ainda em processo de

concretização, como o AEE (Atendimento Educacional Especializado), continuidade da escolarização, formação de professores, quebra de barreiras estruturais e atitudinais etc., entre demais pontos importantes que devem contribuir para a inclusão (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, cabe destacar a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é notório que ela representa um avanço significativo no que concerne à Educação Especial e na luta contra a segregação, o que podemos notar através de análises históricas que mostram fatos de forma descritiva e documentados sobre a exclusão presente em nossa sociedade, além dos seus reflexos na cultura e diretamente em anos da educação (BRASIL, 2008).

Nas vivências de sala de aula, por vezes, notava-se atitudes e práticas que se mostravam inclusivas, como oportunizar a participação do aluno em atividades coletivas, desenvolver um planejamento específico para o educando com vistas a estimular suas potencialidades, sem excluí-lo de outros trabalhos destinados a toda a turma. Situações que expressam a prática dos princípios inclusivos e serviços orientados pelas políticas e legislações na escola.

Paralelo a isso, repetidamente o alunos não participava de muitas atividades sociais eventuais na escola, seja por não haver um esforço para que isso ocorresse por parte dos profissionais, seja por considerar que o momento não era importante se tratando de uma criança com autismo, seja por não assumir a falta de conhecimento e criatividade para possibilitar esse engajamento, como por exemplo, não aglomerar muitas pessoas em um ambiente direcionado ou utilizar um equipamento sonoro mais baixo, entre outras ações aparentemente simples, mas que contribuiriam para a inclusão não eram postas em prática.

Assim, a perspectiva inclusiva no ambiente escolar ainda se constitui de maneira desafiadora e complexa, pois percebe-se em algumas situações uma certa preocupação para incluir o aluno, em outras parecem não se importarem com a questão de rotular o aluno pautado em suas limitações, o que sabemos estar atrelado ao estigma e preconceitos relacionados a estes indivíduos, que ainda necessitam ser desconstruídos (TORRES, CRUZ, CABRAL, 2021), mas que também pode ser associado a imagem de exclusividade, em diversas escolas temos o aluno da Educação Especial.

A Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações
Cristina de Souza Gomes, Ludmila Lins Bezerra

A ampliação do debate acerca dos direitos humanos e da equiparação de oportunidades para as minorias político-sociais, nos últimos anos, tem contribuído com a (des)construção de significados e interpretações acerca das pessoas com deficiências. [...] importa compreendermos que as redes de prevenção e de proteção à violência, dos que envolvem diferentes contextos, precisam atravessar o processo de identificação e de (des)construção das concepções presentes, ainda que veladamente, com atenção para o fato de que elementos sócio-histórico-culturais podem potencializar ou minimizar atitudes discriminatórias frente a pessoas com deficiências (TORRES, CRUZ, CABRAL, 2021, p. 557-558).

À vista disso, para que alcancemos maiores resultados propositivos no espaço escolar é fundamental desconstruir velhos estigmas, logo um dos primeiros passos poderia ser o desenvolvimento de um trabalho colaborativo inclusivo ao reconsiderar que os educandos público-alvo da Educação Especial não são de responsabilidade exclusiva do professor desta área ou dos estagiários, mas de todos.

Antes é necessária uma reflexão crítica sobre colaboração no trabalho, do contrário cairíamos num processo de eficácia, voluntariado vinculado a habilidades e competências intangíveis a valorização das diferenças. Sobre a colaboração Paz e Victor apontam:

[...] que os diversos modelos de colaboração entre os professores regentes e os da educação especial se configuraram, inicialmente, por uma questão econômica, já que era necessária uma mudança organizacional na educação especial para reduzir as despesas nessa área e tornar os alunos com algum tipo de deficiência ou problemas de aprendizagem sujeitos mais produtivos (PAZ; VICTOR, 2020 p. 17).

Em muitas instituições de ensino, ainda pode prevalecer a visão do aluno exclusivo da Educação Especial, o dito - seu aluno - e não - o nosso aluno. Foi percebido que nesse contexto a ausência de colaboração nos trabalhos desenvolvidos dificultava e até inviabiliza o desenvolvimento da perspectiva inclusiva como fundamento escolar, por vezes, expressava descaso com os serviços do AEE e com a criança.

Novamente, dependendo das situações o aluno pode ser colocado de lado, por exemplo, quando entra em crise, muitos professores podem pedir para que o estagiário leve – seu aluno – para passear, ou leve para salinha da Educação Especial, sem gerir, reorientar e aprender com a situação, tem-se uma oportunidade da turma reconhecer as necessidades e

colaborar, mas o escape pelo estagiário acaba se tornando prático, rotineiro e naturalizado nas falas dos professores. Outras vezes, o aluno é reassumido frente a noções filantrópicas e empáticas que enaltecem imagens do fazer o bem, em alguns momentos, podendo fragilizar a noção de direito e dever profissional.

Sendo assim o estagiário e o professor da Educação Especial além de não dispor de recursos apropriados, tem de lidar com a sobrecarga de atender diferentes alunos com suas especificidades e barreiras atitudinais, sem que haja apoio dos demais agentes do ambiente escolar. Esses processos mostram que ainda são necessárias mudanças no seio escolar, pois, como Baptista (2015, p. 29) pontua:

As práticas que caracterizam a ação em uma escola especial estão muito distantes daquelas que são necessárias a uma escola comum que vive o desafio de ter alunos com singularidades que demandam adequações relativas ao currículo, à avaliação e ao planejamento (BAPTISTA, 2015, p. 29).

Trata-se de acessibilidade e reconhecimento destes sujeitos, valorização da diferença e dos direitos humanos, o que pode ser inquietante, visto que se trata de um ambiente escolar repleto de educadores. Entretanto, reconhecer os indivíduos da Educação Especial como cidadãos acaba por confrontar paradoxos naturalizados nas escolas, como a expressão: seu aluno; que no decorrer da vivência escolar parecia ser responsabilidade única do estagiário, quando deveria, minimamente, também ser atendido pelos professores da sala de aula, independente de suas especificidades.

Uma vez que normalizemos o sujeito público-alvo da Educação Especial com responsabilidade da escola inclusiva e passemos a referenciá-lo como nosso aluno, enfatizando na fala tais aspectos é notório como a expressão de alguns profissionais e o sentido de responsabilização é compreendido, talvez haja mais necessidade de enfatizar “**nosso aluno**” nas escolas, principalmente nos afazeres pedagógicos: nosso aluno vai precisar de uma atividade adaptada. “Nosso aluno vai ter mais tempo para fazer isso? Nosso aluno talvez consiga fazer em um grupo menor a atividade. Pode explicar a questão novamente para nosso aluno?”.

A Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações
Cristina de Souza Gomes, Ludmila Lins Bezerra

(...) se faz necessário não abandonar as lutas das pessoas com deficiência pela educação e o direito à escolarização comum, mas atribuir-lhe outro sentido consubstanciando em explicações concretas de produção e superação dos fenômenos de inclusão e exclusão educacional e social (PADILHA; REGIS, 2020, p.120).

Quem sabe, em algumas escolas, pela troca do - meu aluno - pelo - nosso aluno - tenhamos um reforço propositivo e aos poucos os nossos alunos que estão vinculados a Educação Especial aprendam que também é direito deles perguntar e participar, afinal pensar inclusão para além da apropriação dos conhecimentos na escola é na convivência valorizar as diferenças, ações críticas concretas que subsidiem escolas inclusivas.

Na troca do meu pelo nosso aluno, alguns professores podem começar a assumir, mesmo que inicialmente obrigados, ações colaborativas no trabalho inclusivo das escolas, ao professor também cabe aprender, quicá sair da zona de conforto. Mesmo que isso exija do professor de Educação Especial uma postura inicial de confronto empático pela inclusão, tal perspectiva também deve ser apreciada e trabalhada pelos demais colegas, em planejamentos conjuntos, reuniões pedagógicas, sugestões de adaptações e construção de materiais pedagógicos.

Reflexões finais

52

A partir das vivências e possibilidade de observações do estágio, pode-se inferir que o trabalho com alunos da Educação Especial exige a busca ainda mais atenta por conhecer os sujeitos e suas singularidades, suas características individuais, suas potencialidades e limitações para então desenvolver um planejamento atencioso, que se fortalece na perspectiva inclusiva quando estabelece diálogos com demais profissionais e se necessário outros setores, que seja feito de forma sistematizada, potencializando os processos de desenvolvimento dos indivíduos e não limitando as suas capacidades.

É preciso atentar ao fato de que a escola pode e deve contribuir para a humanização de

todos os sujeitos com vistas a transformações em nossa sociedade. Compreende-se que esse percurso humanizatório ocorre muito próximo ao que descreve Freire (2001, p. 99) que “[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

Nesse sentido, dada a relação entre educação e sociedade, a construção de uma práxis educativa inclusiva está intrinsecamente relacionada a uma práxis social também inclusiva que em termos ético-políticos constitui-se na luta por uma sociedade mais igual, menos discriminatória e menos excludente, com efeito formando subjetividades mais humanas (PADILHA; SILVA, 2020, p.121).

As escolas ainda estão repletas de ações tradicionais naturalizadas antes da perspectiva inclusiva, um espaço inquietante que potencializa reflexões concretas e carece de olhares críticos, de transformações que assumam a amplitude e valorização da educação na formação social inclusiva, às vezes, de um estagiário que problematize tais aspectos e rememore que o papel da escola:

(...) não é apenas garantir a aprendizagem do conhecimento e desenvolvimento de habilidades específicas, mas também garantir o ensino da autonomia e autoleitura do aluno sobre quem ele é, a capacidade de aprender a ler e interpretar a sociedade que o cerca e, com isso, tornar-se agente ativo e conseqüentemente transformador do meio, com criticidade e inquietação investigativa necessárias para se melhorar como sujeito social (RODRIGES; HORA; VIEIRA, 2020, p.28).

É importante destacar que a falta de práticas pedagógicas inclusivas e recursos que se associam no desmonte da educação pública (GONÇALVES, 2020) não devem servir de justificativa, mas sim de motivação aos movimentos de luta pela educação. A ausência de especializações na área ou orientações estão em superação constante, para além, na formação inicial o docente se apropria de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da inclusão em práticas e processos didáticos alternativos, a questão maior seria dedicar tempo ao planejamento que vise ensinar pela perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, é necessário que nos esforcemos em contribuir na invenção de trajetórias que não estão dados (BAPTISTA, 2015), ou seja, caminhos que não vamos encontrar em documentos normativos ou em especializações genéricas, mas que talvez atravessem a mudança de direcionamento aos alunos público-alvo dentro das escolas, por um enfatizar, cada vez maior do - nosso aluno - vinculado a Educação Especial.

Enfim, a perspectiva inclusiva pode precisar ser iniciada em ações simples e concretas no ambiente escolar para que posteriormente sejam sustentadas e ampliadas, fragilizando a responsabilização exclusiva e fortalecendo serviços colaborativos, ao estagiário fica o incentivo formativo atual que já contempla a Educação Especial e os movimentos de inclusão para colaborar no enfrentamento constante da naturalização de situações excludentes.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. São Carlos: **Marquezzine & Manzini/ABPEE**, 2015. p 17-30.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/116612>. Acesso em: 14 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4. ed. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Portaria nº 948 de 8 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, MEC/ SEED, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6° ed. São Paulo: Atlas 2019.

GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. Do desmonte da educação pública a formação humana omnilateral, perspectivas e seus reflexos na educação especial. **Revista Cocar**. v.14 n.30, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3682>. Acesso em: 10 set. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, Editora UFPR, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

PAZ, A. C. R.; VICTOR, S. L. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, jan./mar. 2020. Disponível:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18936/12491>. Acesso em: 10 set. 2022.

RODRIGUES, B. de A.; HORA, J.; VIEIRA, E. T. de B. A formação docente por meio do estágio supervisionado: notas de uma experiência. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória-ES, v. 26, n. 2, p. 12-22, jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/32722>. Acesso em: 10 set 2022.

TORRES, J. P.; CRUZ, L. P. da; CABRAL, L. S. A. Concepções sobre deficiência importam? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0200, p.545-558, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nZmY44zBNjj5hVZrXmRn5DL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.