ANEXO (1) AO PROCESSO Nº 310/94 - C.M.

TESE DE DOUTORADO

Luciana Maria Lunardi Campos

O saber da experiência docente na formação inicial de professores

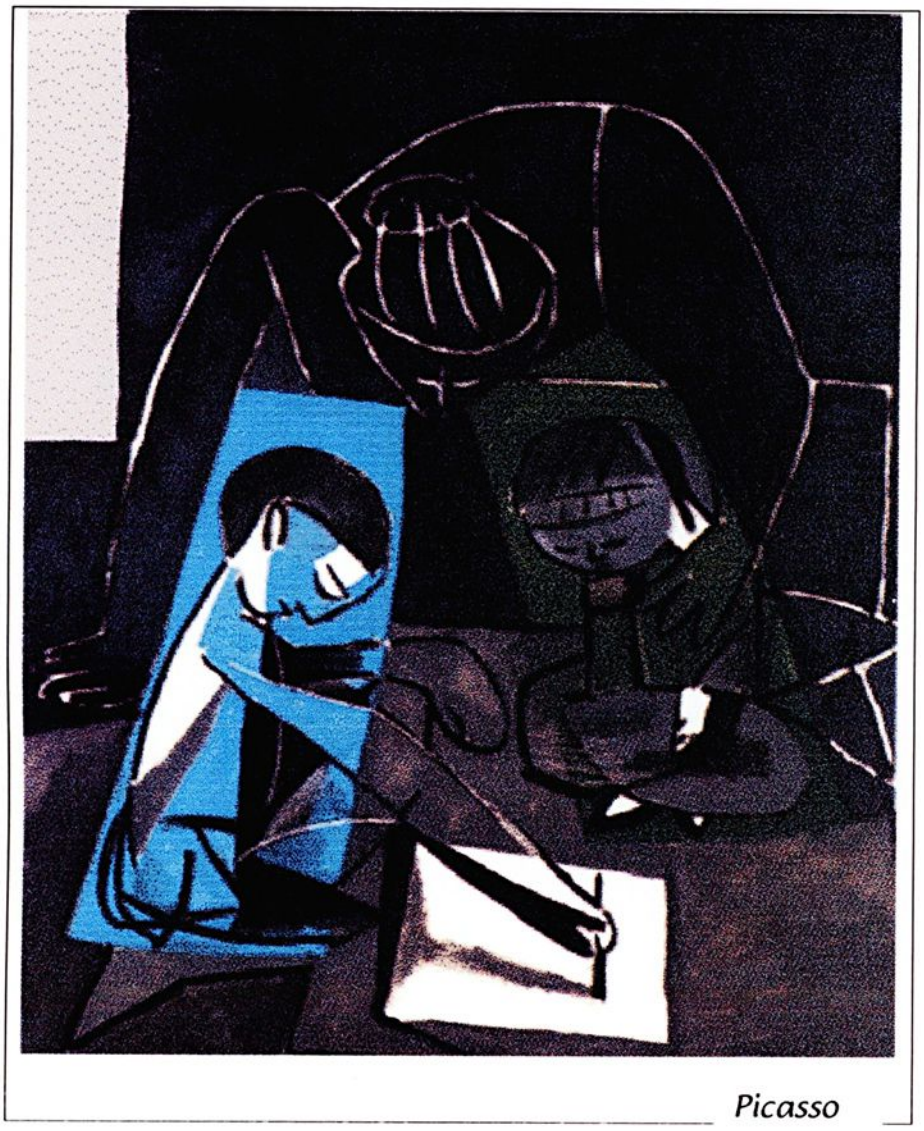
O estágio na Sala 14



unesp

O saber da experiência docente na formação inicial de professores

O estágio na Sala 14



Picasso

Luciana Maria Lunardi Campos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Luciana Maria Lunardi Campos

O saber da experiência docente na formação inicial de professores

O estágio na Sala 14

unesp

SVE

CLASS.: 370.71
C 198s
V.1
TOMBO: ftes 904

LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

O saber da experiência docente na formação inicial de professores

O estágio na Sala 14

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Volpato Serbino

Marília

1998

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

1410000904



unesp

À Júlia,

sem palavras, pois elas seriam insuficientes.

Agradecimentos

Não serão estas poucas palavras que expressarão meu desejo e minha necessidade de agradecer. Espero que eles possam ser expressos por minhas ações.

Ao meu outro projeto iniciado em 1994 -Bianca-, que me permitiu com seus choros, sorrisos e carinhos, ao longo destes quatro anos, uma experiência maravilhosa.

Aos meus pais que me ensinaram e me permitiram projetar e conquistar.

Ao Marcelo, companheiro de tantas experiências e projetos. Sem ele, eu teria desistido de alguns. Obrigada.

Aos meus queridos avós Nair e Maciel e ao Tio Vers, pelas experiências maravilhosas e pelo exemplo de realização de tantos projetos.

À Profa. Júlia que, pela ação e emoção, realizou tantos projetos e permitiu tantos outros. Obrigada.

À Profa. Dra. Raquel Volpato Serbino, por orientar mais que um projeto de pesquisa, por ter orientado meu projeto inicial de ser professora.

Aos professores Drs. Ana Maria F.P. Almeida e Sérgio Leite, pelas contribuições no exame de qualificação.

À colega Profa. Dra. Angelina Batista, pelas constantes e pacienciosas leituras, sugestões e correções no texto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Às estagiárias Ana Paula , Carla, Edinalva, Patrícia, Renata, Viviane, A . Paula, Dani, Márcia, Larissa e Regina, representando todas as demais, por participarem do projeto de estágio na Sala 14, construindo-o

A todos os alunos atendidos pelas estagiárias na Sala 14, pelos saberes que proporcionaram.

Ao Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências e em especial a alguns colegas.

Às amigas Ana e Bete, por compartilharem de meus projetos

Aos colegas, funcionários e alunos do Departamento de Educação do Instituto de Biociências Unesp, Campus de Botucatu, por me auxiliarem na construção de um novo projeto.

"Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem necessária à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida..."(Dominicé)

unesp

Sumário

Lista de Figuras.....10
Lista de tabelas.....11
Lista de abreviaturas.....12

Resumo.....13
Abstract.....14

1 Introdução.....15

2 Desenvolvimento profissional, formação inicial e experiência docente.....24
2.1 Desenvolvimento profissional e formação de professores.....25
2.2 A experiência docente na formação inicial do professor.....32

3 A experiência docente e o estágio supervisionado.....38
3.1 O estágio supervisionado: contextualizações necessárias.....39
3.2 O caráter mediador do estágio supervisionado..... 43
3.3 Estágio supervisionado: debates.....44
3.4 A prática dos estágios supervisionados na formação inicial de professores 48
3.5 Dificuldades reveladas 51
3.6 Estágio supervisionado - elemento e momento para experiência docente.....53

4 O processo de investigação....60
4.1 Considerações iniciais sobre a investigação....61
4.2 Participantes....66
4.3 Procedimentos de coleta de dados....67
4.4 Análise dos dados.... 69

5 Educação Especial: profissão e formação inicial 71
5.1 Breve consideração....72
5.2 Ação docente em Educação Especial 72
5.3 Formação inicial do professor de Educação Especial....77
5.4 Habilitação em Educação Especial e o estágio supervisionado....81

6 O estágio na Sala 14....89
6.1 A Habilitação em Educação Especial em Marília....90
6.2 O estágio na HEEs - área Deficientes Mentais e a Sala 14....95
6.2.1 .Periodicidade e duração 100
6.2.2 .O local....105
6.2.3 As atividades 117
6.2.4 A supervisão....135
6.2.5 A relação com os conhecimentos teóricos....144

7 O saber da experiência docente 149
7.1 O saber da experiência docente- saber do ser,
o saber do seu ser e saber ser....150
7.2 Para saber....176

8 Possibilidades.....179
9 Referências bibliográficas.....190

Anexos.....203

Lista de figuras

Figura 1- Abordagem Social da Deficiência Mental
Figura 2-Gráfico -Avaliação da HEEs-área DM -período diurno - .1978/87 e 1990/94
Figura 3- Planta baixa do Campus de Marília
Figura 4- Espaço físico da Sala 14
Figura 5- Fotos - Exposição de materiais didáticos confeccionados pelas alunas da HEEs - 1980
Figura 6- Foto- Inauguração de brinquedos no próprio Campus -1984
Figura 7- Relatório de estagiária 1989
Figura 8 - Gráfico - Locais de realização do estágio
Figura 9 - Gráfico Atividades realizadas no estágio
Figura 10- Gráfico Atividades realizadas no estágio por período
Figura 11- Foto- Estagiária e aluno na Sala 14 -1981
Figura 12-Foto- Estagiária e aluno -1981
Figura 13-Foto - Estagiárias e alunos em área livre
Figura 14- Foto- Estagiária e aluno na Sala 14 -1984/87
Figura 15-Foto - Festa do Dia das crianças.
Figura 16 -Foto - Estagiárias e alunos em área livre
Figura 17 -Foto - Estagiárias e alunos em ensaio de quadrilha
Figura 18 -Foto - Estagiárias e alunos em atividades extra-classe
Figura 19 -Foto - Estagiárias e alunos -Sala 14
Figura 20 -Foto - Estagiárias e alunos - Sala 38-
Figura 21 -Foto - Estagiárias e alunos em atividade coletiva
Figura 22 -Foto - Estagiárias e alunos - Sala 38-
Figura 23 -Relatório de atividades -Sala 38 -1989.
Figura 24 -Relatório de atividades -Sala 39- 1989
Figura 25 -Relatório de atividades -Sala 14 -1989.
Figura 26 -Relatório de atividades - aluno autista
Figura 27 -Foto - Estagiárias e alunos
Figura 28 -Relatório de estágio - 1992
Figura 29 -Relatório de estágio AF- 1992
Figura 30- Caderno de aluno da Sala 15
Figura 31- Caderno de férias de aluno da Sala 39
Figura 32- Caderno de aluno externo
Figura 33 -Foto - Estagiárias na Sala 14 no horário de planejamento
Figura 34 -Foto - Estagiárias e alunos -Sala 14

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Lista de tabelas

Tabela 1-A relação entre o estágio e conhecimentos teóricos: aspectos favorecidos e aspectos problemáticos

Tabela 2- Disciplinas mais relacionadas ao estágio

Tabela 3- Aspectos do planejamento e da avaliação de ensino favorecidos pelo estágio

Tabela 4- Aspectos da atuação profissional favorecidos pelo estágio

Tabela 5-- Aspectos da atuação profissional favorecidos pelo estágio

unesp

Lista de abreviaturas

HEEs- Habilitação em Educação Especial

DM - Deficientes Mentais

DA - Deficientes Auditivos

DV - Deficientes Visuais

DF - Deficientes Físicos

PAE- Programa de Assistência ao Estudante

COE - Centro de Orientação Educacional

FFC- Faculdade de Filosofia e Ciências

PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação - UNESP

UNESP- Universidade Estadual Paulista

USP- Universidade de São Paulo

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba

FUNDAP- Fundação do Desenvolvimento Administrativo

APAE- Associação de Pais e Amigos do Excepcional

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Resumo

A compreensão de que reformulações necessárias no processo de formação inicial de professores exigem a atribuição de um papel mais significativo à experiência docente e aos saberes oriundos dela, durante esse período, gerou a investigação de um estágio supervisionado, conhecido como Sala 14, que priorizava essa experiência e que foi realizado durante quinze anos no curso de Pedagogia- Habilitação em Educação Especial- área Deficientes Mentais, na Faculdade de Filosofia e Ciências/ Unesp- Campus de Marília.

A investigação, realizada por meio de observações, entrevistas, questionários e análise de documentos, teve por objetivos identificar e analisar saberes elaborados pelas estagiárias a partir da experiência docente proporcionada pelo estágio realizado na Sala 14.

A análise dos dados obtidos permitiu a identificação dos saberes elaborados pelas estagiárias- saber do ser, saber do seu ser e saber ser- e de condições do estágio que favoreceram essa elaboração- ação, reflexão e supervisão-, revelando-nos a possibilidade, e não apenas a necessidade, da formação inicial de professores reflexivos a partir da experiência docente refletida e assistida.



Abstract

The comprehension that necessary reformulations on the preservice teacher education demand the atribution of a more significant role to the teaching's experience and the knowlwdges which originate from it during this period, generated the investigation of a supervised traineeship, known as Room 14, which gave priority to this experience and was carried out during fifteen years on the Pedagogy course - QualificAtion in Special Education- Field: Mentally Handicapped, at the Science and Philosophy College / UNESP Marília Campus.

The investigation, carried out by means of observations, interviews, questionnaires and document analysis, had as goals to identify and analyse knowledges worked out by trainner from the teaching's experience providedby the traineeship cariied out at Room 14.

The analysis of obtained data allowed the identification of the knowledges worked out by trainner which favoure this work - action, reflection and suopervision, revealing us the possibility, and not only the necessity, of preservice reflective teachers education from a well-thought-out and assisted teaching experience.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

1 Introdução

Ao longo de quase 10 anos, acompanhei o estágio desenvolvido na Sala 14, na Faculdade de Filosofia e Ciências, em Marilia, Campus da Unesp.

Iniciei meu contato como aluna e estagiária da Habilitação em Educação Especial, no ano de 1987, quando ainda estava no primeiro ano do curso de Pedagogia. Nesse ano, meus contatos com o estágio foram tímidos, mas extremamente frutíferos. Minha participação nas atividades, apenas uma vez por semana, foi suficiente para que eu pudesse observar diferentes aspectos do estágio. Atenta à distância que algumas estagiárias tinham com alguns alunos, ao vínculo estreito estabelecido por outras, às atividades desenvolvidas e à relação entre estagiárias e supervisora, fui armazenando questionamentos. A condição de não aluna da Habilitação em Educação Especial possibilitou-me observar muitos outros aspectos e conversar, sobre alguns, com a supervisora.

Em 1988, já como aluna do primeiro ano da habilitação, passei a participar com mais freqüência das atividades de estágio. Nesse ano, havia uma nova turma, com ações e interações diferenciadas das anteriores. A própria supervisora parecia que lidava diferentemente com essa nova turma. O contato com outros professores da área fez-me perceber, embora sem entender muito as razões, a existência de conflitos entre a Sala 14 e alguns professores do departamento de Educação Especial. Somaram-se assim, às minhas inquietações anteriores, novas questões, em um processo crescente de questionamento.

Iniciei em 1989, participando dele ativamente, como futura formanda, ávida por "aproveitar ao máximo o curso", o estágio, realizado

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

cinco vezes por semana, no período da tarde, durante todo o ano. Em síntese, tentei ensinar, aprendi, busquei resposta, lutei pela conquista de um espaço físico-a Sala 15- participei de pesquisas e congressos, estabeleci contato físico e visual com um aluno atendido, com diagnóstico de autismo e, sem dúvida, essa foi a minha maior conquista nesse ano. O envolvimento com o estágio aproximou-me da supervisora, permitindo novas discussões e reflexões.

Nesses três anos, preocupada em aprender, senti-me fascinada e, ao mesmo tempo, instigada pela experiência docente vivenciada nesse estágio.

Em 1991, após dois anos de formada, anos preenchidos com o mestrado e com o atendimento particular a crianças e adolescentes portadores de deficiência mental, retornei à Sala 14, como professora contratada da HEEs.

Ao aproximar-me do estágio, imediatamente percebi suas alterações: mudanças no espaço físico, na rotina diária do estágio, nas atividades desenvolvidas, na relação entre supervisora e estagiária e também o agravamento dos conflitos em torno das questões relativas à Sala 14.

Nos anos seguintes, ao desenvolver as disciplinas sob minha responsabilidade, percebi como o estágio relacionava-se de forma direta com o conteúdo abordado nelas. Meu contato com o estágio é novamente estreitado, permitindo a formulação de novos questionamentos.

Agora, preocupada em ensinar e em favorecer uma formação que julgava necessária às alunas, senti intensificar minhas inquietações sobre o papel dessa experiência na formação e atuação dos futuros professores; o que me levou a propor uma investigação sobre esse estágio. Iniciei em 1994 dois grandes projetos, um deles, a investigação da experiência docente proporcionada pelo estágio na Sala 14.

unesp

A partir desse momento, busquei observar e analisar sistematicamente esse estágio para compreender o significado das experiências docentes vividas pelas estagiárias, durante o período de formação inicial.

Norteei-me pela compreensão maior de que a formação inicial de professores é apenas o germe para uma possível atuação profissional competente- e não obediente- face às novas exigências impostas pelo momento atual de profundas transformações econômicas, sociais políticas e culturais. Essa formação, compreendida como ponto de partida para a construção da identidade profissional, como o início de um continuun experiencial do ser professor, é permeada por relações complexas e múltiplas e não pode, como nos lembra Arroyo (1996) continuar sendo equacionada como um milagroso remédio para todos os males. Por isso, neste trabalho não lhe foi atribuída, o poder de transmitir ou de dar competência a alguém, porque competência profissional do professor só pode ser construída, pelo próprio professor, em um processo pessoal, ao longo de suas experiências e de sua prática profissional.

Encontrei-me com autores como Nóvoa e Perrenoud, entre outros, que, com seus estudos, sustentaram minha compreensão de que a prática profissional é um campo para a produção dos conhecimentos profissionais, entendidos não só como conhecimento de natureza teórica, mas como o construído na própria interação com as situações práticas e que, como afirmou Oliveira (1994), é no interior dessa prática que o professor construirá um corpo de conhecimentos que lhe permitirá sua identidade profissional.

A compreensão da prática do professor e do ensinar foi favorecida pelo diálogo estabelecido com Perrenoud, diálogo prazeroso e sem conflitos, que permitiu sistematizar minha compreensão de que ensinar é

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ação, consciente e inconsciente, em uma situação complexa, para a qual convergem fatores de diferentes naturezas, exigindo a tomada de micro decisões e de respostas singulares e sobre a qual não há possibilidade de controle pré-determinado absoluto. Ensinar, assim concebido, constitui-se fonte de aprendizagem do futuro professor; não de uma aprendizagem por modelo, mas de uma aprendizagem por apropriação, pela interação e ação, pois leva à formação de uma espiral de experiências, a formação do habitus- conceito de Bourdieu, apresentado por Perrenuod (1993), que possibilita a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas.

O entendimento de que a experiência docente mobilizava sentimentos e questionamentos, que permitiriam a elaboração de saberes indispensáveis à ação do professor, aproximou-me de autores como Schön e Zeichner, que, com suas considerações sobre reflexão e o professor como prático reflexivo, permitiram-me aprofundar minhas reflexões sobre reflexão, que passou a ser compreendida como condição para que a experiência ganhe significado e, foi neste contexto, que este termo amplamente adotado nas discussões educacionais atuais, fez sentido. Prévia, concomitante ou posterior às ações, a reflexão possibilitaria questionamento, a decodificação e codificação das experiências, a atribuição e a identificação de sentidos e significados pessoais às experiências.

Encontrei, na literatura atual sobre formação de professores que busquei, o discurso consensual sobre a necessidade de formar profissionais reflexivos e o papel relevante da prática nesse processo. No entanto, encontrei também inúmeros relatos sobre práticas que, somados às experiências pessoais variadas, levaram-me a entender que embora incorporado ao discurso, o reconhecimento do valor da experiência e da reflexão ainda não se traduziu em práticas de formação inicial que

unesp

permitam a experiência ocupar o espaço proclamado pelo discurso. Como justificativas para tal situação, deparei-me com argumentos respaldados na complexidade inerente às questões educacionais que me parecem, de alguma forma, acalentar as mentes mais inquietas que, impossibilitadas de negar essa complexidade, parecem se paralizar do pescoço para baixo, contribuindo para que as práticas de formação existentes não sofram as transformações necessárias e exigidas pela reflexão sobre elas.

Com pesar, fui obrigada a assumir que a histórica e mal-falada dicotomia entre teoria e prática na educação impregna também a relação entre teoria e prática de formação de professores.

Em leituras realizadas sobre o estágio supervisionado- momento em que se dá a experiência docente, a prática-, identifiquei alguns aspectos sobre a prática nos cursos de formação inicial que indicam a dissociação entre o que se fala e o que se faz. Na maior parte deles, a experiência possui "data, hora e local marcado e limitado para acontecer e ser discutida", ou seja, ela é atrelada a uma disciplina, que se responsabiliza por ela- a Prática de Ensino- e é viabilizada pelo estágio supervisionado. Ela é posterior à teoria, revelando uma relação de subordinação e um caráter de aplicação. Devo ressaltar que, mesmo no nível teórico, esta discussão ainda não foi superada, pois a inversão desta relação é, muitas vezes, entendida como pragmatismo, sem que haja a compreensão de que este entendimento só é possível quando a prática é entendida como independente e dissociada da teoria e não como práxis. Mesmo que não subordinada a teoria, a experiência priorizada é a do outro, pela observação da prática de professores e não a própria experiência, o que possibilita insuficiente reflexão; esta, na maioria das vezes, limitada à crítica ao outro. Somados a esses aspectos, verificamos ainda que essa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

experiência é abandonada ao próprio aluno em formação, não sendo devidamente acompanhada.

Constatei, assim, que o lugar real (e não desejável) que a experiência docente pessoal tem ocupado nos cursos de formação inicial é limitado e secundário, impossibilitando que ela concretize suas possibilidades de elaboração, pelos futuros professores, de saberes sobre a profissão.

Essa constatação reforçou minha compreensão de que é preciso transformar o desejável em real e inverter o papel da experiência docente na formação inicial, viabilizando a elaboração de saberes profissionais ainda nessa fase, para que também a almejada formação de um profissional reflexivo supere o nível do desejável.

Para que essa inversão se dê de fato, é preciso que ela seja considerada possível. Ou seja, a transformação do desejável em real passa sempre pelo possível (alias é, muitas vezes, em nome dele, que essa transformação; é inviabilizada e o real, substituído pelo termo possível, é perpetuado).

Assim, a investigação, análise e compreensão de situações reais e, portanto possíveis, são estratégias necessárias para que mudanças possam ser efetivadas no papel da experiência docente durante a formação inicial de professores.

Nesta perspectiva, desenvolvi a investigação sobre o estágio na Sala 14 e a elaboração de saberes pelas estagiárias, procurando identificar características importantes para que a experiência docente se torne geradora de saberes profissionais e buscando compreender a elaboração desses saberes. Para atingir esses propósitos, utilizei-me de questionários que foram enviados aos ex-alunos e de observações realizadas por uma bolsista, sob minha orientação, realizei observações pessoais, entrevistas com estagiárias, ex-estagiárias, com a supervisora do estágio e com

unesp

professores da HEEs e analisei documentos, entre eles: ofícios, relatórios, cadernos de alunos entendidos.

Durante esse processo de investigação, ainda como professora da HEEs, testemunhei o agravamento dos conflitos entre a Sala 14 e alguns membros do Departamento de Educação Especial, que culminou, no início de 1996, com a aposentadoria da supervisora responsável pelo estágio, com o término da Sala 14 e a extinção de seu espaço físico.

Nesse momento, extremamente conturbado, já me encontrava com as observações, coleta de materiais e entrevistas realizadas.

Ainda no ano de 1996, mais por falta de opção do que por convicção, participei de um projeto de estágio com outros colegas de departamento, como supervisora. Esta experiência, embora breve e fragmentada, possibilitou-me o acompanhamento do estágio de alunas ex-estagiárias da Sala 14 e forneceu-me subsídios relevantes para a compreensão de meu objeto de estudo.

A diversidade e a riqueza dos dados coletados constituíram-se fator facilitador, ao mesmo tempo que dificultador, para sua análise. Eles permitiram a reconstrução do estágio realizado na Sala 14, pela descrição e identificação de aspectos tais como duração, periodicidade e local do estágio, atividades desenvolvidas, supervisão e relação com os conhecimentos teóricos. No entanto, é preciso explicitar que, face à riqueza dos dados coletados, optei, em função dos objetivos, pela descrição de alguns aspectos, aceitando que a reconstrução do estágio na Sala 14 não foi exaustiva. Essa reconstrução favoreceu análise dos dados na identificação dos saberes elaborados pelas estagiárias em função da experiência docente, denominados ***saber da experiência docente***. A análise de relatos das estagiárias e de suas respostas ao questionário, após formadas, levou à identificação de alguns saberes que constituíram o saber

unesp

da experiência docente e de fatores que foram relevantes para essa elaboração. É preciso reconhecer, também, que a identificação desses saberes e fatores é resultante de uma análise pessoal que não pode ser considerada a única ou esgotada.

Assim, o conjunto de dados apresentados neste estudo sobre a elaboração do saber da experiência docente, foi mediado pela minha vivência e compreensão, e tem como objetivo único fornecer elementos que contribuam para as reflexões sobre o papel da experiência docente e do estágio na formação de professores e na busca das alternativas necessárias a essa formação e atuação.

No capítulo intitulado "Desenvolvimento profissional, formação inicial e experiência" explicito minha compreensão de desenvolvimento profissional enquanto um processo contínuo, forjado a partir de e na prática e que pode e deve ser iniciado durante a formação inicial, e de que a relação entre este processo e a formação inicial é mediada pelas experiências profissionais, enquanto elementos geradores de saberes profissionais.

No capítulo seguinte "Experiência docente e estágio supervisionado" analiso o estágio em seus aspectos legal, teórico e prático e proponho sua compreensão como elemento e momento para a experiência docente.

No capítulo, descrevo o processo de investigação realizada, explicitando os fundamentos teóricos e processos de coleta e análise de dados utilizados.

A inserção do objeto de estudo - a elaboração do saber da experiência a partir do estágio supervisionado -em um curso de formação de professores para a Educação Especial levou-me a tecer algumas considerações sobre essa área, cuidando para que ela não fosse descontextualizada da Educação geral.

unesp

No capítulo intitulado: "Educação Especial: profissão e formação inicial", discorro sobre a ação docente em Educação Especial constatando suas implicações para a formação inicial e ressaltando a compreensão de deficiência como elemento central de ambas. Nesse capítulo, analiso, ainda, o estágio supervisionado na formação inicial em Educação Especial.

Passo do contexto macro para o contexto micro de nosso objeto de investigação e, no capítulo seguinte intitulado "O estágio na Sala 14" passo a abordar a Habilitação em Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências-Marília , Campus da Unesp, e a descrever o estágio realizado nessa Habilitação, mais especificamente na Sala 14, permitindo a análise de seus diferentes aspectos. Essa análise favoreceu a identificação de saberes-saber do ser, saber do seu ser e saber ser- que inter-relacionados e interdependentes constituíram o saber da experiência docente elaborado pelas estagiárias e reconhecimento de elementos necessários a essa elaboração, apresentados no capítulo "O saber da experiência docente"

No último capítulo, intitulado "Possibilidades" discuto a experiência de estágio da Sala 14 e suas características que favoreceram a elaboração de um saber da experiência, não como um modelo a ser reproduzido, mas como uma proposta, que ao proporcionar a experiência docente refletida e assistida, torna o desejável possível.

Em 1998, mais de dez anos após meu primeiro contato com o estágio na Sala 14, não mais como professora da Habilitação, sinto minhas inquietações sobre a experiência docente apenas redirecionadas e redimensionadas. Foi o que procurei expressar neste texto

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

2 Desenvolvimento profissional, formação inicial e experiência docente.

2.1 Desenvolvimento profissional, formação inicial e experiência docente

2.2 A experiência docente na formação inicial do professor



Picasso

unesp

2 Desenvolvimento profissional, formação inicial e experiência docente.

2.1 Desenvolvimento profissional e formação inicial de professores

Nas décadas de 80 e 90, a formação de educadores solidificou-se como área de preocupação e investigação de inúmeros pesquisadores[1], tendo como resultado importante produção de conhecimentos nesta área e de avanços significativos, entre eles: a superação da compreensão ingenuamente pedagógica de questões sócio-políticas-econômicas amplas e o reconhecimento da necessidade de uma reflexão ampla das relações entre escola e sociedade e dos determinantes sócio-político- econômicos e históricos da formação dos educadores; a compreensão das possibilidades e dos limites da formação de educadores, enquanto elemento de interferência e transformação na atual conjuntura educacional e social; a identificação e a denúncia da precariedade dos processos de formação inicial e continuada; e a necessidade de reformulações, visando a reverter tal situação.

O I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em 1990, em Àguas de São Pedro[2] pode ser apontado como representativo da crescente preocupação pela temática e também como cenário de reflexões que favoreceram novos avanços na área de formação

---

[1] Neste sentido recomendamos a leitura de SAUL, 1996 e GOMES, 1993.

[2] O Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores promovido pela UNESP em 1990, sob coordenação geral da Profa. Raquel Volpato Serbino teve por objetivo "analisar multidisciplinarmente a formação de educadores, levantando estudos, problemas e temas emergentes no Estado de São Paulo, visando à definição de propostas articuladas para a virada do século", reuniu cerca de 500 participantes interessados e pesquisadores na área de formação de educadores e teve desdobramentos importantes para a área.

unesp

de educadores.

Esses avanços levam-nos a findar o século XX com a certeza trazida ao parafrasearmos Saviani[3]: o entendimento da determinação da sociedade sobre a formação do educador não retira da formação do educador a margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da educação e da sociedade. Contudo, iniciaremos um novo milênio sem que tenhamos conseguido efetivar ações no sentido de formar o educador capaz. Capaz de ensinar, capaz de aprender, capaz de contribuir para que a educação cumpra sua função de retroagir sobre o funcionamento da sociedade. Esta afirmação não deve ser compreendida como exagero, como erro ou pessimismo. Ela deve ser tomada como lucidez corajosa, que pode favorecer o enfrentamento e a superação de uma dada situação.

Inversamente ao desânimo, esta situação lança-nos desafios, dando-nos a certeza de que os debates intensos sobre a formação dos educadores não podem ser circunscritos às últimas duas décadas de 1900, mas devem, com o mesmo vigor, permanecer nos inícios do novo século, incorporando outros enfoques e elementos, em decorrência de alterações no contexto sócio-econômico, e gerando ações efetivas.

Atualmente, um elemento que nos parece importante e inovador para as reflexões e ações sobre formação de educadores é a noção de desenvolvimento profissional[4], pois, ao conciliar duas idéias, a de desenvolvimento, no sentido de construção/reconstrução permanente, e a de profissional, evidenciando a questão da profissionalização[5] do profissional do ensino e os aspectos estruturais, organizacionais e

---

[3] SAVIANI (1991, p.51) o entendimento da determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade

4 Neste sentido, ver GARCIA (1995) , POPKEWITZ (1995) E PERRENOUD (1993)

5 A profissionalização envolve a implementação de regras preestabelecidas, cedendo lugar a estratégias orientadas por objetivos e pela ética, pressupondo a elevação do nível real de qualificação. Na área educacional, a questão da profissionalização é extremamente complexa. Alguns autores consideram que ela está encontra em vias de profissionalizar-se ou em fase de transição.

unesp

institucionais do ser professor, este conceito leva à compreensão de que a formação do professor é um processo contínuo e coletivo, do qual um dos momentos é o de formação inicial.

A formação inicial tem, com esta noção, seu real valor mais bem estimado. Enquanto momento inicial de um processo, ela não pode ser compreendida como soberana, cristalizante ou, o oposto, como pouco significativa. Ela deve ser compreendida como o momento inicial de um processo, decisivo para o mesmo, já que poderá favorecer todo o processo de desenvolvimento profissional, no sentido da autonomia, da competência técnica/política e da responsabilidade do professor. É durante este período que os futuros professores poderão incorporar o interesse pela maneira como ensinam e desenvolver capacidade para estudarem esta maneira, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional e, assim, eliminando a cisão existente entre formação inicial e continuada, passando a existir um único processo, um continuum, com momentos diferenciados que são inter-relacionados e compartilham um sistema de retroalimentação, pelo fornecimento recíproco de elementos para o redimensionamento de ambos[6] .

Elegemos, pois, a formação inicial como alvo de nossas reflexões por compreendermos que este momento é muito significativo e que nele está o germe para o desenvolvimento profissional do professor.

Podemos considerar a formação inicial como a preparação profissional construída pela agência formadora que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão. (Documento final VII Encontro Nacional, ANFOPE). No Brasil, a formação inicial dos professores vem sendo realizada em nível médio, por meio da Habilitação Específica de 2o. grau

---

6 NÓVOA (1996)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

para o Magistério (HEM)[7] e em nível superior, pelos cursos de licenciaturas curtas e plenas[8]. Esta dualidade (e/ou diversidade) de instâncias para a formação dos professores tem ocupado lugar de destaque no debate nacional sobre formação de educadores, gerando diferentes e opostos posicionamentos. Estas discussões seguiram novos caminhos a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9394/96) que prevê três instâncias de formação: cursos de licenciatura, institutos isolados e curso em nível médio (Título VI - Dos Profissionais da Educação, no Art. 62), embora disponha que até o final do período de 10 anos -a década da Educação- somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Titulo IX, art. 87, parag.4º). Em relação a isso, reconhecemos a complexidade da temática e a necessidade de uma melhor compreensão da lei e de mais reflexão, por parte dos educadores sobre o assunto; consideramos, contudo, extremamente pertinente a consideração de Bueno (1997) sobre a Nova LDB, que, após se referir à eterna provisoriedade da formação do professor no Brasil, expõe:

> *Assim, estamos agora frente a uma tripla provisoriedade, que poderá manter indefinida a exigência básica para a formação de professores para as quatro séries do ensino fundamental e para a educação infantil (p.6)*

Apesar disso, compartilhamos da posição de outros educadores de que é preciso priorizar a formação dos professores em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, o que vem a ter reflexo direto na formação do professor das séries iniciais e da Educação Especial, já que entendemos que estas devem ser realizadas em nível superior, no curso de

---

7 No Estado de São Paulo, a formação de professores em nível médio ocorre também nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

8 Recomendamos a leitura de MAGNANI (1995), SHEIBE (1994) E PAGOTO (1995)

unesp

Pedagogia, apesar dos inúmeros problemas já identificados neste curso.

O curso de Pedagogia, identificado como licenciatura, possui dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério pedagógico de 2o. grau e formar especialistas não docentes para as escolas de 1o. e 2o. graus (Parecer 252/69). Regulamentado em nível nacional, pela primeira vez em 1939, sofreu em 1969, nova regulamentação pelo Parecer 252/69, decorrente da Reforma Universitária (Lei no. 5540), que provocou mudanças nos cursos de formação de professores[9], criando a Faculdade de Educação e prevendo o preparo de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação (Art.30)[10]. Este Parecer determinou a formação de especialistas por meio de habilitações correspondentes a especialidades; possibilitou às instituições de ensino superior propor a criação de outras habilitações, além das previstas por lei; organizou cursos de curta duração; impôs a exigência de experiência de magistério e atividades de estágio para a obtenção do diploma de Pedagogia; aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura e estabeleceu o número máximo de duas habilitações que podem ser obtidas junto ao diploma de Pedagogia (Chaves, 1981). Mas Brzezinski (1996) considera que a reformulação do curso de Pedagogia pelo Parecer 252/69 provocou mudanças estruturais, que aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade deste curso, ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação, refletindo o modelo tecnicista de formação de educadores. Este modelo, assim como a visão desintegradora de trabalho pedagógico, o sucateamento dos conteúdos, supervalorização das técnicas e a exigência de maior especialização, marcaram o currículo do curso de Pedagogia.

---

9 BRZEZINSKI, I. 1996
10 Recomendamos a leitura de CHAVES (1981) E BRZEZINSKI (1996)

unesp

Na década de 70, algumas mudanças nos cursos de formação de magistério foram pretendidas e apresentadas em forma de dispositivos legais, mas não foram homologadas (Indicações 67/75, 70/76, 68/75, 71/76, 69/75-Valnir Chagas). Nas décadas de 80 e 90, registramos avanços teóricos, com a produção de inúmeros estudos que explicitaram a precariedade destes cursos e apontaram caminhos possíveis para as mudanças necessárias. No entanto, podemos afirmar que, ao longo de quase vinte anos, não ocorreram mudanças significativas no curso de Pedagogia que levassem à superação das propostas implementadas no período de 68/69.

Recentemente, o ensino reflexivo e a imagem do professor reflexivo tem-se constituído as principais referências para debates sobre a formação do professor e para propostas de inovações nos cursos de formação inicial. Podemos afirmar, pelos estudos realizados, que a reflexão tem sido elemento norteador de novas tendências da formação de professores e, como afirma Zeichner (1993), esta bandeira da reflexão pode ser considerada uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos, implicando o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo. Compartilhamos da advertência desse mesmo autor de que tem havido "muita confusão com o termo reflexão e que este, só por si, perdeu virtualmente qualquer significado"(p.15) .

Neste estudo, a reflexão é compreendida não como condição para ação, mas como orientação para a ação, referindo-se às relações entre pensamento e ação. Como afirma Furter (1971, p.28), a reflexão é um "pensamento ao segundo grau", que possibilita ao homem repensar suas ações, atribuir-lhes novos significados e avaliar as dimensões e conseqüências das mesmas, sendo necessário, para que isto ocorra, o

unesp

distanciamento do cotidiano. Este distanciamento é necessário para a reformulação das ações, não significando ruptura ou estranheza, mas apenas distinção para que o sujeito possa tornar-se mais sujeito de sua ação. Desta forma, a ação antecipa a reflexão e a reflexão faz-se necessária para que a ação seja significativa, evidenciando, assim, uma dupla relação.

Ao favorecer a tomada de consciência das relações entre o eu e seus atos, entre as intenções e as conseqüências, a reflexão envolve responsabilidade e é, ao mesmo tempo, crítica, dialética e inovadora, como afirma Furter (1971). Ela não se restringe à busca de soluções lógicas e racionais para o problema, mas envolve a intuição, emoção e paixão, como afirmou Dewey. Não é neutra ou independente de valores, pois reproduz e transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social e, desta forma, não pode ser considerada como processo psicológico individual ou uma forma individualista de trabalho mental. É uma prática que exprime nosso poder para reconstruir a vida social e implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência. (Goméz, 1995, p. 103). Desta forma, os conceitos de reflexão e de professor reflexivo levam necessariamente ao reconhecimento da riqueza da experiência que reside na prática dos professores (Zeichner, 1995) e ressaltam a necessidade de identificar a experiência docente e sua problematização como o ponto de partida para a reflexão do professor.

Nesta perspectiva, pensar a formação inicial do professor reflexivo não significa que esta deva voltar-se à transmissão de um conjunto de procedimentos específicos ou passos que levem à reflexão, mas sim que ela deve fornecer experiências docentes, por meio do estágio supervisionado, que favoreçam a consideração ativa e cuidadosa das crenças e ações do futuro professor, ainda durante seu período de formação inicial. É pela experiência docente pessoal que ele poderá dar início ao desenvolvimento

unesp

de atitudes, apontadas por diversos autores como necessárias ao professor reflexivo, entre elas mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo e destrezas que, segundo Pollan e Tann (citado por Gomez, 1995, p.61), os professores reflexivos devem dominar, entre elas as habilidades empíricas: capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos; as analíticas: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e a partir deles, construir uma teoria; as avaliativas: relacionadas ao processo de valoração e de emissão de juízos; as estratégicas: referentes ao planejamento; as práticas: capacidade de relacionar análise com a prática, os fins com os meios; e as de comunicação: relacionadas às necessidades de comunicar e compartilhar. Esta experiência, ainda no momento da formação inicial, possibilitaria ao futuro profissional, ainda como aluno, iniciar sua reflexão sobre "ele professor"- suas ações, interações e emoções como professor, condição esta que poderá favorecer sua atuação futura e seu processo de desenvolvimento profissional.

2.2 A experiência docente na formação inicial do professor

Passamos, assim, a identificar a experiência docente na formação inicial como elemento que favoreceria o desenvolvimento do professor reflexivo, o processo de desenvolvimento profissional e a competência de atuação. A referência à competência profissional, remete-nos a Mello (1987)[11] e a sua compreensão de competência profissional que envolve a

11 Embora esta questão já tenha sido amplamente debatida, remetemos a ela, por entender que o conceito de competência profissional proposto por MELLO foi um marco para os debates sobre formação de professores.

unesp

competência técnica, entendida como o domínio adequado do saber a ser transmitido, as habilidades para organizar e transmitir este saber, a visão integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua prática educativa e uma compreensão mais ampla das relações entre escola e sociedade; e o compromisso político, entendido como as implicações sociais da prática docente e a consciência das conseqüências sociais de sua atuação.

Saviani (1994), analisando a polêmica em torno dos termos propostos por Mello, utiliza "compromisso técnico e competência política", reforçando a nossa compreensão de que estes conceitos são indissociáveis e interdependentes e devem ser desenvolvidas ainda na formação inicial do professor, a partir da reflexão sobre a própria ação docente.

A ação docente, atividade para qual os professores são formados, e que é compreendida como a mola propulsora de sua formação inicial, comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas (Nóvoa, 1995, p. 27). Ela nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, ou esquemas conscientes de ação (Perrenoud, 1993). Isto não significa que não seja necessário planejamento ou preparação, mas que a prática docente tem um marcado caráter de improvisação, manifestado pela necessidade de reinventar atividades e matérias, transpor, diferenciar, ajustar permanentemente esquemas disponíveis de reorganizar-se de forma permanente. Estas necessidades levam-nos a privilegiar, no professor, as competências flexíveis. Podemos afirmar, assim, que a ação docente exige a capacidade de o professor gerir imprevisibilidade e de ter respostas relacionais e cognitivas flexíveis[12], pois, embora ela não seja constituída unicamente por improvisações ou reinvenções a todo instante,

12 NÓVOA(1996) refere-se ao professor competente como aquele capaz de gerir imprevisibilidades.

unesp

oscila entre a rotina e a improvisação regulada, segundo Perrenoud (1996). Exige, pois, de acordo com o que este mesmo autor intitulou de transposição didática, ou seja, que os saberes sejam ensináveis pela tradução pragmática dos saberes para atividades e ações didáticas. Exige, ainda, reconhecimento e tratamento das diferenças entre os alunos. O professor enfrenta a ação docente, composta por uma sucessão de micro decisões das mais variadas naturezas e permeada por interações, conflitos e contradições constantes, a partir de um conjunto de esquemas de ação, de percepção, de avaliação de pensamento e utiliza-se de sua personalidade e de seu habitus[13], compreendido como sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, apreciações e de ações, que se realiza em determinadas condições sociais e que torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (Bourdieu, 1994). Verificamos, assim, que a prática pedagógica não é constituída em sua maior parte por representações prévias das ações que devem ser realizadas, ela é mais inconsciente e irracional do que é apresentada (Perrenoud, 1993), pois a maioria dos recursos intelectuais e afetivos ativados são de caráter implícito.

Goméz (1995, p. 107) considera que uma nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em conseqüência, a uma mudança profunda tanto na conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.

---

13 PERRENOUD utiliza o conceito de habitus de BOURDIEU para explicar o gerenciamento do professor das situações que fogem de um conjunto de regras de ações ou do plano previsto

unesp

A compreensão da prática pedagógica explicitada anteriormente reforça nossa posição de que a formação inicial do professor deve ser considerada em função da complexidade inerente ao exercício docente, devendo proporcionar condições para que o profissional tenha acesso e domínio aos saberes exigidos pela profissão, entre eles o saber da experiência.

Saviani (1996) considera que existe um conjunto de saberes que o professor deve dominar e que, portanto, devem integrar o processo de formação: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Nóvoa (1996) entende que os saberes envolvidos na ação docente são o saber da especialização em educação, o saber das disciplinas e o saber da experiência. Pimenta (1997) refere-se ao saber da experiência, ao saber científico e ao saber pedagógico, à fragmentação dos saberes na formação dos professores e à necessidade de superá-la.

Não temos dúvidas quanto à necessidade desta superação e de adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação (Freitas, C., 1992). Mas, parece-nos que a produção do saber da experiência - um conhecimento específico ligado a ação, que só pode ser adquirido pelo contato com a prática (Garcia, 1995) ainda não ocupou o espaço necessário na formação inicial.

A preocupação com a elaboração de saberes a partir da experiência remeteu-nos a Dewey. Este autor (1971) identificou dois princípios fundamentais para a constituição do fenômeno experiencial -o de interação e de continuidade. O primeiro refere-se à relação existente entre dois fatores: subjetivo e objetivo, visto que a experiência não ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas, mas em condições ambientais - físicas e sociais, que interferem na experiência, fazendo-a

unesp

surgir, alimentando-a e modelando-a. O segundo refere-se à influência que a experiência presente tem sobre a futura, independentemente de ser positiva ou negativa, já que toda experiência toma algo de experiências passadas e modifica, de alguma forma, as experiências subseqüentes. Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes (Dewey, 1971, p.25-26), determinando preferências e aversões, facilitando ou dificultando o agir e influenciando a formação de atitudes, desejos e objetivos.

Entendemos, assim, que a experiência docente na formação inicial proporcionaria o início de um continuum experiencial docente, assim como a formação do habitus docente, do pensamento prático, do diálogo reflexivo com a situação concreta -imprescindíveis a uma futura ação docente competente, já que é a luz da experiência passada que damos sentido às novas situações, por meio de um processo espiral. Entendemos que o pensamento prático, compreendido como a capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa dos conhecimentos (Goméz, 1995), só pode ser aprendido com o fazer. Ele não pode ser ensinado fora de um processo de ação-reflexão-ação. O dialogo reflexivo refere-se ao processo de reflexão na ação e é compreendido como componente do pensamento pratico, que permite a confrontação entre a realidade e as convicções implícitas do profissional, pressupõe conhecimentos de ordens diferentes e envolve de forma indissociável componentes racionais e componentes afetivo-emocionais. Segundo Goméz (1995), a reflexão na ação pode ser considerada o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática.

Este conceito remete-nos a outros dois componentes interdependentes do pensamento prático explicitados por Schön (1995):

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

conhecimento na ação- compreendido como o conhecimento que se manifesta no saber fazer; e *reflexão sobre a ação e sobre reflexão na ação* - compreendida como a análise ou reconstrução que o indivíduo realiza sobre a ação, posteriormente a esta, liberada dos condicionamentos da situação pratica. É pela reflexão na ação e sobre a ação que o pensamento prático pode ser aprendido.

Neste sentido, a formação do professor flexível, tanto no nível cognitivo quanto no relacional passa pelo oferecimento, durante a formação inicial, de oportunidades de experiência docente que contemplem o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação e garantam o saber emergente da experiência, ainda neste primeiro momento de formação.

A frase de Perrenoud (1993) sintetiza de forma clara nossa compreensão sobre a necessidade de proporcionar experiência docente durante a formação inicial:

> *A única forma possível de formar professores capazes de agir eficazmente em tais circunstâncias (de improvisação) é fazê- los passar por essas circunstâncias regularmente durante os seus estudos e analisar o que pensaram, o que sentiram, o que fizeram. Não para os julgar, para acentuar a diferença com "o que teria sido necessário fazer". Mas sim para os ajudar a analisar o seu próprio funcionamento, a dominar pouco a pouco os seus impulsos, as emoções excessivas, a hostilidade face a certas atitudes dos alunos, a indiferença perante alguns sinais. (p.109)*

Parece-nos que na atual estrutura dos cursos de formação inicial de professores, no Brasil, a experiência docente e a reflexão sobre esta, a convivência prolongada e monitorada com os alunos e a reflexão sobre concepções, atitudes e sentimentos de "ser professor" poderiam ser proporcionadas pelo estágio curricular supervisionado.

unesp

3 A experiência docente e estágio supervisionado

3.1 Estágio supervisionado: contextualizações necessárias

3.2 O caráter mediador do estágio supervisionado

3.3 Estágio supervisionado: debates

3.4 A prática dos estágios supervisionados na formação inicial de professores

3.5 Dificuldades reveladas

3.6 Estágio supervisionado:- elemento e momento para a experiência docente

3 A experiência docente e estágio supervisionado

3.1 O estágio supervisionado: contextualizações necessárias

A identificação do estágio enquanto elemento privilegiado para a formação inicial de professores não exclui a compreensão de que o estágio não pode ser tratado como o único ou o maior redentor para a melhoria desta formação, pois compartilhamos da opinião de que não podemos fazer de nossas propostas sobre o estágio um modelo ideal e a partir dele, vivendo-o de modo ideal, esperar que os futuros professores saiam capacitados para superar todas as dicotomias de sua vida profissional, conforme nos lembra Arroyo (1987). A partir desta compreensão, propomo-nos a refletir sobre o estágio, analisando-o a partir de seus determinantes mais amplos. Neste sentido, devemos considerar as reflexões e revisões ocorridas na área de Didática[14], no interior do movimento mais amplo dos educadores pela melhoria de sua formação, e sobre os cursos de formação de professores, entre eles, o curso de Pedagogia.

O desenvolvimento e as alterações sofridas por este curso em diferentes momentos refletem-se no desenvolvimento de seus estágios supervisionados. Em 1962, o curso de Pedagogia teve seu currículo mínimo fixado, com referência à disciplina Prática de Ensino, ministrada em forma de estágio supervisionado, a se realizar nas escolas da comunidade, evitando a obrigação da criação e manutenção dos Colégios de Aplicação

14 FREITAS, H. (1996) pela retrospectiva histórica do movimento de revisão da Didática e do pensamento sobre a prática de ensino e os estágios, fornece elementos que auxiliam a compreensão da problemática do estágio supervisionado

unesp

das Faculdades. Em 1969, com o Parecer CFE 02/69 foi estabelecida a exigência de estágio nas áreas correspondentes às habilitações, com carga horária de 5% das horas do curso de Pedagogia, para cada habilitação. Mas, segundo Riani (1996, p.82) foi a partir da lei 6494/77, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, que ocorreu a sistematização das atividades de estágio, de acordo com a estrutura dos cursos superiores, em especial das licenciaturas.

A lei 6494/77 dispõe sobre os estágios nos estabelecimentos de ensino superior e 2o. grau profissionalizante, prevendo no :

> *Inciso 2o. do artigo 1o. Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (grifo nosso)*

Como vemos, neste artigo é atribuído ao estágio um caráter complementar do processo ensino e aprendizagem, na perspectiva de treinamento, embora considere-o um instrumento de integração.

Após cinco anos, esta lei foi regulamentada pelo decreto no. 87.497 /82 [15], que dispõe:

> *Art. 2° Considera-se estágio curricular, para efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação de instituição de ensino.*

---

15 Os demais artigos dessa Lei e desse Decreto - Lei referem-se , de modo geral, ao local do estágio, ao termo de compromisso, a não existência de vinculo empregatício do estagiário , a jornada e duração do estágio, a competência das instituições de ensino para regular a matéria e a atuação dos agentes de integração
A Lei 6494/77 e o Decreto - Lei no. 87.497/82 fundamentam a elaboração e o desenvolvimento de sistemas de estágios de várias instituições (RIANI, 1996) .

unesp

A Resolução SE 273/82, alterada posteriormente nos artigos 2o., 3o. e 7o. pela Resolução 208/86, dispõe sobre estágio de alunos de cursos superiores em Escolas de 1o. e 2o. graus da rede estadual e dá outras providências.

A Portaria Ministerial 399/89, que traz as diretrizes para o processo de registro de professores e especialistas em educação, em seu art. 5o. dispõe que "para os especialistas em Educação será sempre obrigatório sob forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações .

Como verificamos na legislação, o estágio supervisionado é condição para a conclusão do curso de Pedagogia, independentemente da habilitação cursada.

As disposições da lei 6.094/77 e do decreto 87.497/82 permitem-nos verificar que embora o estágio seja uma exigência legal, estas não garantem condições para a realização dos mesmos e o estágio é compreendido como complementação; ao mesmo tempo que há referência à integração - pressupondo uma visão mais abrangente -, há referência ao treinamento e ênfase no aspecto profissionalizante do estágio. Estes e outros aspectos levaram Riani (1996) a entender que a legislação referente ao estágio apresenta uma série de elementos contraditórios e ambíguos e que ela está impregnada pela orientação tecnicista e utilitária[16], decorrente no nosso entender, do contexto histórico em que foram elaboradas.

Na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação -Lei no. 9394/96- a associação entre teorias e práticas é referida como um dos fundamentos para a formação dos profissionais da educação. (art.61, inciso I -Título VI- Dos Profissionais da Educação) e está previsto pelo art. 65 que "a

16 Identificada na legislação do próprio curso de Pedagogia.

unesp

formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo, trezentas horas".

Embora não esteja claro no texto se prática de ensino refere-se à disciplina Prática de Ensino ou ao estágio[17], esta exigência parece-nos refletir a preocupação com a prática nos cursos de formação.

A deliberação CEE 12/97, fundamentada nos artigos 65 e 82 da lei 9394/97 dispõe:

> *Art. 2° A regência de classe e os estágios sempre ocorrerão em escolas, públicas ou particulares, previamente escolhidas e indicadas, mediante acordo entre os responsáveis pelos cursos de licenciatura e as autoridades competentes das escolas.*[18]
>
> *Art. 3° - A programação dos estágios atenderá a diretrizes fixadas pelo conjunto de docentes dos cursos de licenciatura e levará em conta a amplitude da função docente do futuro licenciado, em termos de eficiência do ensino no quadro das propostas pedagógicas da escola*
>
> *Parágrafo único - Os estágios abrangerão, obrigatoriamente, atividades referentes a elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública ou particular.*

Esta deliberação apresenta aspectos novos e relevantes para a transformação dos estágios nos cursos de formação de professores, entre eles: a possibilidade do credenciamento de escolas de aplicação, a consideração pela amplitude da função docente e a dimensão coletiva do estágio nos cursos de formação (envolvimento do conjunto de docentes e envolvimento das escolas). Estes dispositivos legais poderão servir de amparo para novas propostas de estágio que favoreçam a experiência

---

17 A legislação anterior que compreendia a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado permitiu que ela assim fosse desenvolvida na maior parte dos cursos de licenciatura ou como disciplina com vinculações variáveis com o estágio propriamente dito.

18 Os incisos 1°, 2° e 3° dispõem sobre o credenciamento das escolas como "escolas de aplicação"

unesp

docente ainda durante a formação inicial do professor e a harmonia entre teoria e prática.

3.2 O caráter mediador do estágio supervisionado

A preocupação com a integração entre teoria e prática, freqüentemente identificada nos dispositivos legais, tem sido uma constante entre os estudiosos na área de formação de professores. Em termos legais, esta integração é freqüentemente atribuída ao estágio supervisionado, que tem assumido um caráter de mediador. No entanto, segundo Azevedo (1980), o estágio não é um lugar de mediação, mas "sim um dos mecanismos de ajuste, usado para solucionar o problema da defasagem entre os conhecimentos teóricos e trabalho prático, sendo ele um dos sinais mais visíveis da dicotomia que impera em nossa sociedade, entre teoria e prática" (p.74). Esta dicotomia é histórica: data da Grécia (relação filosofia e trabalho), prossegue no renascimento e consolida-se, tornando-se imperativa, na sociedade capitalista contemporânea (relação saber e fazer). Nosella (1989) refere-se ao divórcio burguês entre teoria e prática e considera que a busca de integração entre elas, por meio do estágio pode ser compreendida como a intenção histórica da educação burguesa de conciliar a escola com o mundo do trabalho. Este mesmo autor considera o estágio como uma peça histórica, que testemunha a "arqueologia maravilhosa da dialética entre teoria e prática" (idem, p74).

Mas será que o estágio testemunha a relação dialética ou será ele

unesp

próprio o testemunho da dissociação entre teoria e prática?[19]

A relação entre teoria e prática, com enfoques teóricos diferenciados, tem sido o elemento norteador para a reflexão sobre o estágio supervisionado na formação dos educadores. O conceito de relação dialética entre teoria e prática, que pressupõe complementação e unidade entre estes elementos, no entanto, é um dos conceitos existentes e norteadores das discussões sobre o estágio na formação dos professores. É a partir desta concepção, que considera a indissociabilidade da relação teoria e prática e pressupõe reciprocidade, dependência e retroalimentação entre elas - no nosso entender pela reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação- que as discussões sobre a relação teoria e prática na formação do professor precisam ser aprofundadas e na qual os debates sobre o estágio supervisionado devem ser travados e a transformação dos mesmos efetivada.

3.3 Estágio supervisionado: debates

Os debates e a reflexão sobre o estágio vêm despertando interesse crescente entre os pesquisadores e os educadores preocupados com a formação de professores. Segundo Fávero (1993), a partir da Reforma Universitária, o estágio passou a ser objeto de maior preocupação na universidade. Em 1983, no Documento Final do Encontro Nacional promovido pela Sesu MEC em Belo Horizonte podemos encontrar, entre as

19 Agradeço ao prof. Sérgio Leite por lançar os germes desse questionamento. Parece-nos que com sua estrutura atual, o estágio é o testemunho da dissociação entre teoria e prática ou é o próprio reflexo dessa dissociação, mas que alterações significativas nesta estrutura poderão torná-lo instrumento para a almejada e pretendida relação dialética entre teoria e prática .

unesp

conclusões, recomendações acerca dos problemas relativos aos estágios nos cursos de formação de educadores (Freitas, H., 1996, p. 21). Neste mesmo ano, no Encontro Nacional de Prática de Ensino foram apresentadas inúmeras alternativas e propostas de estágios[20], verificando-se a compreensão deste como elemento integrador entre teoria e prática .

Em 1987, portanto há mais de dez anos, organizou-se o I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, no Rio de Janeiro, no qual deu-se continuidade às discussões anteriores sobre o estágio, possibilitando o debate sobre a problemática específica dos estágios curriculares, sua estrutura e organização nas diversas áreas e não apenas em relação aos cursos de formação de professores (Freitas,H. 1996). A temática proposta, nesse encontro, para uma mesa-redonda revela-nos os caminhos da discussão e da reflexão sobre o assunto: "O estágio supervisionado como alternativa para a melhoria do ensino". Neste evento foram debatidos diferentes aspectos e alternativas de estágios[21], buscando superar a velha concepção do estágio enquanto "prato de sobremesa", como afirma Arroyo (1983).

A superação desta concepção, a reflexão sobre outras concepções e a busca de alternativas para o estágio foram propostas por diversos outros estudos que diversificaram e aprofundaram os debates sobre esta temática, em vários aspectos. Entre estes estudos podemos citar Fávero, 1983; Candau, 1983; Carvalho, 1988; Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Freitas, 1996; Riani, 1996, os quais, em síntese, apontam para a relevância do estágio na formação dos educadores; para sua inadequação (resultante do processo de evolução do próprio curso de Pedagogia); e para a pouca contribuição do estágio no preparo dos educadores.

---

20 Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino, FE -USP, fev. 1983
21 Anais do I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, Niteroi, 1989

unesp

Durante o Encontro de Prática de Ensino realizado na Unesp, em 1993, foram levantadas inúmeras dificuldades em relação à Prática de Ensino e ao estágio supervisionado nas diferentes licenciaturas oferecidas por essa Universidade. Entre elas, com freqüência foram relatadas: falta de integração entre disciplinas; ausência ou dificuldade de entrosamento da Prática de ensino com outras disciplinas; caráter estanque da disciplina; número excessivo de estagiários; dificuldades em relação às unidades escolares para a realização dos estágios; dificuldades em relação à seleção dos conteúdos abordados e às atividades a serem desenvolvidas no estágio; dificuldades para realização do estágio dos alunos do período noturno; enfoque tradicional da disciplina Prática de Ensino; desvalorização da Prática de Ensino em relação às chamadas disciplinas teóricas e rótulo de disciplina treinadora.[22]

Com base nestes relatos e na literatura, podemos afirmar que a velha - seria realmente tão velha?- concepção referida na fala de Arroyo em 1987, resultante da concepção dicotomizada da relação teoria e prática, apresenta-se ainda hoje com a força e o vigor da juventude. Passados dez anos desde esta fala e da denúncia do estágio como um bloco prático a ser somado ao bloco teórico para surgir um único produto (Azevedo, 1980), parece-nos que não identificamos alterações significativas nas práticas de estágio supervisionado: ele continua sendo desenvolvido, em geral, apenas no final do curso, muitas vezes desarticulado das atividades praticadas pelos alunos nos semestres anteriores e traz em si uma expectativa de apoteose, na qual todos os problemas e deficiências apresentados durante o curso têm uma última chance de ser pelo menos discutidos. (Kenski, 1994)

---

22 Documentos apresentados pelos Campus da Unesp sobre Prática de ensino, no Simpósio de Licenciatura _ Prática de Ensino, promovido pela PROGRAD da Unesp , em 1993, sob coordenação da Profa. Raquel V. Serbino .

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Podemos aqui, pensar no que Fazenda (1994) intitulou de formas de hibernação. A hibernação teórica é imposta ao aluno de Pedagogia até o 3o. ano e há uma nova forma de hibernação quando, a partir do estágio, tem de realizar uma leitura da prática, sendo treinado a ver em uma única direção, com um roteiro previamente elaborado e esperar outra etapa, aquela em que finalmente entrará em contato com o trabalho docente. Esta estrutura de "sobremesa" -teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado- constitui a maior evidência de dicotomia entre teoria e prática (Azevedo, 1980). A conclusão de Fazenda (1991) sobre o estágio supervisionado é ainda mais desoladora: o estágio vem sendo órfão da prática e da teoria .

A dicotomia já relatada entre teoria e prática possibilita-nos compreender a afirmação de que o estágio é órfão da teoria. Mas será que a prática, enfatizada, supervalorizada e compreendida como "estágio", pela concepção dicotômica da relação teoria e prática, incompreensivelmente desapareceu do estágio? Será isto possível? O estágio perdeu sua mãe? Isto nos faz pensar que a até a dimensão utilitarista do estágio, delatada e condenada por diversos estudos, também já não se faz mais presente. Com a cautela necessária, reconhecendo as exceções, verificamos que o estágio curricular na formação dos professores reduziu-se ao preenchimento de papéis e ao cumprimento de exigências legais e burocráticas. A prática comum de cópia de relatórios entre os estagiários para garantir o preenchimento dos formulários exigidos e de compra de estágios denunciada por Riani (1996) confirma nossa constatação anterior.

unesp

3.4 A prática dos estágios supervisionados na formação inicial dos professores

No curso de Pedagogia, um modelo comum de estágio é aquele no qual o estágio é apresentado, juntamente com a Prática de Ensino, nos últimos anos do curso, em que os alunos fazem visitas semanais à escola, para observação e no final dão uma ou duas aulas para a classe observada. Em alguns estágios há encontro periódico com o supervisor e demais colegas de estágio para troca de experiências. A literatura pertinente está repleta de depoimentos sobre este modelo de estágio, mas consideramos válido a transcrição de um depoimento recente (1995) de uma aluna de Pedagogia, Habilitação Magistério [23] da UNESP:

> *"O estágio no magistério é assim tem uma professora que é responsável pelo estágio, no começo do ano ela fala assim: "Você tem que fazer tantas horas" e aí tem a distribuição de escola, aí você escolhe aonde você quer ir, e você vai, faz as suas horas e você volta pra supervisora com a sua ficha de estágio preenchida e o relatório junto, aí você acabou de fazer o estágio. Nem tenho notícias dos meus relatórios do ano passado"*

Pensando ainda em um modelo freqüente de estágio, é possível identificarmos três diferentes modalidades de atividades: observação, participação e regência.

No regulamento de estágio do curso da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília[24] podemos ler:" Tipo de estágio: observação, participação, regência ou outras atividades propostas pelo professor de Prática de Ensino...."

---

23 Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau
24 Regulamento aprovado pela Congregação em 20/02/90

unesp

Em outro documento da Unesp Marília [25] podemos ler :

> *O estágio, no que se refere à área de formação de professores, envolverá três aspectos: observação de aula, participação no processo de aprendizagem dos alunos e regência (docência).*

Estas atividades -observação, participação e regência - também foram relatadas com maior freqüência durante o Encontro de Prática de Ensino da Unesp, em comparação a atividades como oferecimento, pelos estagiários, de mini-cursos, aulas de reforço e de recuperação.

A observação defendida por muitos, como o primeiro e necessário momento para a compreensão do real, perde esta importante função, ao limitar-se, em geral, à observação pela observação. Em muitos casos há roteiros pré-estabelecidos, que podem incluir a definição de aspectos mais gerais para observação, como funcionamento da escola e atividades extra-classe. No entanto, estas observações, com freqüência lastimáveis, não são objeto de reflexões ou de análises da realidade.

O depoimento de outra aluna de Pedagogia -Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas, UNESP, em 1995, sobre o estágio registra isto:

> *"Não valeu nada. Eu ia na escola à noite, né. no supletivo, e ia no magistério à noite. Você ia fazer o que, você fica olhando o que o professor tá fazendo, se você discorda, problema seu ! Você não tá ali também para fazer, ver se você pode fazer melhor ou se você ia fazer a mesma coisa. Não é estágio, você ficar olhando o que os outros fazem e criticar em cima de uma coisa que você não sabe se ia ser capaz de fazer melhor".*

---

25 Orientação para a realização do estágio supervisionado 1994 nas disciplinas sob responsabilidade do Departamento de Didática FFC - Unesp- Marília

unesp

Outra aluna relata: "Você vai lá, dá uma anotadinha do que o professor faz, aproveita anota tudo que ele faz de errado e só".

A participação, entendida como um momento posterior à observação, geralmente é limitada à prestação de auxílio ao professor da classe. O estagiário é solicitado a executar atividades isoladas, descontextualizadas, consideradas pelo professor da classe como aborrecedoras ou que demandam tempo. Em muitos casos, ele deve executar atividades extra-classe, chegando ao extremo de ministrar aulas isoladas e sem preparação .

Em relação à participação, uma outra aluna relatou que "muito malemá, uma vez tive que corrigir uma prova, passar alguma coisa na lousa."

A regência, segundo Carvalho (1987) poderia ser realizada por meio de estágios de recuperação, de minicursos, de participação e de micro-ensino.

O estágio de regência é apontado como abrangente quando o aluno participa e assume todas as funções de um professor; entra em contato, de maneira sistemática, com os problemas da profissão e é agente de mudança em potencial, tendo condições de testar, em sala de aula, as inovações propostas na universidade. O estágio de regência eficiente envolve a observação do desempenho do estudante para a correção da ação didática, o planejamento que proporcione a todos os alunos a oportunidade de dar tantas aulas quantas forem necessárias e a não interferência no trabalho do professor da classe. No entanto, a regência, quando ocorre, na prática mais comum dos estágios supervisionados, é o último momento do estágio, posterior à observação e à participação e restringe-se a uma ou algumas aulas ministradas pelo estagiário na sala de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

aula observada anteriormente e tem como preocupação central a produção e utilização de materiais didáticos diversificados .

Novamente, recorremos à fala de uma aluna do último ano do curso de Pedagogia da Unesp, 1995, para ilustrar nossas considerações: "Então é terrível, tudo nas coxas, dava uma aulinha e aí, o professor às vezes faltava e contava como regência mesmo".

Verificamos, assim, que a freqüente estrutura do estágio supervisionado: observação (sem reflexão sobre a realidade escolar e a prática docente), participação (em atividades isoladas) e regência, divididas em etapas fixas e rígidas, apresenta-se desarticulada entre si e de uma proposta pedagógica, concentrando as atividades na observação, inexistindo, praticamente as atividades de participação e regência.

Desta forma, o futuro professor apenas aproxima-se da ação docente, sem dela, de fato, apropriar-se. A ação -prática docente que deveria ser o eixo central da formação inicial, possibilitando o auto-conhecimento e a análise do ensinar- aprender, permanecem externas ao aluno, impossibilitando o desenvolvimento do pensamento prático, a formação de um continuun experiencial e a construção do habitus.

3.5 Dificuldades reveladas

Diferentes estudos, já faz algum tempo, constatam a falácia do modelo de estágio descrito acima, embora continuem constatando também que este é freqüentemente o mais utilizado. Nale (1989) afirma que não é possível nos contentarmos com um estágio, em que o aluno dê uma ou algumas poucas aulas tendo como modelo aquelas ministradas nas escolas

unesp

da rede, reproduzindo docilmente esse ensino. É preciso propiciar uma experiência mais enriquecedora para o aluno, o que é quase impossível conseguir pelas observações de aulas.

O local de realização do estágio tem sido identificado como um aspecto problemático em diversos estudos. A proposta da realização dos estágios em Colégios de Aplicação divide opiniões (Fávero, 1987 e Moraes, 1982), pois esta solução é portadora de aspectos positivos e negativos. Desta forma, a proposta não equaciona completamente a problemática do local de estágio .

A dificuldade encontrada em relação ao espaço, nos estágios, não abrange apenas a dimensão física dos espaços. A dimensão psicológica, referente à interação com professores e alunos e à conquista de condições para o desempenho de seu papel de estagiário, tem sido, com muita freqüência, identificada como problemática pelos relatos de dificuldades na interação estagiário- professor da classe, estagiário - direção da escola .

Riani (1996) constatou que existe uma posição negativista e paradoxal das escolas em relação aos estagiários que ora os tratam com indiferença, ora utilizam seus serviços.

A supervisão tem sido identificada, em muitos estudos, como uma atividade meramente burocrática, na qual o supervisor, quando muito, estabelece locais, horários, atividades e recebe relatórios (não necessariamente os lê). Assim, a supervisão dos estágios, com freqüência, tem se concretizado apenas em assinaturas de documentos e relatórios. O estagiário é freqüentemente abandonado por seu professor supervisor durante o estágio, o que gera no estagiário insegurança e incertezas em relação a seu papel de estagiário e ao papel do próprio estágio em sua formação. Este abandono dificulta a leitura da realidade observada e a reflexão necessária. Afirmações como esta: "o estágio de supervisionado só

unesp

tem o nome" (Fávero, 1987) são encontradas com facilidade entre estagiários e professores de classe.

Outro aspecto importante e problemático da supervisão é sua atribuição exclusiva ao professor de Prática de Ensino; com a conseqüente falta de comprometimento e envolvimento de outros professores do curso nesta atividade.

Como pudemos constatar, o estágio na formação do professor, de um modo geral, enfocando-se o curso de Pedagogia, apresenta-se como um emaranhado de aspectos problemáticos, decorrentes da trajetória histórica e do momento atual deste curso. No entanto, ele é por nos identificado como o elemento, na estrutura atual dos cursos de formação inicial, pelo qual poderia ser proporcionada a experiência docente ao futuro professor.

3.6 O estagio supervisionado - elemento e momento para a experiência docente

As inúmeras constatações das inadequações dos diferentes aspectos dos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores são alarmantes e obrigam-nos a concluir, assim como outros autores:

> *o estágio supervisionado tem apresentado sérias dificuldades e necessita de revisões e alterações em seus mais variados aspectos, pois como vem sendo desenvolvido, ele pouco tem contribuído para a formação de um educador reflexivo, crítico e agente de transformações .*

Ou ainda, a aceitar a afirmação de Piconez (1994), de que os estágios não têm favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora,

unesp

nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Desta forma, convergimos com o entendimento de que o estágio se apresenta como um verdadeiro nó górdio na universidade (Fávero, 1983) e na formação inicial do professor. No entanto, compreendemos a expressão *nó górdio* como representativa do elevado nível de dificuldade da situação em que se encontra o estágio e não como representativa da impossibilidade de ação (impossibilidade de desatar) ou da necessidade de uma ação brusca (desatar pelo corte) .

Entendemos que este nó só será desatado a partir da ***análise*** e da compreensão das práticas de estágio e seus pressupostos e de ***propostas de transformação*** [26], que tenham como eixo central a ação docente do estagiário.

Nossa compreensão de pratica docente, de professor, de formação de professores e dos saberes necessários a esta formação leva-nos a compartilhar das colocações sobre o "practicum reflexivo[27]" ou do estágio reflexivo.

O "practicum" refere-se aos momentos estruturados de prática pedagógica nos programas de formação, podendo ocorrer em diferentes momentos da formação e da prática profissional, mas que será entendido neste estudo como estágio supervisionado na formação inicial do professor[28]. Este termo é utilizado por Zeichner(1993, p.53) num sentido genérico, incluindo todos os tipos de observação e prática de ensino num programa de formação inicial de professores: " experiências de terreno que

---

26 Propostas, muitas vezes resultantes de compreensões diferenciadas de estágio são relatadas na literatura.
27 ZEICHNER, 1995
28 Optamos por utilizar o temo estagio, embora a tradução de alguns livros mantenha o termo Practicum

unesp

precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos - mestres no âmbito do ensino normal".

Este autor (1994) relata que inovações nos estágios têm sido implementadas, sob diferentes compreensões de estágios, identificando e discutindo três modelos de estágios. O primeiro é denominado practicum aprendizado (apprenticeship practicum). O outro compreende a prática como "ciência aplicada" e tem como pressuposto básico a primazia da entendendo-se que o pensamento prático só pode ser aprendido com o fazer ou seja teoria sobre a prática, enfatizando a aplicação em sala de aula dos conhecimentos e teorias que têm sido expostos nos cursos. Neste modelo, o estágio passa a ser o momento de aplicar, demonstrar aprendizagens prévias e não de aprender. Zeichner, em outro texto, (1993) faz críticas severas a este modelo, identificando-o como "velho modelo de practicum", embora sua juventude, entre nós, já tenha sido relatada. O terceiro modelo de estágio -uma "nova versão do practicum"- denominado practicum reflexivo (estágio reflexivo) sustenta-se na compreensão da prática como investigação orientada. Neste modelo, o ensinar é visto como forma de pesquisa e os professores como reflexivos. A prática passa a ser o elemento desencadeador da reflexão.

Segundo Zeichner (1993), o estágio, independente da orientação que possui, apresenta problemas diversos, alguns até mesmo em comum, como: qualidade desigual dos supervisores, envolvimento superficial dos professores colaboradores, preparação do professor restrita à sala de aula e não para desenvolver relações positivas com as comunidades externas à escola.

Em relação à implementação do estágio reflexivo, Schön (1995, p. 91) relata como dificuldade para introdução do "practicum reflexivo" na

unesp

Universidade, a epistemologia dominante na Universidade e seu currículo profissional normativo; e Zeichner (1993, p. 56-59) aponta características na forma como o conceito de reflexão tem sido utilizado nos estágios, que levam a "ilusão da aprendizagem docente", ou seja a ilusão de que houve a aprendizagem sobre o ensinar, entre elas: 1- perspectiva na qual a reflexão é considerada um mediador, um instrumental da ação; a reflexão é externa à prática a ser estudada, a teoria reside na universidade e a prática nas escola de ensino básico; 2- limitação do processo reflexivo às capacidades e estratégias de ensino e exclusão dos objetivos e dos conteúdos do ensino; 3- desconsideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor em sala de aula e 4- insistência em ajudar os professores a refletirem individualmente, desconsiderando a ampliação da ação do professor; 5-a compreensão da sala de aula, em oposição à escola, como local para a realização do estágio e, 6-a qualidade da supervisão e avaliação do estágio. Por estas, entre outras razões, devemos concordar com este autor quando ele afirma que nenhum dos três modelos pode ser seguido sem críticas como o caminho para iluminar a prática da educação do professor.

Uma proposta interpretada como ruptura com a estrutura atual dos estágios - a de Escolas de Desenvolvimento Profissional[29] - parece-nos o caminho que trará alguma luz. Estas escolas, conhecidas como escolas clínicas ou de prática são controladas conjuntamente por sistemas educativos e universidades, por meio de acordos formais entre elas e têm como especial propósito a preparação de professores e o aprendizado de todos os adultos que trabalham com eles, possibilitando acentuada importância à aprendizagem docente dos futuros professores, relação

29 Parece-nos que a deliberação CEE 12/97 ao dispor sobre o credenciamento d e escolas de aplicação abre perspectivas para o desenvolvimento d[illegible]tas neste sentido.

unesp

estreita entre formação inicial e continuada e a reestruturação educativa (Zeichner, 1993, p. 68). Nestas escolas, a formação profissional dos professores é função primordial e a preparação do futuro professor, sendo desempenhada de forma colaborativa e integrada entre os membros da escola e da universidade. Neste contexto, o estágio reflexivo ganha novos contornos e a proposta derivada das noções de reflexão na ação, de elaboração de um saber da experiência e da formação do habitus docente ainda durante a formação inicial do professor parece encontrar o espaço necessário para sua concretização .

Julgamos necessário apenas repensar a participação do professor - colaborador, visto que ressaltamos a necessidade de o aluno exercer a atividade docente, realizar experiências, erras, tomar consciência destes e tentar novamente (Schön,1995). Não se trata de formar *practioners*, mas de fornecer oportunidades para a formação, embora inicial, de professores capazes de refletir na e sobre sua própria prática docente e de transformá-la

Reconhecemos, assim como Perrenoud (1993), que a prática docente não deve ser entendida apenas a partir da ação docente em sala de aula e que é necessário considerar a profissão, a carreira e as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares. No entanto, sem desconsiderarmos esta colocação, direcionamos nosso olhar para a ação docente em sala de aula, por entendermos que esta é a atividade principal[30] do professor, que favorecesse sua auto investigação e a construção de sua identidade como profissional.

A identidade não é algo dado, mas um processo complexo, que requer tempo, e graças ao qual o indivíduo se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional e constrói maneiras de ser e estar na

30 Utilizando o conceito de atividade principal de VYGOTSKI (1988)

unesp

profissão. (Nóvoa ,1992, p. 16)

Pimenta (1996, p. 42) refere-se à mobilização do saber da experiência para que o aluno veja-se como professor e para que construa sua identidade, embora este saber seja insuficiente para isto. Esta autora refere-se ao saber da experiência como os saberes que os futuros professores já têm sobre o que é ser professor, pela sua experiência como alunos, pela experiência socialmente acumulada ou pelo exercício do magistério "a título precário". Desta forma, concordamos com a interpretação de Pimenta sobre a insuficiência apontada, ao mesmo tempo que propomos uma outra interpretação do saber da experiência, redimensionando, assim, seu significado para a construção da identidade do professor.

O saber da experiência passa a ser compreendido como o saber elaborado a partir de sua própria experiência docente, que só poderá ser constituído pela ação pessoal e pela reflexão sobre e na ação docente e formará um continuum experiencial, um habitus docente, decisivos para a construção da identidade e para o processo de desenvolvimento profissional do professor .

A compreensão de que a construção da identidade é um processo complexo, que deve ser iniciada durante a formação inicial e é essencial ao profissional professor remete-nos a prática -na qual ação e reflexão são indissociáveis -como paradigma para a formação do professor, em oposição à racionalidade técnica como paradigma, no qual a prática é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (Gómez, 1995, p. 96).

A prática docente, compreendida na perspectiva da reflexão, que permeada pelo pensar crítico do professor sobre o que faz antes, durante e depois que fez, passa a ser o elemento que possibilita a construção e

unesp

reconstrução de saberes e passa a desempenhar papel nuclear na constituição dos saberes do professor. O saber ser professor (não dissociado, mas completamente vinculado ao saber fazer) passa a ser compreendido como um processo dinâmico, nunca concluído, e resultante da interação entre um conhecimento específico, uma personalidade e um contexto multifacetado, necessariamente complexo, que deve ter sua construção inicial já durante o processo de formação inicial.

A experiência de ser professor - refletida e assistida, e não a derivada de observações- passa a ser o eixo central dessa formação, encontrando possibilidade de efetivação durante o estágio supervisionado.

Como nos lembra Winter (1989), citado por Zeichner(1993, p. 55), " o tipo de saber derivado inteiramente da experiência de outros, mesmo de outros professores é na melhor das hipóteses pobre e na pior das hipóteses ilusório". Assim sendo, os futuros professores, auxiliados por um supervisor que dialogue com eles, precisam refletir sobre ***suas*** próprias ações, intenções e sensações, para que eles possam, a partir de sua ***experiência docente***, rever teorias e posicionamentos pessoais, aprendendo a examinar-se e reexaminar-se.

Frente à situação anteriormente retratada do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores e a nossa compreensão sobre este e sobre a experiência docente, consideramos importante investigar e analisar uma proposta de estágio que oferecia a oportunidade da ação docente, compartilhando da afirmação de Penin (1993) de que :

> *No campo do ensino, parece que estamos longe da situação em que conceitos e teorizações satisfaçam o conhecimento sobre ele. Precisamos, e muito, aumentar esse conhecimento acumulado e para isto devemos voltar nossa atenção às práticas e à vivência das mesmas.(p.7)*

unesp

Voltamos, assim, nossa atenção a uma experiência de estágio e realizamos nossa investigação em um estágio supervisionado- Sala 14- realizado em uma das habilitações de um curso de Pedagogia - Habilitação em Educação Especial - área Deficientes Mentais.

unesp

4 O processo de investigação do estágio na Sala 14

4.1 Considerações iniciais sobre a investigação
4.2 Participantes
4.3 Procedimentos de coleta de dados
4.4 Análise dos dados

4 O processo de investigação do estágio na Sala 14

4.1 Considerações iniciais sobre a investigação

A experiência de estágio investigada e analisada neste estudo foi desenvolvida durante quinze anos - de 1980 a 1995- em salas do próprio Campus da Unesp em Marília, com alunos da habilitação em Educação Especial (HEEs) - área Deficientes Mentais (DM). Realizada, inicialmente, em uma única sala de número 14, esta experiência passou a ser identificada e conhecida, posteriormente, mesmo após ampliação para outras salas, como estágio na ***Sala 14***.

Ao longo dos 15 anos, esta experiência esteve sob supervisão de uma professora responsável pelas disciplinas Prática de Ensino e Elaboração e Desenvolvimento de Currículo para Deficientes Mentais que supervisionava e coordenava estagiários da referida habilitação no atendimento educacional diário, no período das 14:00 às 16:30 horas, aos alunos com necessidades especiais da comunidade local e regional.

Desta forma, o estágio realizado na Sala 14 apresentava uma característica distinta dos demais: a atividade predominante do estagiário era a docência ou regência. Neste estágio, ele era o professor, durante todo o ano letivo, de um aluno, de um agrupamento ou de diferentes agrupamentos de alunos com necessidades educativas especiais, identificados como deficientes.

Como este estágio, que privilegiava a experiência docente era percebido pelos futuros professores em formação? Saberes eram construídos a partir dessa experiência ? Quais eram estes? Quais elementos favorecem essa construção?

unesp

Instigados por estes questionamentos, que sintetizam muitos outros, investigamos junto a estagiárias e ex-estagiárias, por meio de entrevistas, questionários, observações e coleta de documentos, o estágio realizado na Sala 14 e os saberes da experiência docente elaborados a partir desse estágio.

O desafio consistiu em apreender o papel que este estágio desempenhava na elaboração desses saberes, a partir da compreensão de opiniões, valores, crenças, atitudes dos estagiários e seus professores. A investigação e as reflexões sobre a experiência de estágio da Sala 14 tiveram como ponto de partida o significado que as estagiárias davam a este estágio para sua formação inicial .

Optamos pelo desenvolvimento de uma metodologia fundamentada na abordagem qualitativa, reconhecendo a imprecisão com que este termo vem sendo utilizado.[31] Esta abordagem pareceu-nos a mais adequada, visto que permite a investigação de uma situação natural, a partir de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Podemos ainda compreender a investigação realizada como um estudo de caso qualitativo, já que nosso objeto de análise é uma unidade.

A análise aprofundada de uma unidade apresenta algumas características, tais como: visa à descoberta; enfatiza a "interpretação em contexto"; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permitem generalizações; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Lüdke e André, 1986 p. 20-21).

A proposta de analisar uma unidade coloca-nos a exigência da diversidade de participantes e de procedimentos de coleta de dados. Procedimentos diferenciados - entrevistas, questionários, observações e

31 Neste sentido ver ANDRÉ, 1995

unesp

análise documental podem ser utilizados para que a coleta de dados favoreça um retrato mais completo da situação e a identificação de diferentes percepções e interpretações do fenômeno investigado.

A entrevista pode ser compreendida como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações pela utilização de um roteiro (Haguette, 1992) ou como um encontro social com características peculiares que favorece a obtenção das informações desejadas, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações e que decorre do conhecimento que o pesquisador possui sobre a realidade na qual vai trabalhar (Martins, 1989).

As entrevistas podem ser individuais ou coletivas, estruturadas ou semi-estruturadas. A semi-estruturada é aquela aplicada a partir de um pequeno número de questões abertas, ou ainda, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Ressaltamos que as perguntas fundamentais são resultado da teoria que alimentou a ação do investigador, mas também de toda informação que foi coletada sobre o fenômeno em estudo. (Triviños, 1987)

A observação enquanto técnica de investigação cientifica, possibilita o contato com experiências diárias e a apreensão do significado atribuído pelos participantes do estudo à realidade que o cerca e a suas próprias ações, pelo contato pessoal e estreito com a situação, requerendo preparo físico, intelectual e psicológico. Ela pode ser estruturada / padronizada (quando se deseja colocar em relevo a possibilidade de existência de traços específicos do fenômeno, verificando hipóteses) ou a observação livre (Triviños, 1987) e envolve anotações de campo de natureza descritiva e de natureza reflexiva .

unesp

A análise documental é considerada uma técnica complementar às informações obtidas por outras técnicas e envolve a análise de quaisquer documentos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o fenômeno estudado, que podem ser diferenciados em técnicos ou pessoais .

A literatura sobre pesquisa qualitativa em educação é extensa, o que nos permitiria uma longa descrição sobre o tema. Ao mesmo tempo, a existência de farta e rica literatura possibilita-nos abreviar nossas considerações a respeito deste assunto.

No entanto, um aspecto necessita ser explicitado nesta investigação: o papel da pesquisadora, enquanto pessoa que observa e analisa sistematicamente um fenômeno, e enquanto ex-aluna/ estagiária e ex-professora da habilitação, que vivenciou, em momentos diferenciados, o fenômeno. Esta vivência, como estagiária e posteriormente como docente, constituiu-se uma situação privilegiada, por várias razões, entre elas: a possibilidade de conviver com diferentes grupos de estagiárias, de conviver diretamente com o contexto maior em que este estágio era realizado- o departamento de Educação Especial e a Faculdade de Filosofia e Ciências, a aproximação e proximidade com a professora supervisora e a elaboração e reelaboração durante anos de questionamentos sobre diferentes aspectos desta experiência de estágio.

O envolvimento, com características diferenciadas nos dois momentos e a clareza de seus efeitos parecem-nos que foram importantes para o desenvolvimento da investigação. Negá-los, subestimá-los ou supravalorizá-los ocultaria o real valor que ele teve para a constituição do momento de pesquisadora: o de fornecer elementos para a apreensão e compreensão do papel da experiência docente para as estagiárias investigadas, já que consideramos que o pesquisador recorre aos conhecimentos e às experiências pessoais para auxilia-lo no processo de investigação, compreensão e interpretação do fenômeno estudado. (Lüdke e André, 1986)

unesp

Neste sentido, compreendemos que a possibilidade de vivenciar o estágio na Sala 14 como estagiária e como docente teve reflexos positivos para a investigação e compreensão do fenômeno investigado.

Explicitado este aspecto, passemos ao processo de investigação propriamente dito: participantes, coleta e análise de dados.

4.2. Participantes

Os participantes deste estudo podem ser identificados em dois grupos: o de estagiárias da Sala 14 e o de professores da HEEs - área DM.

O grupo das estagiárias foi constituído por:

- seis alunas do último ano da HEEs- área DM, estagiárias na Sala 14 pelo período de dois a dois anos e meio, identificadas como E1,E2, E3, E4, E5, E6
- cinco alunas do curso de Pedagogia, Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, identificadas como e1, e2, e3, e4, e5 - que estagiaram na Sala 14 durante 1995 ,
- uma aluna de fisioterapia - estagiária na Sala 14; identificada por F
- Trinta e um ex-alunos da HEEs -área DM- período diurno, sendo quatro ex-alunos no período de 1978 a 1980 e vinte e sete ex-alunos e ex-estagiários da Sala 14, no período de 1981 a 87 e de 1990 a 1994.

O grupo de professores foi composto por:

- professora responsável pela supervisão do estágio, identificada por S e
- três professores da HEEs, que ministram disciplinas na área de D.M., período diurno, que mantinham ou mantiveram contato com as estagiárias da Sala 14; identificados como P1, P2, P3

unesp

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Frente à diversidade de participantes e ao objetivo proposto optamos pela utilização de diferentes procedimentos: observações, entrevistas, questionários e análise documental.

Inicialmente foi elaborado um questionário, a partir de leituras sobre a temática do estágio e da experiência prévia da pesquisadora. Um estudo piloto foi realizado com um grupo de alunas da HEEs, fornecendo subsídios para uma reelaboração do instrumento e a constituição de sua forma final (Anexo A) com os itens: identificação, formação geral, formação em educação especial, estágio supervisionado na HEEs e atuação profissional. O questionário foi enviado às ex-alunas das quatro áreas HEEs: deficientes mentais (DM), deficientes visuais (DV), deficientes auditivos (DA) e deficientes físicos (DF), do período de 1978 a 1994. Dos questionários enviados, foram selecionados para análise e discussão, neste estudo, os dados obtidos com ex-alunas da HEEs, área DM período diurno, ex-estagiárias da Sala 14, num total de 27, do período de 1981 a 1987 e de 1990 a 1994. (Anexo B)

Num segundo momento, foram realizadas observações (Anexo C) nas salas em que era realizado o estágio, objetivando verificar o desempenho das estagiárias durante o estágio. As observações foram realizadas no período de outubro a novembro de 1995, nas quatro salas 14, 15, 38 e 39, em diferentes momentos do período de atividades (inicial, intermediário e final - no período das 14 às 16:30 horas) e no período das 13 às 14horas, com aproximadamente uma hora para cada observação. Neste momento, também foram realizadas entrevistas coletivas (Anexo D), realizadas em outubro de 1995, num total de três, com:

- grupo composto pelas seis alunas: E1, E2, E3, E4, E5, E6
- grupo composto por cinco alunas do curso de Pedagogia: e1, e2, e3, e4, e5

unesp

- dupla de ex alunas estagiárias da HEEs- área DM- Ex1 e Ex2 , formadas em 1980 e 1993 e que atuavam em Educação Especial

Posteriores a estas, foram realizadas as entrevistas individuais semi-estruturadas (Anexo E) com estagiárias e professores da HEEs, que mantinham contato com as estagiárias, como descrevemos abaixo:

- E1, E 2, E3, E4, E5, E6, em novembro e dezembro de 1995.
- e1 e2, e3,e4,e5 [32], em novembro de 1996;
- F, em outubro de 1995
- P1, P2, P 3; realizadas em novembro e dezembro de 1995 e março de 1996; e
- S, em dezembro de 1996.

As entrevistas, com período de duração variável, transcorreram sem dificuldades. Foram gravadas e posteriormente transcritas.

Um questionário foi elaborado e encaminhado, em 1996, (Anexo F) às estagiárias - E1, E2, E3, E4, E5, E6 - do período de 1994 e 1995, anteriormente observadas e entrevistadas. Este questionário continha treze questões - quatro fechadas e nove abertas - sobre a atividade profissional desenvolvida no momento, dificuldades e facilidades encontradas na atuação profissional, avaliação do estágio, aspectos da atuação profissional favorecidos e não favorecidos pelo estágio realizado e aspectos do estágio que precisam ser alterados. Este questionário tinha por objetivo coletar dados sobre o estágio, após a realização do mesmo, quando os ex-estagiários já se encontravam atuando profissionalmente. Dos seis questionários enviados, obtivemos a resposta de quatro participantes: E1, E3, E5 e E6.

A coleta de materiais relacionados ao estágio na Sala 14 foi realizada junto à supervisora do estágio, ao Departamento de Educação Especial e à Faculdade de Filosofia e Ciências, em função do contato que a pesquisadora mantinha com estes últimos, enquanto docente do referido departamento.

---

32 Em 1996, E1, E2, E3, E4 e E5 eram alunas da HEEs área DM

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Os materiais coletados de diferentes períodos, diversificados em seu conteúdo e forma compreendiam: ofícios, textos produzidos pelas estagiárias e pela supervisora, atas de reuniões de Departamento, cadernos de alunos atendidos pelas estagiárias, projetos elaborados pelas estagiárias, relatório de estágio, relatório de estagiárias bolsistas. Desta forma, estes materiais não apresentam uniformidade quantitativa ou qualitativamente, mas desempenharam sua função: complementar os dados obtidos por meio de outros instrumentos .

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados obtidos constituiu uma fase específica, bastante complexa, na qual a organização e interpretação dos mesmos foram realizadas não só a partir do conhecimento formal da pesquisadora, mas também de seu conhecimento experiencial que, interrelacionados, estiveram presentes em vários momentos desta investigação, possibilitando a reflexão constante sobre os procedimentos de coleta de dados.

Os dados coletados pelas entrevistas, pelos questionários enviados aos ex-estagiários, pelas observações e pela análise de matérias possibilitaram diferentes perspectivas do estágio: a histórica e a atual, a partir de dados obtidos sobre sua implantação, seu desenvolvimento, suas dificuldades, seus princípios norteadores e seu funcionamento no ano de 1995. Os dados obtidos foram organizados nos seguintes eixos temáticos: periodicidade duração, local, atividades desenvolvidas, supervisão, relação com conhecimentos teóricos, de forma a favorecer a compreensão da estrutura e do funcionamento do estágio na Sala 14, durante os quinze anos de seu funcionamento.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

As entrevistas individuais e coletivas, a análise dos materiais produzidos pelas estagiárias e pelos alunos atendidos, as observações realizadas e o questionário enviado em 1996 as ex-estagiárias forneceram dados referentes a elaboração do saber da experiência docente durante a realização do estágio. Após intensa análise, foram constituídas as seguintes categorias : ***saber do ser*** - referente ao conhecimento que a estagiária adquire sobre o aluno atendido; ***saber ser*** - referente ao conhecimento que a estagiária elabora sobre ensinar; ***saber do seu ser*** - referente ao auto - conhecimento desenvolvido pela estagiária e ***para ser e para saber*** - referente ao papel da supervisão na elaboração de um conhecimento experiencial docente .

O papel desempenhado pelo saber da experiência docente na formação inicial do professor de Educação Especial poderá ser mais bem analisado se compreendermos a prática docente em Educação Especial e o desenvolvimento dos cursos de formação inicial em Educação Especial no Brasil.

Neste sentido, apresentamos no capítulo seguinte considerações sobre a formação e atuação do professor de Educação Especial.

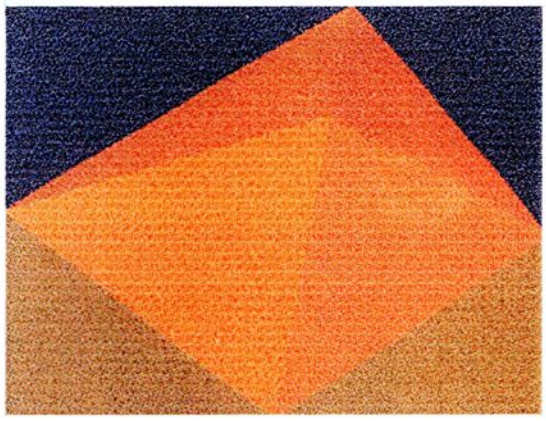
5 Educação Especial: profissão e formação inicial

5.1 Breve consideração

5.2 Ação docente em Educação Especial

5.3 Formação inicial do professor de Educação Especial

5.4.Habilitação em Educação Especial e o estágio supervisionado



Dulce Magno

5 Educação Especial: profissão e formação inicial

5.1 Breve consideração

A estigmatização[33] sofrida pelas questões relacionadas aos indivíduos portadores de necessidades especiais, inclusive ao ensino oferecido a estes, leva-nos a redobrar nossos cuidados ao abordar o tema: ***Educação Especial- atuação e formação inicial*** e a explicitar que a formação inicial e a atuação do professor de Educação Especial serão discutidas em um mesmo capítulo, embora inseridas no contexto mais amplo de atuação e formação de professores, por uma opção metodológica de redação, não sendo reflexo da compreensão dissociada de Educação Especial e Educação Regular. A leitura do texto comprovará nossa afirmação.

5.2 Ação docente em Educação Especial

A Educação Especial pode ser compreendida como o conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar e, até mesmo, substituir os serviços educacionais freqüentemente existentes, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem

[33] A estigmatização derivada do termo estigma (marca) pode ser compreendida como decorrente das relações sociais como manifestação de rejeição aqueles que são identificados como desviantes. Recomendamos a leitura de GOFFMAN (1982)

unesp

necessidades educacionais muito diferentes das da maioria dos alunos[34]. Estes alunos são identificados como deficientes mentais, visuais, auditivos, físicos, portadores de condutas típicas e de altas habilidades ou, recentemente, como portadores de necessidades educativas especiais[35] . Entre estes serviços estão: a classe comum com apoio, sala de recursos, ensino itinerante e classes especiais -considerados mais integradores- e escolas especiais diurnas ou externas e residenciais, ensino hospitalar ou domiciliar- considerados os mais segregadores.

A Educação Especial está baseada na necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas possam ser (Mazzotta, 1982 p.10), tem por princípio maior a normalização, cuja meta final é a integração, que pressupõe a valorização global da diversidade humana e acesso, por parte das pessoas deficientes, às experiências próprias ao período de vida que se encontram e o envolvimento regular nos ambientes familiar e social, sem que isto signifique sua transformação em indivíduos normais (normatização). A organização dessa educação está estreitamente relacionada a compreensão de deficiência, que vem sofrendo alterações significativas ao longo da história.

Segundo Telford e Sawrey (1986), podem ser identificadas diferentes compreensões de deficiência: concepção mística (deficiência é compreendida como um castigo, provação ou benção de Deus); concepção

---

[34] Definição adaptada de MAZZOTTA, 1993 p. 21. Segundo este autor, a Educação Especial refere-se ao conjunto de recursos e serviços educacionais **especiais**... substituir os serviços educacionais **comuns**. Nós não compartilha mos da compreensão de que estes recursos e serviços são especiais e preferimos retirar o termo especiais e substituir o termo comuns pela expressão frequentemente existentes .

[35] Segundo documento da Política de Educação Especial no Brasil MEC/SEESP (1994), a pessoa portadora de necessidades especiais é aquela que apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

unesp

qualitativa (as pessoas deficientes são qualitativamente diferentes dos "normais", ou seja, eles sentem, aprendem, desenvolvem-se de forma diferente dos demais); e concepção quantitativa (as diferenças entre as pessoas deficientes e as não-deficientes existem, mas são apenas de grau, não de processos, ou seja, os processos de desenvolvimento e aprendizagem são os mesmos, o que pode diferir é o ritmo ou o grau). Estes autores fazem referência a três modelos de compreensão da natureza do desvio: modelo orgânico (centrado nas causas orgânicas, intrínsecas); modelo ambiental (centrado no ambiente e nos efeitos da categorização, rotulação e segregação); e modelo interacionista (compreende que todo comportamento resulta da interação dinâmica de fatores constitucionais e ambientais).

Em concepções atuais, a deficiência é compreendida como resultante da relação entre características individuais e contexto, sendo esse considerado uma variável importante. O conceito atual de deficiência mental[36] ressalta o processo interativo entre as limitações funcionais dos indivíduos e o contexto.

Estas concepções possibilitam, ainda, a distinção entre condições médicas incapacitadoras e condições sociais incapacitadoras[37] que, interrelacionadas, constituem a deficiência. As condições médicas incapacitadoras podem também ser compreendidas na ótica das diferenças individuais, exigindo, então, a compreensão do papel da audiência social na atribuição de um sentido negativo a uma determinada diferença. Desta forma, a deficiência passa a ser compreendida a partir das diferenças individuais e da identificação, pelo grupo social, de algumas destas como negativas, indesejáveis, entendendo-se que "a deficiência não aparece com

---

[36] Última revisão do AAMR - LUCKASSON ET AL 1994 IN: MONTOAN, 1997
[37] OMOTE (1980)

unesp

o nascimento ou com uma enfermidade, que não é uma qualidade presente no organismo da pessoa, mas é mantida e produzida por um grupo social e está relacionada às reações dos outros". (Omote, 1994, p.68)

As diferentes compreensões de deficiência levam a modelos de atendimento diferenciados em Educação Especial. Glat e Kadlec (1989) identificaram diversos modelos de atendimento, apresentados em uma linha progressiva com extremos bem nítidos. Em uma das extremidades encontra-se o modelo clínico que enfatiza a problemática como sendo da criança, ressaltando as causas intrínsecas e os fatores etiológicos da problemática, do qual derivaram os modelos: centrado na criança, psicodinâmico e compensatório. Na outra extremidade, encontra-se o modelo pedagógico, que embora não desconsidere o aspecto clínico, enfatiza a incapacidade da escola em lidar com o problema (as causas exógenas) e do qual derivaram os modelos: comportamental, de interação e ecológico .

A ação docente em Educação Especial, fundamentada não apenas em uma dada compreensão de educação ou de aluno, mas também em uma compreensão de deficiência e de atendimento especializado, é muito diversificada em função dos alunos atendidos (características pessoais, necessidades educacionais, faixa etária -crianças, adolescentes, jovens e adultos) e do local em que é realizada. Por exemplo, o trabalho docente, em função das características e necessidades educacionais dos alunos, pode abranger extinção de comportamentos auto-lesivos, atividades de vida diária (treino de toalete), aquisição de habilidades motoras e sociais, aquisição e domínio da leitura e escrita e conceitos e operações matemáticos, sendo realizada em contextos escolares mais segregadores ou mais integradores: hospitais, escolas especiais e escolas regulares: classes especiais, salas de recursos ou ensino itinerante. Desta forma, as

unesp

competências ou habilidades requeridas na ação docente em Educação Especial variam em função do tipo de programa educacional, da extensão deste programa, dos objetivos propostos, do grupo etário e das características dos alunos .

Nossa compreensão é de que não há ação docente *especial*[38]. No entanto, encontramos autores que se referem a competências e habilidades especiais (Cruickshank, 1974) necessárias ao professor de Educação Especial. Entre os aspectos relatados com freqüência na literatura como importantes para ação do professor de Educação Especial[39], encontramos: características pessoais (flexibilidade, criatividade, iniciativa); motivação; formação de professor comum (conhecimentos de desenvolvimento e aprendizagem); saúde mental; conhecimentos práticos de todas as áreas (DM, DV, DF, DA), habilidades para atuação em equipe multidisciplinar e com a família do aluno, assim como habilidades relacionais, competência no ensino e experiência com alunos não identificados como deficientes (normais). Outras habilidades relacionadas ao diagnóstico do aluno (selecionar e utilizar procedimentos de avaliação, analisar os resultados), implementação de programas (definir objetivos, planejar, executar atividades) e relações interpessoais (participação em equipes, interação com os pais, com outros professores e comunidade) são, também, referidas como necessárias. No entanto, verificamos que, de um modo geral, a literatura refere-se às habilidades relacionadas à compreensão das características da criança deficiente (DM, DV, DA ou DF), à seleção, à elaboração e uso de materiais e equipamentos adequados à criança deficiente (DA, DV, DM e DF) como se a criança deficiente fosse um grupo

---

[38] Especial entendido no sentido pejorativo como superior ou melhor. O termo especial ao ser compreendido no sentido de superior ou de supervalorização de especificidades tornou-se um obstáculo para a integração (social e escolar) do deficiente.

[39] MAZZOTTA, 1993 p. 41-60

unesp

homogêneo. Uma categoria (por exemplo,DM) não pode ser utilizada como representante da diversidade existente entre os indivíduos, sejam eles deficientes mentais ou não. Esta perda do indivíduo enquanto ser único, com características e necessidades diferenciadas dos demais, é em nosso entender, um dos maiores problemas da utilização das categorias .

Neste sentido, a ação do professor de Educação Especial deve ser pensada não para o deficiente mental (enquanto categoria), mas para ***alunos*** deficientes mentais.

5.3 Formação inicial do professor de Educação Especial

As considerações anteriores sobre a ação docente em Educação Especial possuem implicações diretas para a reflexão sobre a formação inicial do professor de Educação Especial.

A compreensão de deficiência, pressuposto básico para a ação docente é, no nosso entender, uma temática básica para a discussão sobre a formação dos professores. Como foi relatado anteriormente, a deficiência pode ser compreendida a partir de diferentes concepções de deficiência e modelos de compreensão do desvio, que possuem diferentes implicações para a formação do professor. Por exemplo: uma concepção qualitativa pode levar o profissional em formação a compreender que seus alunos deficientes necessitam de procedimentos de ensino, materiais, interação diferentes, "especiais". Já a concepção quantitativa pode favorecer a compreensão e o respeito, por parte dos alunos em formação, dos ritmos e das necessidades individuais de seus alunos deficientes. Um modelo orgânico tem sérias implicações na formação do professor, já que impõe limites à função do professor e ao atendimento educacional .

unesp

Em relação às abordagens da Habilitações em Educação Especial, na área de DM,- curso de Pedagogia- oferecidas no Estado de São Paulo, foram identificados apenas três cursos com abordagens bem delimitadas: abordagem tradicional (curso de Lins) abordagem comportametal (curso da UNIMEP) e abordagem social (curso da Unesp, de Marília) (Enumo, 1985), com referenciais teóricos distintos, preconizando um perfil diferenciado de professores e diferentes propostas de formação.

Consideramos que o conjunto de informações recebidas e de diferentes situações vivenciadas durante seu curso de formação inicial tem reflexo, consciente ou não, na concepção de deficiência de um professor e, consequentemente, em sua prática[40].

Cremos que uma abordagem pedagógica ou social/pedagógica na formação dos professores favorece uma formação mais adequada do professor de Educação Especial.

O enfoque privilegiado no curso de formação inicial acarreta determinada estrutura e conteúdo curricular e determinado perfil do professor de Educação Especial a ser formado .

A diversidade dos alunos e dos locais de trabalho também precisam ser considerados na reflexão sobre a formação inicial do professor. Desta forma, o professor deve ser formado no sentido de identificar e reconhecer características e necessidades pessoais dos alunos, selecionar e implementar procedimentos apropriados a elas, assim como compreender e considerar as implicações sociais de sua atuação.

Sanches (1995) cita, entre as medidas para um ensino de excelência, a identificação de um quadro de competências inerentes ao professor de Educação Especial.

Em nossa compreensão, as competências específicas do professor de Educação Especial limitam-se àquelas relacionadas à especificidade da área,[41] por exemplo: a compreensão do estigma, da deficiência enquanto

---

[40] Neste momento, explicitamos novamente nossa compreensão da relação entre formação inicial e atuação .
[41] As espeficidades são definidas com base em uma determinada abordagem ou compreensão de deficiência .

unesp

construção social, a compreensão da dinâmica familiar com o nascimento de um filho deficiente, o conhecimento de comprometimentos orgânicos e das incapacidades decorrentes destes.

No entanto, entendemos que a especificidade não é especial[42] ou exclusiva da Educação Especial. Em qualquer área podem ser identificadas competências necessárias e específicas ao professor, por exemplo: ao professor de Educação Infantil .

Consideramos, assim, como Sarela (in Estrela e Estrela, 1977), que não existe nenhuma aptidão de professor, independente da situação de ensino. Ressaltamos, pois, a necessidade de o professor ser flexível e reflexivo em sua prática docente e do oferecimento de situações que favoreçam o desenvolvimento destas características durante a formação inicial.

Conhecimentos gerados na área de Educação Especial, nos últimos anos, têm contribuído para as discussões sobre a formação do professor, entre eles: a tendência à não categorização, referida por Telford e Sawrey (1986); a compreensão da necessidade de expansão do processo educativo à escola, à família e à comunidade; o reconhecimento da necessidade de um modelo de atendimento social, pedagógico ou ecológico em oposição ao clínico; o reconhecimento da inadequação dos processos de encaminhamento às classes especiais (em especial de DM); o crescente e amplo movimento de integração, assim como a recente introdução do conceito de necessidades educativas especiais, no Brasil, em substituição ao conceito de dificuldades ou deficiências. Estes conhecimentos, em conjunto com outros produzidos sobre formação de professores, impõem reflexões e revisões profundas sobre a formação do professor de Educação Especial, possibilitando seu redimensionamento.[43]

Omote (1996) aponta três temas que começam a ocupar lugar de destaque na discussão sobre a formação do professor de Educação Especial:

---

[42] No sentido de superior

[43] Estas reflexões vem ocorrendo em mesas redondas e simpósios em congressos, Ciclos de Estudos, Seminários, Formação de grupo de trabalho e discussão, assim como nos próprios Departamentos de Educação Especial .

unesp

currículo que privilegia a especialização por área de deficiência, relação entre ensino especial e ensino comum e perfil da Educação Especial.

A formação do professor por área de deficiência tem sido um dos pólos de discussão extremamente relevante, pois atualmente o professor de Educação Especial é formado e habilitado para atuar com alunos de uma determinada categoria: deficientes físicos, mentais, auditivos ou visuais .

Desta formação, decorrem afirmativas comumente encontradas entre os professores de Educação Especial: "este aluno é deficiente visual e eu sou professora de deficiente mental". Verificamos que há, com freqüência, a identificação, o reconhecimento de procedimentos e, muitas vezes, processos de aprendizagem específicos e exclusivos de uma determinada categoria. Entendemos que isto gera a estigmatização e a exclusão de determinados alunos, reiteradas pelos próprios professores. Não negamos a especificidade existente em cada área, mas acreditamos que a compreensão da deficiência enquanto construção social impulsiona a revisão da proposta de formação do professor de Educação Especial, por área de deficiência. A reflexão sobre a formação por área, sustentada pela concepção social de deficiência, remete-nos a uma outra questão: a limitação da atuação do professor de Educação Especial à sala de aula e a conseqüente necessidade de ampliação dessa atuação para a escola como um todo e para a comunidade.[44]

A formação deste professor no sentido de favorecer a articulação entre o ensino regular e o ensino especial também necessita ser revista.

O discurso teórico (integração do aluno deficiente e formação para integração do aluno deficiente) é incoerente com a prática de formação e com a própria prática pedagógica de sala de aula.

Acreditamos que a formação do professor deve ser realizada a partir da compreensão da "Educação Especial enquanto parte da educação

---

[44] Encontramos referência á esta questão em SANCHES (1995), OMOTE (1996), MAZZOTTA (1996) e no texto da Nova LDB.

unesp

comum, como uma provisão a mais a ser oferecida pela escola regular e não como um sistema à parte de ensino" (Santos, 1992) e que ela própria não pode constituir um sistema, ou um curso à parte do sistema ou dos cursos de formação de professores.

Um aspecto muito enfatizado na literatura sobre a formação do professor em Educação Especial é a experiência com alunos não identificados como deficientes. Compartilhamos desta posição na perspectiva de que o professor, seja de Educação Especial ou não, necessita da experiência oriunda da prática docente. No caso da formação do professor de Educação Especial entendemos que a experiência com alunos identificados como deficientes, durante o período de formação inicial, é essencial, pois favoreceria a consciência de preconceitos existentes e a desmitificação sobre o ser deficiente. Esta experiência favoreceria a dessensibilização do futuro professor, preparando-o para uma nova sensibilização à problemática, posterior ao contato com alunos deficientes e com conhecimentos da área, reflexões sobre estes e sobre posturas pessoais.

5.3.1 A Habilitação em Educação Especial (HEEs) e o estágio supervisionado

É no contexto anteriormente retratado do curso de Pedagogia, que a formação do professor de Educação Especial é elevada ao nível superior, como Habilitação do curso de Pedagogia.

No Parecer CFE 295/69, reconheceu-se a necessidade de *professores altamente preparados* para o ensino de excepcionais e a

necessidade de *evoluir, preparando a professora primária em nível superior,* mas apenas sugeriu a Habilitação em Educação Especial (HEEs), sem definir mínimos nacionalmente obrigatórios.

A partir destes, a formação do professor de Educação Especial passou a ser prevista, pelo menos em termos legais, em nível superior e assim, durante duas décadas permaneceu.

No entanto, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (Lei no. 9.394), trará alterações a este quadro, pela referência a:

> professores com *especialização adequada em nível médio ou superior* para o atendimento especializado. (grifo nosso) (Art. 59 Inciso III)

Esta referência indica o regaste da possibilidade legal de formação do professor de Educação Especial em nível médio, ao mesmo tempo que indica a formação em nível superior, ou seja, há uma diversificação legal nas instâncias de formação do professor de Educação Especial

Podemos ainda considerar a diversidade prevista na Nova Lei a partir da afirmação de Saviani (1991): a legislação constitui o instrumento pelo qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha, visto que em relação à prática de formação do professor de Educação Especial, em nível nacional, a diversidade estava implantada, antes mesmo da elaboração e da promulgação da Nova LDB, podendo ser visualizada nos diferentes níveis e cursos em que é efetuada: em nível médio, como estudos adicionais; em nível superior -como habilitação da pedagogia ou licenciatura em Educação Especial e em cursos pós-graduação lato sensu e/ou stricto sensu. (Almeida, 1996)

unesp

No Estado de São Paulo, a formação do professor de Educação Especial passou a ser realizada em nível superior, a partir de 1971, embora coexistindo cursos de capacitação (180 horas) oferecidos por instituições, como as APAEs e os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos em finais de semana por instituições privadas e mais recentemente em universidades públicas.

No período de 1955 a 1972, a formação de professores de Educação Especial, neste Estado, era realizada nos cursos de 2o. grau- cursos de especialização pós- Normal- mantidos pelo Governo Estadual, por meio da Secretaria de Educação, do Instituto de Educação e da Seção de Higiene Mental Escolar do Serviço de Saúde Escolar, realizados em São Paulo e em Campinas.

O primeiro curso de Educação Especial, nesta estrutura, funcionou em 1955. Era o Curso de Especialização para o ensino dos Cegos, embora, desde 1953, a Sociedade Pestalozzi realizasse cursos de férias para o ensino de crianças excepcionais .

Em 1957 e 1958 funcionou um curso para professores de deficiência mental, em 1960 um curso para ensino do surdo e em 1965 um curso para professores de deficiência física. Em 1967, o Instituto de Educação Caetano de Campos ofereceu um curso de 2 anos, em período integral, que formava professores para as quatro áreas. Em 1968, surgiram indicações iniciais para que seja privilegiada a formação em nível superior e, três anos depois, em 1971, com a Deliberação CEE 15/71, exigiu que a formação do professor de Educação Especial fosse realizada em curso superior. No período de 1972 a 1976, os cursos de Educação do Excepcional, como habilitação do curso de Pedagogia foram oferecidos por instituições privadas. O primeiro curso surgiu em 1972, na Faculdade Pestalozzi, em Franca e em seguida, em 1974, outras instituições privadas

unesp

implantaram o curso: Universidade Mackenzie (área D.M.), PUC-SP (área D.A.), Faculdades Metropolitanas Unidas (área D.A.), PUCC (área D.M.) e em 1976, as Faculdades de Lins (área D.M.) e de Mogi das Cruzes (área D.A) . Em 1978, são implantadas na UNIMEP -Piracicaba, a área de D.M. e na Universidade de Taubaté, as áreas de D.A e D.M.; em 1979,em Santos, no Centro de Estudos Superiores do Carmo, as áreas de D.M. e D.V. e D.A., e em 1981, na cidade de Jaú, a área de D.M.,

As dificuldades apresentadas pela maior parte destes cursos foram apontadas por Enumo (1985), em estudo que analisou as características administrativas, curriculares e teóricas dos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, no Estado de São Paulo.

A participação das universidades públicas na formação do professor de Educação Especial só ocorreu a partir de 1977, com a implantação de duas áreas na UNESP - Marília, (D.M. e D.V.) e posteriormente com a área de D.A (1980). Em 1982, a USP implantou a habilitação nas áreas de D.V. e D.M. e em 1988, A UNESP de Marília e de Araraquara implantaram D.F. e D.M., respectivamente, e a UNICAMP implantou a área de DM.

Omote (1996) considera que a participação crescente das Universidades Públicas na tarefa de formação de professores de Educação Especial teve papel importante nas conquistas nesta área, já que viabilizou melhoria nas condições de estágio e nos recursos bibliográficos e proporcionou expressiva mudança em relação ao corpo docente, contratado em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, com reflexos positivos no desenvolvimento de pesquisas na área.

No momento, a formação inicial em Educação Especial, no Estado de São Paulo, é realizada como habilitação do curso de Pedagogia e por área de deficiência, totalizando 22 cursos de Educação Especial,

unesp

promovidos por 15 instituições de ensino superior, sendo que a maioria oferece habilitação em apenas uma das áreas de deficiência e que a maior parte das Habilitações oferecidas é na área de D.M. (t=12), enquanto a formação na área de D.A. é oferecida por 6 instituições, na área de D.V. por 3 na área de D.F., apenas pela UNESP - Campus de Marília [45].

A reflexão sobre as habilitações em Educação Especial exige consideração sobre sua entidade mantenedora, sua localização, sua clientela, sua estrutura curricular: carga horária, tendência adotada, entre outros e da questão salarial dos professores. E exige também a compreensão do contexto em que está inserida: o curso de Pedagogia. Desta forma, as dificuldades identificadas neste curso de forma genérica são também encontradas na HEEs -uma de suas habilitações. Entre elas ressaltamos, em função do objetivo deste estudo, o estágio supervisionado.

Na HEEs, o estágio supervisionado também apresenta aspectos problemáticos[46]: dificuldades com os alunos do período noturno, escassez de recursos e falta de local, na própria universidade, para elaborar e guardar material didático[47], integração vertical e horizontal do currículo, interação do corpo docente, preparação do estagiário para seu papel no estágio, colaboração mútua entre universidade e escolas, entre outros. No entanto, com a estrutura vigente das HEEs, alguns problemas apresentam-se com maior intensidade do que outros, entre eles o local de sua realização. Isto porque, embora com avanços significativos, ainda é restrito o número de instituições especializadas ou classes especiais em escolas regulares para a realização do estágio. A escassez dos locais para a

---

[45] Uma análise quanto à entidade mantenedora, localização, clientela e currículo destes cursos é apresentada por MAZZOTTA(1993) .

[46] Como vimos, estes aspectos e outros aspectos já relatados neste trabalho não são exclusividade de uma ou outra habilitação, fazendo-se presentes, em maior ou menor intensidade , em todas elas. Documento elaborado da HEES Unesp/ Marília e apresentado no Simpósio de Licenciatura _Prática de ensino, Unesp, 1993.

[47] Documento elaborado da HEES Unesp/ Marília e apresentado no Simpósio de Licenciatura _Prática de ensino, Unesp, 1993.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

realização de estágio é relatada com freqüência e relatos sobre a criação desses espaços são também encontrados (Hori, 1995 e Manzini; Pires Jr., 1992).

A questão do local do estágio não se limita à existência deste, mas também às tradições históricas, valores, princípios, finalidades e objetivos das instituições (Lora, 1983), nas quais o estágio deve acontecer, já que a compreensão de deficiência e de Educação Especial que a instituição tem pode ser diferente ou até mesmo incompatível com a abordagem de deficiência do curso de formação, dificultando sua realização.

Ribeiro (1994, p.135) relata que "os estagiários colocados em campo têm encontrado as discriminações, e os estigmas, e as concepções errôneas, parciais ou até mesmo míticas da Educação Especial..."

A definição de um local adequado de estágio é dificultada ao somar-se a problemática da divergência entre compreensões de deficiência, tendo em vista determinados pressupostos filosóficos de algumas instituições, nas quais o estágio poderia ser realizado, a compreensão de que o papel da Universidade é de produção de conhecimentos e de alternativas educacionais e não de reprodução de modelos (Hori, 1995).

Embora com todos estes complicadores, os estágios nas HEEs são realizados, em sua maior parte, em escolas regulares e instituições especializadas; no caso de DM, nas APAEs. No entanto, algumas instituições oferecem atendimento especializado aos deficientes em serviços mantidos nas próprias universidades ou mantêm classes nas universidades ou em escolas, para a realização dos estágios. Mazzotta (1993, p. 120) tece críticas aos estágios assim realizados, considerando-os simulacro e "guetos experimentais"

unesp

Cremos que os locais definidos para a realização do estágio estão relacionados às concepções do próprio curso de formação e interferem de forma significativa nas atividades desenvolvidas durante o mesmo.

As atividades desenvolvidas pelos estagiários das HEEs, de um modo geral, envolvem a observação e a participação. Em relação as atividades, Ribeiro (1994) relata que na HEEs da USP-SP, o estágio ultrapassa a observação da atividade docente- discente e abrange toda a ação pedagógica situada.

Em alguns cursos, a atividade de regência envolve a avaliação de alunos, a confecção de materiais, a elaboração e o desenvolvimento de atividades com alunos deficientes nos serviços mantidos pelas universidades. Nestes casos, a atividade docente (regência) é priorizada.

O desenvolvimento das atividades de estágio pode ou não favorecer um aspecto, que julgamos essencial à formação do professor de Educação Especial: a revisão das percepções, conceitos e preconceitos relacionados ao aluno deficiente, pelo contato com este aluno.

Goffman (1982, p. 12) nos lembra que "baseando-nos nessas percepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso".

Entendemos que, ao entrar em contato com o aluno deficiente, o futuro professor possui uma série de informações, preconcepções e mitos que levam a uma percepção nem sempre adequada daquele aluno e, consequentemente, a uma interação desfavorável. Neste sentido, as conclusões do grupo de trabalho sobre formação de educadores em Educação Especial[48] são extremamente interessantes:

---

[48] VII Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental. UFSCar, 199-

> *I- "os futuros educadores especializados quando iniciam seus cursos de formação trazem para a situação uma concepção de deficiência que geralmente tem sido ignorada. Esta concepção formada com base no discurso cotidiano sobre a deficiência na qual ele receberá habilitação para ensinar, é geralmente repleta de estereótipos e preconceitos sobre os determinantes da deficiência e as necessidades de seus portadores.*

Por meio do contato com o aluno deficiente, o futuro professor enfrentará a diversidade dos alunos -não exclusiva aos deficientes- , entrará em contato com características pessoais, familiares e necessidades educativas diversas e diferenciadas das freqüentemente encontradas entre alunos não deficientes, terá maiores possibilidades de contato com a percepção que a comunidade escolar têm de Educação Especial e deficiência da comunidade escolar e local, podendo, desta forma, rever suas próprias compreensões e percepções.

As investigações sobre atitudes em relação ao portador de deficiência sugerem que nem a informação por si só nem o contato com pessoas deficientes são suficientes para se mudar atitudes, mas que a informação e o contato combinados têm um impacto favorável nestas atitudes (Shakspeare, 1977).

Estas considerações apontam-nos o estágio na formação do professor como o elemento que proporcionará contato- refletido e gerador de conhecimentos-, e reflexão sobre conhecimentos adquiridos e produzidos no processo de formação inicial, assim como os anteriores à este. Desta forma, o estágio torna-se elemento chave para a formação inicial do professor.

unesp

6 A Habilitação em Educação Especial na Faculdade de

6.1 A HEEs em Marília

6.2. O estágio na HEEs - área Deficientes mentais e a Sala 14

6.2.1 Periodicidade e duração

6.2.2 O local

6.2.3 As atividades

6.2.4 A supervisão

6.2.5 A relação com os conheciments teóricos

6 A Habilitação em Educação Especial na Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/ Marília e o estágio

6.1 A HEEs em Marília

Em 1975, foi constituído um grupo de trabalho composto por integrantes dos Institutos Isolados do Ensino Superior, indivíduos vinculados ao Serviço de Educação Especial da Secretaria do Estado de São Paulo e do Centro de Recursos Humanos Laerte Ramos de Carvalho para a elaboração de um estudo sobre a formação de professores em Educação Especial. Este grupo concluiu pela indicação de providências urgentes no sentido de implantar a HEEs nas escolas estaduais paulistas de ensino superior. No entanto, no ano seguinte, o cenário destas escolas foi alterado com a criação de uma nova universidade pública no Estado de São Paulo - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -e o projeto de implantação da HEEs, apresentado inicialmente, foi então revisto e adequado à nova realidade, por uma Comissão de Educação Especial instituída pela própria UNESP que, após estudo, recomendou a implantação de um Centro de Educação Especial nessa universidade, que se originaria sob forma de um Departamento de Educação Especial em uma Faculdade de Educação[49]. Assim, em 1977, na então Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e de Documentação de Marília tiveram início, no período diurno, as primeiras turmas da HEEs, nas áreas de Retardados Mentais e D.V., como habilitação do curso de Pedagogia[50]. A habilitação, estruturada em dois

[49]Relatório de atividades referentes à implantação do Centro de Educação Especial na UNESP. São Paulo, 1977. Informações a este respeito também são encontradas em MAZZOTTA, 1993 p.85- 90.

[50]Parecer 252/69 e Indicação no 67/75 -Formação de Professores para Educação Especial. Em 1977, HEEs foi destinada exclusivamente a licenciados em Pedagogia e em 1978 passou a ser oferecida a alunos do quinto semestre do curso de Pedagogia.

unesp

anos letivos, era cursada após os dois primeiros anos do curso de Pedagogia (totalizando quatro anos de estudos).

Nos anos de 1977, 1978 e 1979, vinte e quatro alunos cursaram área de retardados mentais (denominada em 1979 área: deficientes mentais-D.M.) que contava, em 1979, com sete docentes e cujo currículo era composto por oito disciplinas obrigatórias e três optativas, além do estágio supervisionado.

Atualmente, a HEEs é oferecida nas quatro áreas de deficiência, nos períodos diurno e noturno[51]. De sua implantação até 1991, ano da reestruturação do Curso de Pedagogia, a HEEs- de Marília - era cursada a partir do terceiro ano de Pedagogia e tinha duração de dois anos, nas quatro áreas. A partir de 1991, com a obrigatoriedade da Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2o. grau no terceiro ano do curso, a HEEs passou a ser cursada a partir do 4o. ano de Pedagogia e a duração dos cursos das diferentes áreas foi revista pelo Departamento de Educação Especial, alterando-se para um ano, no caso das área de D.M. e D.V. e um ano e meio, no caso de D.A. e D.F.

A HEEs é composta por disciplinas vinculadas ao Departamento de Educação Especial, sendo duas disciplinas comuns a todas as áreas - Fundamentos da Educação Especial e Divergências Sociais- e uma - Alterações Sensoriais e Motoras- comum a duas áreas (D.M. e D.V.). As outras disciplinas, específicas a cada área de deficiência, têm número, carga horária total e carga horária de estágio diferenciados conforme a área[52].

Atualmente, a HEEs de Marília está sendo alvo de discussões e reflexões, com vistas a modificações na atual estrutura do curso de formação de professores de Educação Especial. Entre as questões debatidas

---

[51] A partir de 1990, a Hees passa a ser oferecida no período noturno

[52] Área de DM-9 disciplinas - 660 horas -aula e 135horas de estágio supervisionado
Área de DV -11 disciplinas - 720 horas-aula e 135 horas de estágio supervisionado
Área de DA - 11 disciplinas - 750 horas -aula e 285horas de estágio supervisionado
Área de DV -13 disciplinas - 810 horas-aula e 180 horas de estágio supervisionado

unesp

e analisadas pelos docentes do departamento de Educação Especial, citamos: a concepção de deficiência que fundamenta as disciplinas; o oferecimento da HEEs, nas quatro áreas em um período inferior a dois anos (na tentativa de possibilitar que o aluno que curse a HEEs conclua o curso em menos de 5 anos; a introdução de conteúdos e experiências comuns às quatro áreas (discussão sobre a especificidade de cada área); a relação entre o curso de Pedagogia e a HEEs.

A área de DM, atualmente oferecida nos períodos diurno e noturno à alunos do curso de pedagogia e alunos já licenciados, é composta por nove disciplinas obrigatórias (Fundamentos da Educação Especial, Elaboração e Desenvolvimento de Currículo para D.M., Divergências Sociais, Orientação Social e Vocacional do D.M., Prática de ensino (e estágio supervisionado); Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do D.M.; Medidas Psicoeducacionais do D.M; Fundamentos Biológicos da D.M. e Alterações Sensoriais e Motoras.

Esta área foi objeto de análise no estudo intitulado: Formação Universitária em Educação Especial - Deficiência Mental - no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas (Enumo, 1985). Em dados nele apresentados, referentes ao ano de 1983, encontramos elementos que contribuem para a caracterização desta área, entre eles: o início desta habilitação foi em 1977, mas seu reconhecimento no MEC foi em 1980; sua vinculação administrativa era o curso de pedagogia e os professores eram contratados em tempo integral. A habilitação era oferecida no período diurno, com número de vinte vagas e carga horária de 945 horas e 135 horas de estágio, oferecendo atendimento à comunidade. Publicações e pesquisas na área eram realizadas e a biblioteca contava com 125 volumes e 12 periódicos na área de D.M. (ENUMO, 1985 p39 e Apêndice). Nesse mesmo estudo, a área DM

foi caracterizada como sócial[53], a partir de entrevistas com docentes e da análise em documentos coletados que permitiram o exame da carga horária da habilitação, da definição, etiologia, diagnóstico e prognóstico de deficiência mental, e da proposta de atendimento ao deficiente mental. Apresentamos, de forma sucinta, uma caracterização da abordagem identificada por Enumo[54]

Abordagem Social da Deficiência Mental

Época: 2a. metade do século XX
Etiologia: Desvio socialmente determinado por um processo de estigmatização
Diagnóstico: Critério estatístico
Deficiente: "o rejeitado", o "diferente"
Formas de atuação- Tipo: psicopedagógico junto ao deficiente, esclarecimento e conscientização da comunidade e atuação junto à família e a comunidade
Objetivo: adaptar o meio social ao deficiente e "Normalização" (integração mainstreaming)
Prognóstico: desaparecerá com mudança para meio não discriminador
Bases Teóricas: Psicologia Social, Sociologia, Antropologia, Escola Nova
Referências teóricas: J. Mercer, N.R. Bartel e S.L. Guskin, L.A.Dexter, D.W. Schneider, E.Goffmann, G. Velho, H Becker, G. Canguilhem.

(Fonte:ENUMO, 1985,p.63)

Fig. 1 Abordagem Social da Deficiência Mental

Aspectos variados desse curso, período diurno, tais como conteúdo das disciplinas e sua articulação com a realidade escolar, articulação entre

---

[53]Na literatura, encontramos variações nas classificações dos cursos que podem ser médico-psicopedagógica, pedagógica - psicológica ou pedagogia (MAZZOTTA, 1993) ou tradicional, comportamental ou social (ENUMO, 1985) . MAZZOTTA caracterizou a HEEs de Marília como pedagógica.

[54]A caracterização da área de DM como social em um dado momento de seu desenvolvimento parece-nos importante para analisarmos o estágio realizado na área de D.M. No entanto, parece-nos que, ao longo de quinze anos, com as mudanças ocorridas no quadro docente do departamento de Educação Especial, a área de DM, inserida no contexto da HEEs pode estar respaldada, no momento, por uma abordagem diferenciada da identificada por ENUMO

as disciplinas teóricas e práticas do curso, a formação dos professores, a carga horária, as formas de avaliação e metodologias utilizadas, a interação professores e alunos, a participação dos alunos e o estágio, foram avaliados por trinta e um ex-alunos, do período de 1978 a 1994. Os dados obtidos não apresentaram diferenças significativas entre os períodos[55], com exceção dos alunos do período de 1985 /86 que apontaram um número maior de aspectos como inadequados.

De um modo geral, os diferentes aspectos foram avaliados como positivos. O aspecto mais apontado como inadequado foi a articulação do conteúdo das disciplinas com a realidade escolar, seguido de conteúdo das disciplinas, relação teoria prática e estágio,(porcentagem máxima de 19%) como é possível verificar no gráfico abaixo

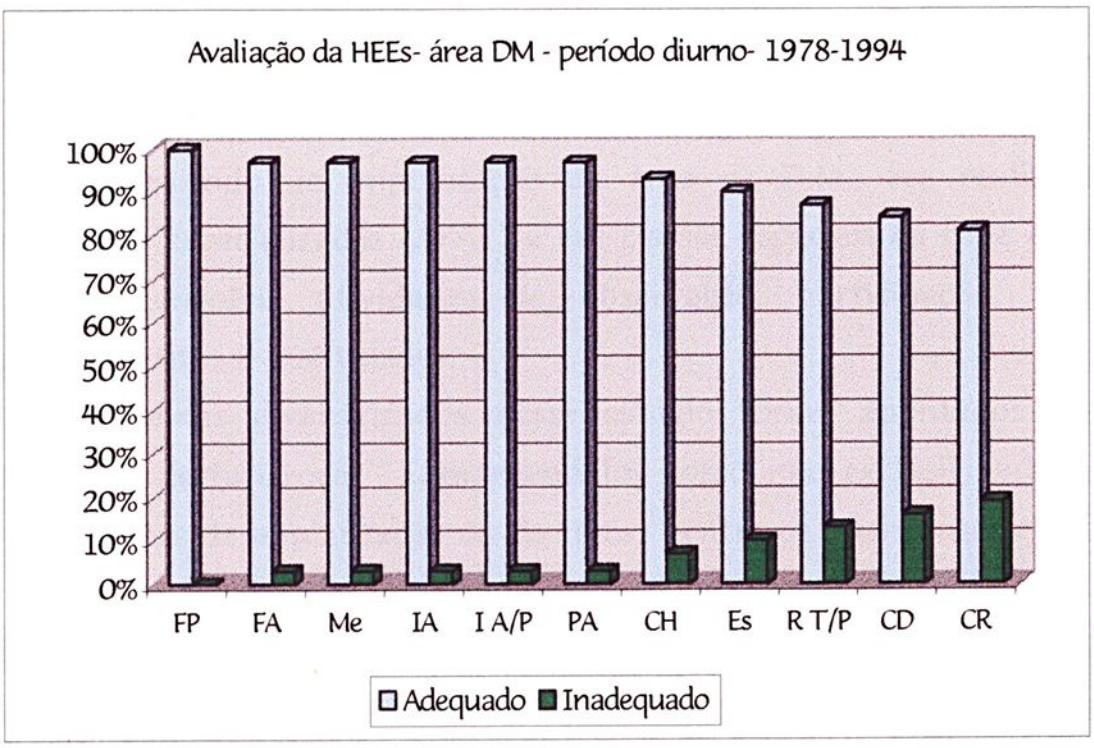


Fig. 2 Gráfico Avaliação da HEEs área DM -período diurno 1978-1994

FP= Formação de professores
FA= Formas de avaliação
Me= Metodologia de ensino
I P/A= Interação professor e aluno
PA= participação dos alunos
CH = Carga Horária
Es= Estágio
R T/P = Relação teoria e prática
CD= Conteúdo das disciplinas
CR= Articulação do conteúdo das disciplinas com a realidade escolar

[55] Apresentação dos dados por período encontra-se no Anexo B

Os aspectos identificados como inadequados parecem apresentar coerência entre si, visto que apontam para um elemento comum -a relação teoria e prática -também identificado nas respostas de ex-alunos dos anos de 1981 e 1982, 1985/86, 86/87 e 90/91. Este dado mostra que a relação teoria e prática é aspecto problemático dos cursos de formação inicial, para o qual ainda não foram apontadas alternativas satisfatórias, permitindo-nos, na busca dessas alternativas, enfatizar nossa compreensão que uma proposta diferenciada de estágio pode favorecer uma relação mais adequada entre teoria e prática nos cursos de formação inicial.

6.2 O estágio na HEEs -área D.M. e a Sala 14

O estágio supervisionado, requisito obrigatório para a conclusão da HEEs, no período de implantação da área de D.M., era realizado em instituições especializadas (APAE) e em classes especiais da rede oficial de ensino e envolvia atividades de observação, participação, regência, incluindo visitas à instituições.

Problemas diversificados nesse estágio foram apontados por ex-estagiários desta época[55], compreendidos como não exclusividade de um curso em fase de implantação ou da HEEs[56], entre os quais: insuficiência ou nenhuma possibilidade de atuação como professor, falta de material, interação entre estagiário e supervisor e estagiário e professor da sala de aula. Outros aspectos também foram apontados por um dos ex-estagiários, entre eles: a limitação na atuação do estagiário, falta de seqüência nas atividades desenvolvidas pelo estagiário, divergências supervisor/ professor da sala de aula ou instituição, excesso de atividades desenvolvidas, falta de planejamento, insuficiência de aplicação dos conhecimentos teóricos,

[55] Dados coletados por meio de questionário. Total de respostas =04, -área DM diurno, período de 1978-1980
[56] Em estudos recentes, encontramos dados semelhantes, indicando-nos que o estágio ainda é uma prática a ser transformada

desvinculação dos conteúdos das disciplinas do curso, desvinculação com a realidade do ensino, estrutura da instituição em que foi desenvolvido.

A partir da contratação de uma nova docente para as disciplinas de Prática de Ensino e Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para o Retardado Mental e para a supervisão do estágio, em 1979, há uma alteração no estágio realizado pelas alunas da área de D.M. já que esta professora, ex-aluna da primeira turma da HEEs -área DM, trazia consigo preocupações[57] em relação ao estágio realizado por ela durante o seu curso (estágio com ênfase na observação e realizado em classes especiais da rede oficial de ensino e em instituições especializadas, como a APAE), por compreender que o estágio deveria permitir ao futuro docente a prática pedagógica. A esta preocupação somava-se outra: a de oferecer atendimento a alunos freqüentadores de classes especiais para deficientes mentais, erroneamente encaminhados para elas, e identificados por meio de uma pesquisa realizada por docentes da HEEs.[58]

Impulsionada por estas duas preocupações, a professora cria, nas dependências da Faculdade, uma sala na qual as alunas realizavam estágio por meio da prestação de atendimento aos alunos identificados na pesquisa acima.

O espaço físico inicialmente utilizado foi uma Sala de número 14, localizada no primeiro andar, no final da ala direita (vide planta na página seguinte), e identificada pela professora -supervisora como Sala Experimental, posteriormente Sala de Aplicação ou Laboratório Didático. Em 1983, as atividades práticas desenvolvidas na universidade, ou seja, o estágio na Sala 14 era realizado em três classes[59] e a partir de 1989, em quatro salas: 14,15, 38 e 39. Contudo, o local de realização do estágio das alunas da Hees - área D.M, no campus, -passou a ser identificado, ao longo dos anos, como Sala 14.

---

[57] Dados coletados por meio de entrevista

[58] HORI, J. K. ;GARCIA, N., LORA, T.D. P. Localizacão de portadores de deficiência da visão entre escolares matriculados em programas educacionais para DM.

[59] ENUMO (1985,p. 39)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

alunas da HEEs - área D.M, no campus, -passou a ser identificado, ao longo dos anos, como Sala 14.

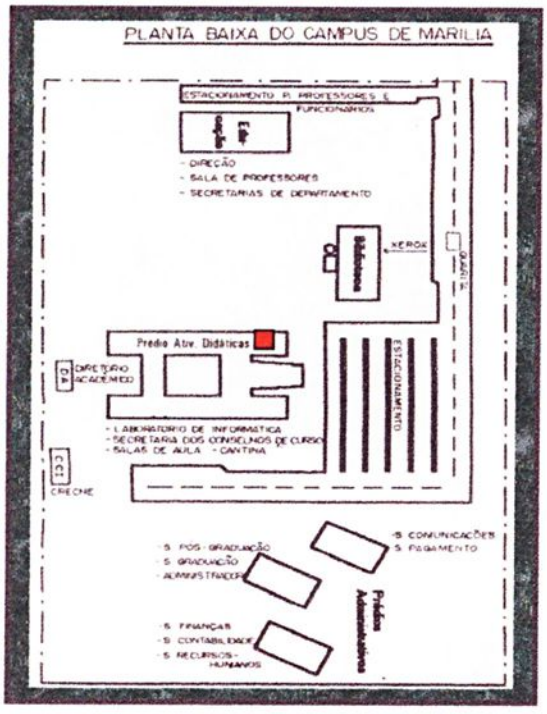


Fig.3. Planta baixa do Campus de Marília

O espaço físico desta sala também é ilustrado por meio de uma figura.

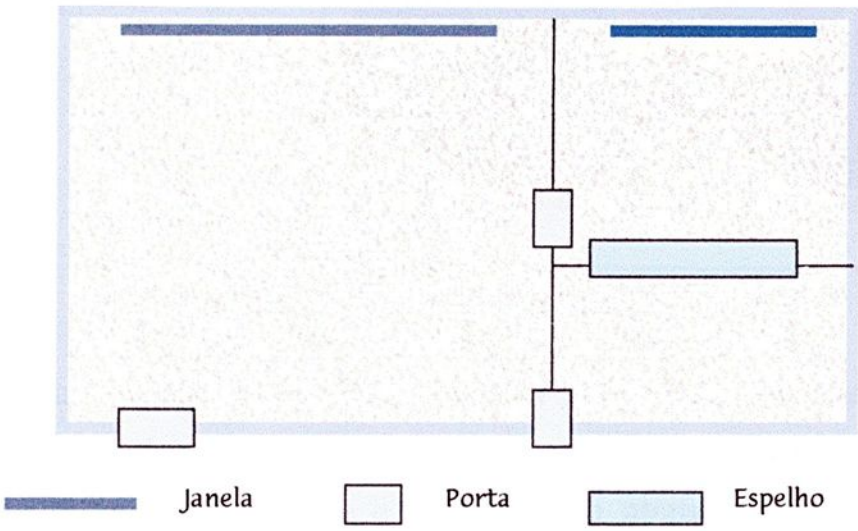


Fig.4- Espaço físico da Sala 14

No período inicial de sua implantação, a estrutura física e a material estavam em fase de organização, exigindo ações diversas, como a confecção

de materiais didáticos pelas alunas e a instalação de brinquedos em uma área livre do Campus, como ilustram as figuras.

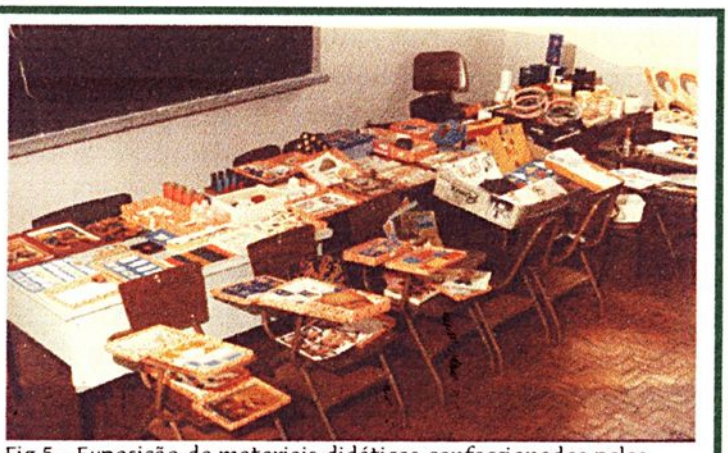


Fig.5 - Exposição de materiais didáticos confeccionados pelas alunas da HEEs em 1980



Fig.6 Inauguração de brinquedos no próprio Campus em 1984.

A criação deste espaço foi relatada pela professora supervisora em um documento datado de 1995 e em entrevista realizada em 1996, da qual selecionamos um trecho e o transcrito abaixo, para complementar nossas considerações anteriores:

> *A sala 14 nasceu de uma necessidade para formação mais satisfatória das estudantes da habilitação. No primeiro ano de minha contratação, em junho de 1979, não houve tempo hábil para se*

> *APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) uma parte, de Marília, e o restante da carga horária era desenvolvido um estágio de observação também como na APAE, nas classes especiais da rede pública. E isso me inquietava muito porque para mim o estágio não pode fica só na observação, estágio para mim de docentes tem que ser mesmo a prática pedagógica.(grifo nosso). Esta prática só seria possível, se a gente contasse no campus com um estágio próprio para a habilitação, e a essa altura, em 80, nós três professores do Departamento tínhamos coletados dados de uma Pesquisa de Localização, de portadores de problemas de visão, havia também de minha parte uma preocupação de dar atendimento a esses alunos localizados. Então, achei que era uma oportunidade para iniciar um campo de estágio no Campus, e foi assim que o trabalho iniciou com uma clientela bastante reduzida, também por que o número de estagiárias que a gente dispunha era bastante reduzido.., então a gente iniciou precária e humildemente em 1980, atendendo inicialmente apenas os alunos que estavam sendo rotulados como deficientes mentais, quando na verdade eles eram de portadores de deficiência da visão e com o tempo a procura foi aumentando..*

A compreensão da necessidade da prática docente na formação inicial dos professores pela professora supervisora parece-nos ser o elemento propulsor para sua proposta de estágio. Esta compreensão é explicitada, em outras afirmações da supervisora: "Privilegiamos a experiência vivida e analisada diretamente no relacionamento interpessoal" e

> *A síntese desejável entre conteúdo, método e objetivo é obtida através da prática efetiva do trabalho docente, do contato com as escolas, com a dinâmica psicossocial dos elementos envolvidos e com as situações de aula.* (Hori, 1981 p.243)

A prática docente e uma abordagem sócial[60] da deficiência parecem-nos que foram os pilares para a implantação, em 1980, por e sob responsabilidade de uma professora do Departamento de Educação Especial, no próprio campus da Unesp- na Sala 14- de uma proposta de estágio que não estava pronta, conforme constatamos pela escassez de

[60] Segundo ENUNO , 1985, a área de D.M apresentava uma orientação teórica explícita e relativamente uniforme compartilhada pela professora responsável pela supervisão do estágio.

unesp

materiais relativos ao período inicial desse estágio[61], mas que foi sendo construída e reconstruída a cada novo grupo de estagiários, a partir da orientação teórica da supervisora e de sua compreensão da necessidade de um estágio com características diferenciadas dos existentes.

A seguir, descrevemos e analisamos seguintes aspectos do estágio: periodicidade e duração, local, atividades desenvolvidas, supervisão e relação teoria e prática.

6.2.1 *Periodicidade e duração*

A periodicidade e a duração do estágio são elementos importantes para a apreensão do estágio na Sala 14, não apenas pelo aspecto quantitativo que eles representam, mas por representarem a possibilidade de experiências, favorecendo a elaboração de saberes.

A periodicidade e a duração do estágio foram apontados por vinte e seis[62] ex-estagiárias como fatores que favoreceram o desenvolvimento do estágio. Vinte e quatro alunas estagiaram em média 3 dias por semana de 1981 a 1987 e 5 dias (apontado por 10 das 11 estagiárias) nos anos de 1990 a 1994, durante os dois anos em que cursavam a HEEs. Seis estagiárias do período de 1994 e 1995, que relataram a realização do estágio sem caráter obrigatório, ou seja, iniciado antes da disciplina Prática de Ensino, oferecida até 1995, a partir do segundo semestre do 1° ano da Hees. As estagiárias apresentaram como razão para sua realização o

---

[61] No plano de ensino da disciplina Prática de Ensino, para o ano de 1982, não são encontradas referências relacionadas a realização do estágio na Sala 14.

[62] Dados coletados, por meio de questionário, junto a vinte e sete ex- estagiários do período de 1981/87 a 90/1994 Anexo B

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

seguinte: "bolsa da FUNDAP, interesse independente da bolsa, para ter mais prática."

Em entrevista realizada em 1995, a supervisora relatou que :

> *Nesses anos todos com exceção dos últimos dois, três anos, a sala 14 funcionava com o trabalho desenvolvido pelas estagiárias, não só do último ano da habilitação. A habilitação funcionava em dois anos, então, no primeiro ano da habilitação, elas começavam a desenvolver o estágio, essa antecipação da carga horária de estágio e de prática de estágio e de prática de ensino, bem como o de elaboração[63], foi uma providência que nós nos sentimos obrigados a tomar, por que era a única forma de fazer essa integração das duas turmas de penúltimo ano e último ano, e através dessa integração de 3° e 4° ano é que eu fazia essa tentativa de harmonização do grupo.*

Isto indica que, neste estágio, a hibernação teórica identificada por Kenski (1994) nos cursos de Pedagogia, parece não acontecer, já que os alunos iniciam o estágio ao mesmo tempo que entram em contato com as disciplinas específicas da HEEs (no terceiro ano de Pedagogia).

Um dado significativo é que a maior parte das estagiárias, nas várias turmas ao longo dos quinze anos de realização do estágio na sala 14, com exceção da turma de 1986/87, cumpriu carga horária superior a 135 horas de estágio[64], sendo que para as estagiárias formandas em 1993 a carga superior foi computada separadamente como estágio extra-curricular. Este acréscimo da carga horária exigida provavelmente está relacionado à realização do estágio durante o primeiro e segundo ano da HEEs.

Outro aspecto decorrente da realização do estágio ainda no primeiro ano da HEEs, no mesmo espaço físico e temporal, que as estagiárias do último ano e que parece relevante é a relação estabelecida entre estes dois

---

[63] A professora refere-se às disciplinas Prática de Ensino e Elaboração e Desenvolvimento de Currículo para D.M.

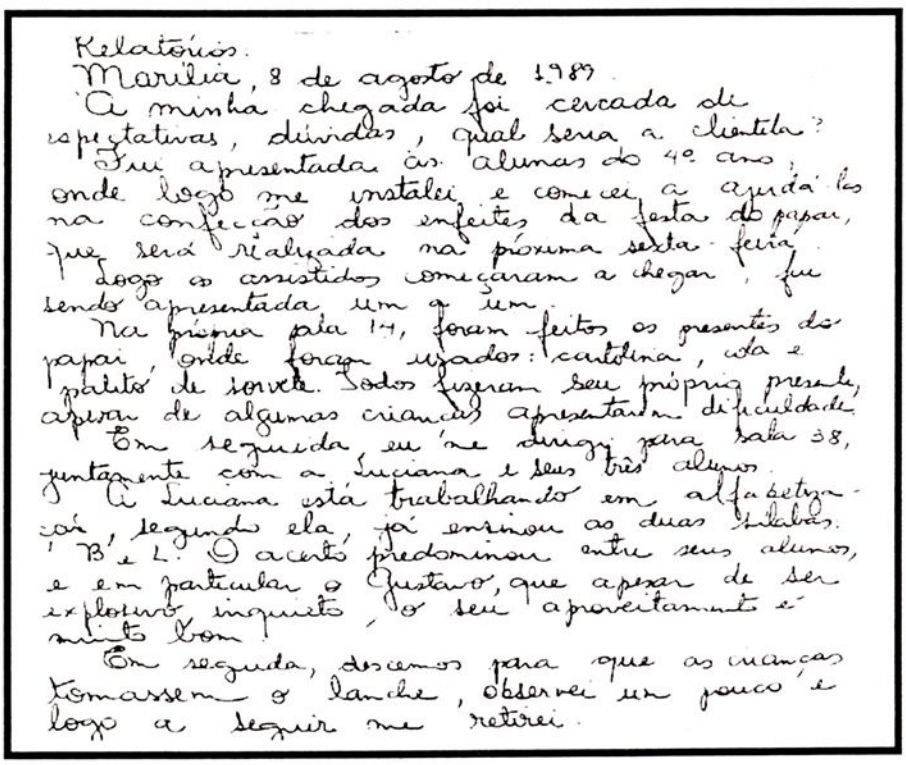
[64] Dados obtidos a partir da análise dos relatórios de estágio contendo carga horária encaminhados a Seção de Graduação pela supervisora de estágio. Encontramos com frequência carga horária superior a 400 e a 1200 horas

grupos. Verificamos que com a estrutura proposta para o estágio, as estagiárias do último ano sentiam-se as responsáveis pelo atendimento aos alunos, enquanto as estagiárias do primeiro ano da HEEs assumiam a função de auxiliares e não apenas de observadoras. Uma estagiária do último ano (E3) relatou:

> *"... como a gente tava fazendo a habilitação, a gente já se sente assim, a gente se cobra, né, pensa assim, agora eu tenho que saber fazer alguma coisa, né... Então acho que ficou uma do quarto e uma do terceiro (ano)... você se sente responsável, você tá vendo que você têm ali, alunos que dependem de você e daquilo que você vai passar."*

Uma das estagiárias do último ano entrevistada, ao referir-se ao início de seu estágio, relatou: "Porque tinham as meninas do 5° ano que iam se formar e eu mais auxiliava as meninas do que colocava a mão na massa mesmo, planejava..." (E1)

O relatório de uma estagiária do primeiro ano, em 1989, evidencia a condição de auxiliar -observadora das estagiárias neste momento.



Relatórios.
Marília, 8 de agosto de 1989.
A minha chegada foi cercada de expectativas, dúvidas, qual seria a clientela?
Fui apresentada às alunas do 4º ano, onde logo me instalei e comecei a ajudá-las na confecção dos enfeites da festa do papai, que será realizada na próxima sexta-feira.
Logo os assistidos começaram a chegar, fui sendo apresentada um a um.
Na próxima aula 14, foram feitos os presentes do papai, onde foram usados: cartolina, cola e palitos de sorvete. Todos fizeram seu próprio presente, apesar de algumas crianças apresentarem dificuldade.
Em seguida, eu me dirigi para sala 38, juntamente com a Luciana e seus três alunos.
A Luciana está trabalhando em alfabetização, segundo ela, já ensinou as duas famílias 'B' e 'L'. O acento predominou entre seus alunos, e em particular o Gustavo, que apesar de ser explosivo inquieto, o seu aproveitamento é muito bom.
Em seguida, descemos para que as crianças tomassem o lanche, observei um pouco e logo a seguir me retirei.

Fig. 7
Relatório de estagiária 1989

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

As estagiárias do último ano, pelos relatos, parecem preocupar-se com o desempenho das estagiárias do primeiro ano, conforme transcrito a seguir:

> *"...A gente tenta passar tudo que a gente aprendeu na aula a gente passa pra elas, dá uns toques, assim, a postura diante das crianças, o que não pode ser falado, o que pode, como deve transmitir as atividades pras crianças"* (E1)
>
> *"Na aulas da J, a gente discute assim conteúdo que vai ser trabalhado. Aí à tarde a gente passa pras meninas e a gente elabora atividades sobre o conteúdo. As meninas participam, a principalmente a e3 ajuda bastante, eles assim, elas cooperam bastante, elas, acho que elas aprenderam muito* (E1)"

> *" Eu acho que o único problema que tem, na hora de tá desenvolvendo atividades com os alunos tá normal, elaborando, tudo bem, uma não participou, mas na hora que as crianças chegam, desenvolve numa boa. O único problema que tem é a falta ... quando falta um, geralmente a e1 falta muito, então isso prejudicava um pouco... pelo menos para mim começou a prejudicar ou comecei a ficar incomodada com isso* (E3)".

> *"....Eu vou lá dou uma olhadinha , no que ela tá fazendo, às vezes tô falando alguma coisa ..."*(E 2) *...eu acho que a e2 melhorou bastante, né, depois que ela entrou, do começo até agora" ... Então, até a e2 já percebeu ... ela saiu lá e falou assim (para o aluno D) vamos eu deixo você pelo menos entregar ao lápis.*(E2)"

Uma estagiária do último ao referir-se à ausência de estagiária de primeiro ano em sua sala, relata "Agora faz falta assim pra me ajudar, ajudar assim, não a planejar em si, mas dar umas dicas, tipo na hora de expor".

As estagiárias do primeiro ano também relataram preocupação com o estágio. Uma delas disse:

> *"gente participa com elas e na aula, por exemplo, sou eu e a E2, né aí quando a E2 tá dando alguma coisa que eu não sei, ela fala*

"isso daqui..." , hoje ela tava explicando, ela falou o nome ,mas eu esqueci....."(e2)

Outra aluna do primeiro ano do estágio, referindo-se ao comportamento da estagiária do último ano relata :

"...ela tem interesse que a gente aprenda, se elas não tivessem.... não é do interesse delas ensinar a gente, o interesse nosso é perguntar, né? Então eu percebo assim, que elas têm interesse em que a gente produza mais "

Observando as atividades desenvolvidas nas salas de estágio, foi possível verificar a atuação de uma estagiária do primeiro ano(e3) e a interação entre ela e a estagiária do último (E3) na seguinte situação :

"Os alunos estão sentados e e3 está sentada atrás de um deles(W)[65]. E3 lê no caderno o nome de um aluno, diz "faltou" e anota no caderno. E3 diz "W".
e3 diz "W , E3 chamou seu nome, responde".
E3 diz "Agora W vai pegar o calendário que é o seu dia ".
e3 levanta com W e diz "calendário".
E 3 diz a W "se ontem foi 2ª feira, 16 de outubro de 1995, Hoje é dia 17. Vamos colocar.
E3 diz para W "Coloca o dia 17". ...
W sai correndo pela sala e ri .
e3 pega W pelas mãos e leva até perto do calendário .
W senta no chão e olha o chão.
E3 diz: "Hoje é Terça-feira, 17 de outubro de 1995 e ontem foi...
e3 diz para W "Vamos guardar o calendário", pega W pela mão, leva o calendário e pendura-o na parede.
W sai correndo
e3 pega W pelas mãos, senta-o em uma cadeira e senta-se atrás de W."

Como vemos, E3 iniciou as atividades e elas foram conduzidas com um dos alunos -W- por e3 , sem que E3 interferisse, demonstrando que a

[65] W é um aluno com aproximadamente 6 anos, que apresentava hiperatividade, não utilizava a linguagem oral , tinha suspeita de perda auditiva, mas não tinha diagnóstico clínico concluído.

unesp

estagiária do primeiro ano teve possibilidade de atuar com os alunos. A atuação das estagiárias do primeiro ano está intimamente relacionada à interação estabelecida com as alunas do último ano e esta interação é extremamente variável, apresentando diferenças entre as estagiárias de um mesmo grupo e de diferentes grupos.

6.2.2 *O local*

O estágio no primeiro ano da habilitação, ou mesmo antes, e a realização do estágio no mesmo local e horário por dois grupos de estagiários, sendo um dos grupos o responsável pelo desenvolvimento das atividades, parecem-nos fatores significativos para a formação das estagiárias, no sentido da elaboração de um saber da experiência docente. Convém ressaltar, contudo, a importância do local de realização do estágio como fator que pode ou não favorecer determinadas ações, interações e reflexões .

Apresentamos a seguir, dados sobre o local de estágio e analisamos aspectos relevantes para a apreensão do estágio na Sala 14, entre eles: restrição do estágio a Sala 14, a Sala 14 como lugar ideal de estágio e a segregação dos alunos atendidos pelas estagiárias na Sala 14.

O local de estágio foi considerado por vinte e quatro estagiários [66] como um aspecto que favoreceu o estágio na área de DM. Em 1981[67], a maior parte de sua carga horária, era desenvolvida na Sala 14, por meio do atendimento educacional prestado pelas estagiárias a vinte e três

---

[66] Dados coletados, por meio de questionário, junto a vinte e sete ex- estagiários do período de 1981/87 e 90/1994.

[67] Anais do I Encontro Nacional de Prática de Ensino , FE/ USP, fev. 83 p.243 -245

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

maior parte de sua carga horária, era desenvolvida na Sala 14, por meio do atendimento educacional prestado pelas estagiárias a vinte e três crianças. Dessas crianças, algumas vieram para essa sala porque seus pais não aceitavam a matrícula em classes especiais e/ou APAE; outras foram reencaminhadas para programas educacionais adequados a suas condições incapacitadoras e outras, ainda, eram crianças da 1a. série regular, não portadoras de deficiência, cujas professoras perceberam nelas dificuldades específicas. Além disso, o desenvolvimento das atividades práticas incluía estudos de casos, observação e participação em atividades docentes em escolas da rede estadual de ensino, instituições especializadas particulares. Podemos verificar isto na fala da supervisora, transcrita a seguir: "Embora não dispense o estágio em classes especiais da rede oficial e em escolas especializadas voltamos grande parte de nossa atenção ao trabalho desenvolvido nas dependências da faculdade"(Hori, 1983, p. 244)

A tendência paulatina à restrição dos locais de estágio foi verificada nos dados obtidos junto a ex- estagiários[68], visto que em 1984, o estágio deixa de ser realizado em instituições especializadas, como a APAE e passa a ser desenvolvido predominantemente na Sala 14 e em classes especiais de escolas estaduais e, posteriormente, em 1990, ele deixa de ser realizado em classes especiais e passa a ser realizado integralmente na Sala 14, como é possível verificar no gráfico abaixo:

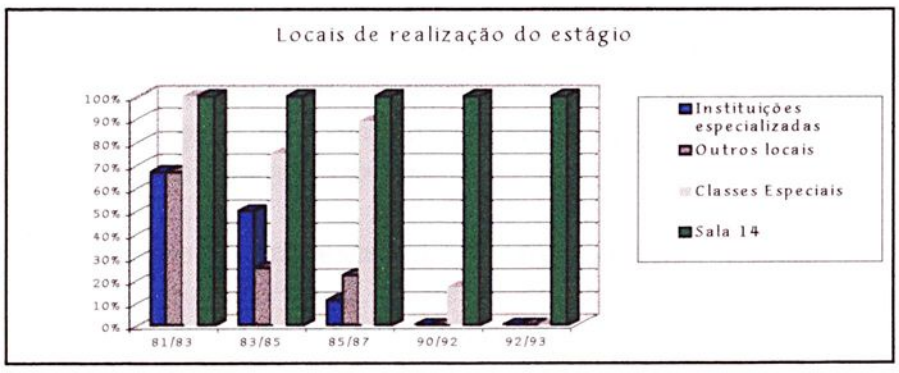


Fig. 8 Gráfico- Locais de realização do estágio

[68] Dados obtidos por meio de questionários Número de respostas obtidas = 27 -estagiários do período de 1981/87 e 1990/94

Em relação a concentração do estágio na Sala 14, a supervisora de estágio relata que a carga horária pequena realizada na rede estadual foi

> *"... suspensa justamente a pedido das próprias estagiárias que elas perdiam tempo em fazer essas observações, por que elas não tinham autorização da professora colaboradora do estágio para desenvolver atividades mais independentes, qualquer participação era percebida como uma intromissão pela professora da classe, e elas então solicitaram para suspender, e eu a partir daí, suspendi...Então com isso a gente só se limitou a fazer algumas visitas, e como era visitas a gente não considerava como carga horária de estágio, então essas visitas a gente continuou fazendo'*

No entanto, nas respostas de seis ex- estagiários, há referências a necessidade de diversificação dos locais de estágio. No período de 1981/84, verificamos as seguintes respostas:" Estágio em vários lugares: Sala14, classe comum, classe especial de DM, atendimento clínico e Estágio em classes especiais da rede-6 meses atuação direta" e no período de 1985/86 foram apontados: "Maior Diversidade de locais, Vizitas (sic) a diferentes instituições, estágios diferenciados, Diversidade de locais ou instituições e conhecer o trabalho de outras instituições".

Estagiárias entrevistadas em 1995, questionadas sobre a realização do estágio em apenas um local -a Sala 14- revelaram preocupação com as atividades que poderiam ser desenvolvidas em um determinado local e com a supervisão destas atividades, como podemos verificar nas transcrições abaixo:

> *E2- "Ah, não sei, igual assim, se eu tivesse orientação da S, uma coisa assim e tivesse fazendo estágio lá, e eu tivesse a liberdade de aplicar lá tudo que eu tivesse aprendendo com ela, né, na habilitação, eu acho que seria bom".*

> *E3-... "pra aprender num estágio, eu falo assim... nestes outros lugares teria que ter liberdade da gente estar junto, tá entendendo, elaborar ... se desse pra gente esta oportunidade, né, mesmo que não tivesse a sala 14, se tivesse só as aulas, mas na sala especial, a gente tivesse esta liberdade de elaborando e desenvolvendo, é uma*

unesp

clientela real, né, tudo é real ali, agora, outro tipo de estágio sem ser a gente já trabalhando de certa forma. Então..."

E6 "...Porque pra mim estágio é esse estágio que a gente, vamos supor, se a gente saísse daqui da UNESP e fosse pra APAE de Marília fazer estágio, ia acontecer a mesma coisa que aconteceu comigo no ano passado, ia ser um estágio de observação, às vezes rara participação, eu não ia ter a responsabilidade que eu tenho aqui, de ter que planejar, de ter que ver se esse plano que eu fiz tá se adaptando ou não, que que tem que mudar, que tá dando certo, que não tá dando certo... Então eu acho que só ficar olhando, às vezes participar, levar uma criança no banheiro, ou sei lá, pegar na mão da criança pra ajudar a escrever, eu acho que isso não ajudaria muito na minha formação como está ajudando aqui ...Independente se fosse na APAE, independente se fosse numa classe especial, mas desde que eu realizasse lá a mesma coisa, os mesmos procedimentos que eu realizo aqui com a supervisão que eu tenho, acho que seria tranqüilo.".

E3-"... E agora esse ano que nós tivemos contato com a APAE e com salas especiais. Eu acho que é aqui o melhor lugar que eu achei, pelo menos que eu vi aí fora. A APAE eu achei deprimente, não gostei do que eu vi. Parte pedagógica, não me acrescentou em nada. Tá certo que eu só fiz visita, mas pelo que as entrevistas que nós fizemos com os professores, eles não passaram nada e acho que nem têm vontade né, disso, e a gente fazendo estágio lá .E as salas especiais, a mesma coisa..."

E4- "Eu acho que era importante, seria importante, mesmo porque a gente sabe que a gente tem uma postura diferente das outras pessoas que atual e ta, mas ao mesmo tempo a gente sabe como é que é, né. Então não sei se faria falta, seria só conhecer mesmo ... mas agora que fez falta pra mim, não, acho que não fez, porque também as disciplinas deixaram algumas coisas claras, né, as visitas que a gente fez, que a gente discutiu, o trabalho que você pediu, eu acho que deu pra gente ter uma visão não"

E5-"... Tá. Então se eu fizesse um estágio em instituição, gênero APAE, ou gênero o DA faz eu acho na Habilitação em DA, eu acho que não ia ter possibilidade de tá conhecendo, de tá podendo verificar todas essas pequenas coisas que eu achava que não existiam, e que eu não tinha necessidade, porque eu já sei, então eu não sei porque que o outro não sabe. Eu acho que ia ser uma coisa assim, né, ia sempre continuar, você ia achar lindo, maravilhoso aquele trabalhinho, aquele tipo de trabalho que fica lá fazendo bichinho, fazendo



nozinho, colando papel, esse tipo de coisa, e não ia tá tentando procurar nada que estimulasse o aluno de outra maneira, né, tentando ver a capacidade que ele tem de se desenvolver ou não, pelo menos chegar a um certo limite, né"

As respostas parecem indicar que o mais importante é a possibilidade de elaborar atividades e atuar diretamente com os alunos e que o estágio poderia ser desenvolvido em outro local, sem prejuízo para sua formação, desde que a atuação fosse garantida.

Um professor entrevistado considerou importante a realização de determinadas atividades, mas ressaltou a relevância do estágio em classes especiais da rede regular de ensino desde

"que o nosso aluno tivesse que ir até lá e o atendimento, a forma de trabalho deveria ser semelhante ao que é feito aqui, no acompanhamento, na intervenção contínua do professor responsável pela prática, nesse aspecto, com a existência, com a ocorrência dos traumas, daquilo que eu chamei de traumas, isso tem que acontecer, isso faz parte, quem não tem que viver isso ou já tá trabalhando muito bem ou então realmente tá fugindo dos problemas. Quer dizer, essa questão tem que ser vivenciada, quer dizer, pra aprender, o aluno precisa fazer isso, só que ele precisa fazer com o acompanhamento. Então, o acompanhamento aqui existe, né, e esse acompanhamento deveria ser feito. Não pode deixar o aluno sair daqui pra fazer estágio na sala da professora Tal, imaginando que a professora tal vai ser suficiente pra isso, ela pode não ser suficiente pra isso, tem que ter alguém, já que existe alguém, a Universidade contrata alguém pra fazer isso, esse alguém tem que estar fazendo isso com eficiência, e pra fazer com eficiência tem que estar acompanhando os alunos, acompanhando cada um, não pode estar passando a responsabilidade, deixando que o professor da sala lá faça isso por ele".

Este relato aponta-nos um aspecto importante -o da supervisão do estágio-, como relata este mesmo professor:

"... não podemos esquecer que o supervisor de estágio tem que estar realmente supervisionando o estágio, né, agora como ele não pode

unesp

estar presente em várias escolas, é ideal essa situação de estar uma coisa funcionando aqui muito próximo, mas o nosso aluno deveria também estar indo lá com mais freqüência do que normalmente acontece."

Embora considerando que a realização do estágio em um local, como a Sala 14 favorece sua supervisão é preciso considerar como esta supervisão poderia ser efetivada quando os estágios fossem realizados em classes da rede regular de ensino ou de instituições. A exigência básica nesta situação é a de pareceria entre o professor da classe e o supervisor de estágio. O envolvimento da professora da sala no estágio e a questão da supervisão aparecem relatados, em entrevista, por uma estagiária (E3) e por um professor (P2) :

"...a professora teria que ficar integrada com as aulas, pra ela saber, essa professora, a professora dessa sala ou desta instituição teria que estar de acordo com isso, teria que estar integrada, não sei, se não..."(E3)

.

"... Eu acho que aí ela tem que ter um professor que se ocuparia da orientação do estagiário, de uma forma próxima do acompanhamento que é feito aqui e os alunos estagiários. Ela tem que ter um professor lá."(P2)

No entanto, outras questões precisam ser consideradas ao pensarmos nos estágios realizados em classes especiais e na parceria com as professoras destas salas. Uma delas é a disponibilidade dos professores para receber e orientar o estagiário. Esta disponibilidade envolve não só a formação e o preparo deste professor para esta tarefa, mas também a questão da remuneração. Neste sentido, encontramos, na literatura, relatos de supervisão, com professores -colaboradores que são preparados e remunerados para receberem e co-orientarem estagiários. A outra questão é o próprio funcionamento das classes especiais e das instituições especializadas, já que se reconhece que, para as primeiras, a clientela é

unesp

selecionada e atendida inadequadamente e, na segunda, somam-se, com freqüência, à questão dos pressupostos filosóficos da própria instituição, a ausência de uma proposta pedagógica consistente e a problemática destes locais tornarem-se depósitos de alunos.

Um professor (P 2), quando entrevistado, reconheceu a relevância de o estagiário realizar estágio em locais diversos, com orientação do professor da sala e demonstrou preocupação com a questão acima abordada:

> *"... tem salas, pelo menos tinha, não sei se ainda tem, faz tempo que eu não visito salas de atendimento de crianças, salas especiais, né, mas eu vi salas especiais que eu acho que... pelo menos metade dos alunos, só de ver assim, metade dos alunos não precisavam estar na sala de atendimento de criança deficiente mental. Então essa sala não serve pra estágio. Uma sala que mantém durante um ano oito, dez crianças, naquela atividade ali, acho que esse tipo de sala não serve, até pelo tipo de clientela que tem dentro da sala. Esse é o primeiro problema. E outros problemas decorrentes disso aí, quer dizer a professora que tá ali certamente ela não tá com uma orientação adequada, começa por aí, e ela continua com aqueles alunos...Eu acho que há algumas inadequações no funcionamento das classes especiais..."*

Outro aspecto relativo ao local do estágio e que deve ser considerado é que o estágio realizado exclusivamente no Campus pode criar uma situação ideal e artificial, impossibilitando o contato e a análise da prática escolar cotidiana das escolas e instituições especializadas que atendem alunos identificados como D.M. Em relação à esta questão, a supervisora relatou

> *"Essas condições consideradas ideais na verdade nunca existiram no Campus, em relação aos recursos didáticos que eram utilizados pelas alunas no desenvolvimento das atividades, eram recursos na sua grande maioria confeccionados pelas próprias estudantes, porque havia na prática de ensino um item do programa que diz respeito à seleção, adaptação e confecção de recursos didáticos, então todo o*

unesp

material que existia na sala 14 disponível para uso das estagiárias era um material corriqueiro, comum a qualquer escola, e que a grande maioria das escolas dispõe destes recursos inclusive, só que elas aprendiam a utilizar cada um daqueles materiais, com relação aos números de alunos existentes nos agrupamentos das escolas de uma maneira geral é uma luta que as professoras de classes especiais têm tido no sentido de o números de alunos ficarem condicionados as próprias condições médicas incapacitadoras, e que não ficar condicionado a legislação vigente no estado de São Paulo, então que o número de alunos de cada agrupamento da sala 14 era, não ideal mais aquilo que é compatível que o trabalho da professora de Educação Especial deve realizar, e quando as estagiárias faziam rodízios muitas vezes elas precisam desenvolver o trabalho num agrupamento sozinha, como se faz em qualquer classe da rede".

As estagiárias, em entrevista coletiva, quando questionadas sobre a realização de estágio em escolas na rede estadual e a possibilidade de experiências diferenciadas e de informações sobre o funcionamento e a estrutura do atendimento em classes especiais para as alunas que realizam estágio neste local, responderam: "Não. Não. Ave Maria A gente não tem essas, né, agora elas não têm nada (risos)" e que "isso aí é um tipo de coisa que poderia ser superada por umas aulas".

Durante a formação inicial devem ser oferecidas condições de estágio que favoreçam a formação e posterior atuação, pelo menos iniciais, competentes. Neste sentido, poderíamos considerar que estas condições devam ser ideais. Quando questionado sobre a realização do estágio em uma situação identificada por algumas pessoas como ideal, um professor (P3) respondeu

"Eu acho que a gente não precisaria se treinar na miséria pra saber trabalhar na miséria. Aprendendo a trabalhar em situações adequadas, eu acho que isso pode ser plenamente bem aproveitado em outras circunstâncias também. O contrário é que eu acho complicado, você vai fazer um aprendizado num ambiente precário, na miséria, não tem oportunidade de discutir, de se treinar, aí na hora que for exigido você não tem nada disso. O que eu vejo na sala 14 é isso, essas competências todas que a pessoa teria que ter

unesp

quando for reger a classe em condições mais precárias, eu acho que a sala 14 oferece mais pra esse tipo de treinamento. Eu acho que essa situação é melhor do que o contrário: se treinar na miséria pra ficar sem nada, ou pouca coisa."

Um aspecto identificado por meio de questionário enviado aos ex - estagiários e relacionado à desvinculação do estágio realizado na Sala 14 com a realidade escolar da Educação Especial, foi a falta de interação com outros profissionais[69]. Quando questionados sobre em que aspectos o estágio pouco contribuiu, duas alunas apontaram: "Trabalho em equipe multidisciplinar" e quando solicitamos que apontassem em que aspectos o estágio deveria ser alterado, encontramos como respostas: "interação com outros profissionais, contato com outros profissionais, integração com as demais áreas (formação de equipe multidisciplinar) trabalho multidisciplinar".

O professor (P3), quando questionado sobre a falta de contato das estagiárias com uma equipe multidisciplinar, considerou este "um ponto fraco da Sala 14", no sentido de:

"O professor fazer um trabalho onde outros profissionais possam avaliar, planejar, etc, há falta disso também. Até certo ponto com a presença de estagiários em outras áreas cumpre um pouco isso daqui, mas acho que ainda não tá, não tá. Mas acho que a maior dificuldade da Sala 14 nesse tipo de treinamento é de ... é... como não há equipe multidisciplinar, então, a situação que se cria com a presença de estagiários de psicologia, de fisioterapia, etc. é uma situação diferente de uma equipe multidisciplinar. O trabalho em equipe multidisciplinar é uma coisa complicada.... e eu acho que a gente tem que aprender aqui a habilidade pra lidar com essa situação de equipe multidisciplinar, certo?"

No entanto, é preciso compreender que a realização do estágio em uma sala de aplicação em um campus universitário, não tem relação direta

[69] Oito das 24 ex-estagiários que responderam a esta questão indicaram que o estágio não favoreceu a interação com outros profissionais .

unesp

com a existência ou não de uma equipe multidisciplinar. Este fato está diretamente relacionado à organização e coordenação do estágio. Neste sentido, o relato da supervisora sobre este aspecto precisa ser considerado:

> *"A sala 14 é como qualquer escola, nenhuma escola pública conta com essa equipe multidisciplinar, funcionando naquele espaço físico...*
>
> *...As estagiárias, elas estavam permamentemente sendo informadas dos encaminhamentos que eram feitos, quando havia necessidade, além disso,.a sala 14 era campo de estágio para a formação do professor para o ensino de deficientes e não um serviço clínico e nem ambulatorial, então a gente está formando profissional que vai ser educador, que vai ser professor*
>
> *...lendo estudos realizados com relação a equipe multidisciplinar o que se conclui é que essas instituições que contam com equipes multidisciplinares, essas equipes nunca funcionam como equipes, cada profissional faz o seu trabalho independente do outro, e não há integração dessa equipe, se as coisas onde existem equipes são assim e se a formação do profissional professor*
>
> *... as alunas também precisam ser informadas e elas precisam desenvolver atividades no sentido de ensinar e educar seus alunos, e não de dar um atendimento de reabilitação ou de clínica*
>
> *..Isso nunca abri mão na Sala 14, nós não estamos formando auxiliares de psicólogos, e nem auxiliar de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, e nem atendente de enfermagem, nós estamos formando o professor".*

O relato da supervisora podem ser identificados alguns dos pressupostos que levaram a não existência da equipe multidisciplinar na Sala 14.

No entanto, o contato com profissionais de outras áreas aparece na literatura e coincide com dados coletados junto a ex- estagiários, como relevante para a atuação do professor de Educação Especial, embora seja reconhecida a complexidade deste trabalho. Desta forma, somos levados a compreender que a experiência de trabalho interdisciplinar, com as dificuldades peculiares a ele, deveria ser proporcionada aos estagiários

unesp

ainda durante a formação inicial, até para que as possibilidades e os limites da ação pedagógica sejam compreendidos pelo futuro professor.

A realização do estágio em um local como a Sala 14 permite-nos, ainda, a reflexão sobre um outro aspecto- a de segregação dos alunos atendidos.

Um professor (P1), ao ser entrevistado, considerou que, para a formação das estagiárias, a realização do estágio na Sala 14 é positiva, mas que:"...a gente pode estar segregando um grupo em determinado local", embora reconheça que "... algumas crianças que ficam... não só estão aqui todo o tempo, elas podem freqüentar outros ambientes, freqüentam outros ambientes educacionais também" e que

> *"Pra clientela pode ser um... também não sei muito bem, só sei que alguns freqüentam outras unidades escolares, não sei se todos estão na condição de só freqüentarem aqui, tá? Mas parece que tem uma percentagem que, devido à dificuldade de serem aceitos no ensino integrado acabam freqüentando mais aqui. Também não é uma coisa que tem a ver com a gente, tem a ver com todo o sistema educacional que está aí. Mas eu sinto bem essa coisa, né, mas também não sei como é que a gente poderia resolver isso."*

A resposta de uma estagiária (E6) entrevistada em relação à segregação dos alunos atendidos revela uma posição clara em relação à esta questão :

> *"Acho que a escola vai promover essa integração através dos familiares e da sociedade, tipo assim, do que é trabalhado na escola. E, a gente tenta o máximo possível através de atividades fazer com que eles... tipo assim, não no horário que está na escola, que eu acho que no horário que tá na escola tem que aprender a ler, tem que aprender a escrever, tem que aprender a se virar, mas fora do horário da escola, que eles não fazem nada, que não tem tarefa, que não tem nada, eu acho que... a gente propõe atividades, tipo assim atividades de férias, ou tarefa né que a gente dá de final de semana, pra que eles saiam, pra que eles visitem família, ou amigo, que vá*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

fazer compra, e tal, acho que não depende do local em que eles estudam pra ser integrado, depende do como que é trabalhada essa integração com eles."

O professor (P 2) entende que a busca, pela comunidade, de um atendimento que pode ser considerado por alguns como segregador, é resultado de uma situação educacional existente que não atende adequadamente a todos os alunos, conforme relato abaixo

"...precisaria que não existisse a necessidade de alguns sentirem que precisam de alguma coisa separada, de alguma coisa gerada, aquilo lá, aquilo que existe lá está tão bom que não precisa de recorrer a situações especiais, né. ... a sociedade já teria chegado a um ponto que teria aprendido a viver com isso e essa situação de vinda à UNESP, os pais não sentiriam necessidade dela, então não teria a clientela para a sala. A existência dessa sala aqui não é exigência, ela não faz parte do ideal, vamos dizer assim, pra ficar mais claro. A existência dela não faz parte do ideal, o ideal seria que todos os pais, todas as crianças estivessem se sentindo muito à vontade nas classes especiais."

Podemos considerar, ainda, que, assim como a comunidade busca, por razões diversas, atendimentos oferecidos por diversas universidades - atendimentos médicos, psicológicos, odontológicos, fonoaudiologicos, fisioterápicos, entre outros, ela busca também um atendimento educacional alternativo, como o oferecido com a realização do estágio na Sala 14.

Pelos dados coletados, o local do estágio parece-nos uma questão basilar para a reflexão sobre o mesmo. Outros aspectos relacionam-se de forma estreita ao local de realização do estágio, tais como o desenvolvimento de atividades, consideradas como mais significativas para a formação inicial do professor; a supervisão e a análise da realidade da Educação Especial escolar, incluindo o contato com outros profissionais.

unesp

Em relação a estes aspectos, verificamos que, para as estagiárias, o mais significativo é a possibilidade de atuação como professoras e de uma supervisão que permita esta atuação. A realidade de reger uma classe, de ter uma prática pedagógica cotidiana, parece-nos que é o que precisa ser assegurado, apreendido e introjetado. A apreensão da realidade escolar, em seu sentido mais amplo, pode ser alcançada a partir de experiências outras, como por exemplo: desenvolvimento de trabalhos e conteúdos em disciplinas, visitas e desenvolvimento de pesquisas, com a contribuição da prática pedagógica experienciada.

No entanto, uma outra questão é suscitada -a do papel da universidade, enquanto produtora de conhecimentos e de alternativas que favoreçam a modificação de condições atuais, no caso educacionais. Neste sentido, a existência de uma sala de aulas, no próprio campus, quando vinculada às atividades de pesquisa e ensino de docentes preocupados com a formação inicial de professores, torna-se um espaço de excelência na produção de conhecimentos e na formação inicial do professor.

6.2.3 *As atividades*

Atividades desenvolvidas durante o estágio favorecem ou não a elaboração do saber da experiência. A seguir, descrevemos e analisamos aspectos relativos as atividades desenvolvidas pelas estagiárias da Sala 14: predominância da atividade de regência ou docência, regência em diferentes grupos de alunos, o sistema de rodízio, o planejamento e a avaliação do ensino. Apresentamos fotos, cópia de relatórios de ex-estagiárias e de caderno de alunos atendidos,

unesp

com o objetivo de ilustrar as atividades desenvolvidas pelas estagiárias.

Essas atividades[70] envolviam observação, participação e regência. No entanto, há diferenças na seqüência e na proposta das atividades desenvolvidas em relação à estrutura comumente encontrada nos estágios, em função da ausência de uma professora responsável pela classe. No período de 1981/87 e 1990 a 1994, a forma como as atividades foram desenvolvidas sofreu alterações, mas, de um modo geral, a regência foi a atividade predominante, como é possível visualizar no gráfico abaixo.

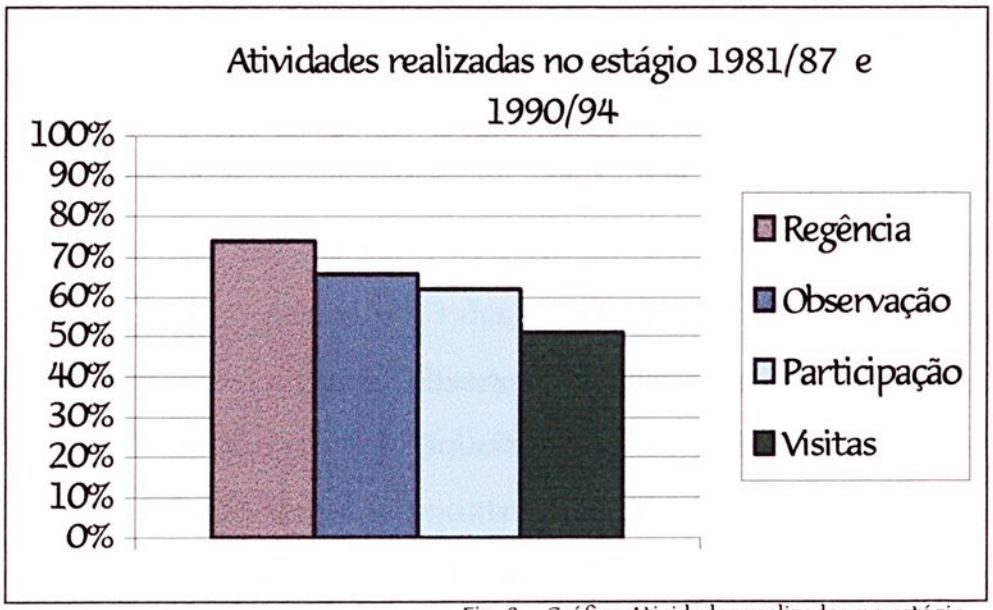


Fig. 9 - Gráfico Atividades realizadas no estágio

A análise das atividades pelos diferentes períodos permite-nos perceber que houve diferenças entre as atividades desenvolvidas. Verificamos que até o ano de 1985 as diferentes atividades eram realizadas sem diferenças significativas. De 1985 a 1987, diferenças são identificadas, verificando-se decréscimo na atividade "visita"; de 1990 a 1993, predomínio da atividade regência, como demonstrado pelo gráfico apresentado a seguir:

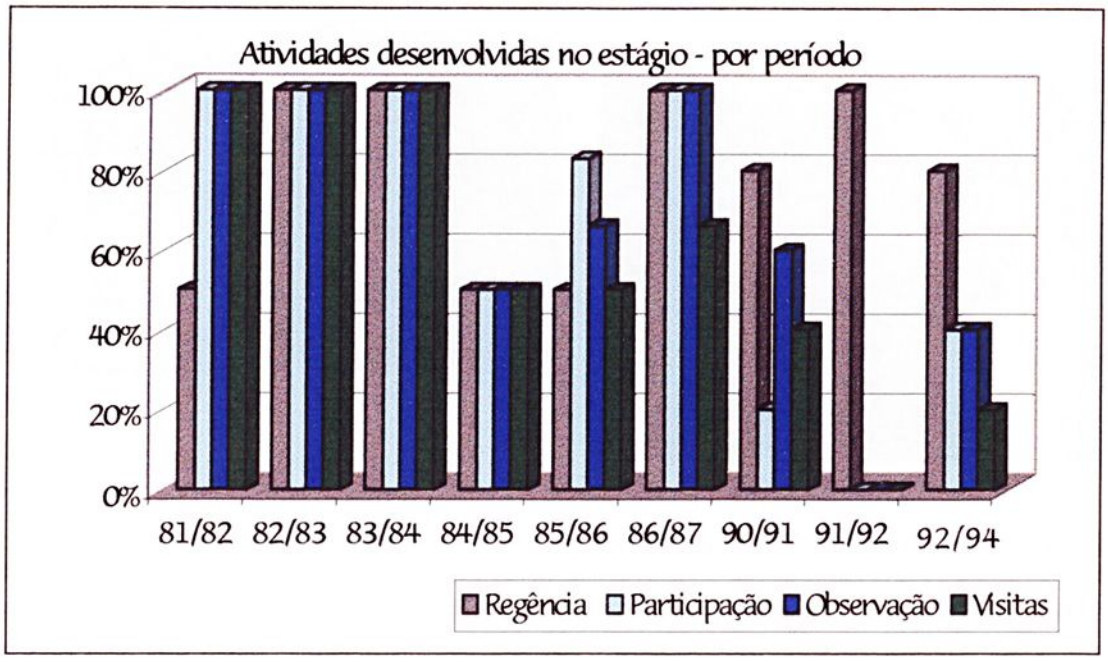


Fig. 10- Gráfico -Atividades desenvolvidas no estágio por período

No período de 1981-84, as atividades no estágio envolviam visitas a instituições, observação de salas, com a existência de roteiros com aspectos definidos a serem observados; participação, compreendida como prestação de auxílio quando solicitado pela professora da sala e regência. Esta última foi apontada por quatro alunas, sendo que duas especificaram: Sala 14. Em documento datado de 1983, foi possível constatar que as atividades desenvolvidas no estágio realizado na faculdade envolviam: trabalho em grupo sobre um autor; seleção de conteúdo mais significativo em relação às crianças que estão sendo atendidas; preparação do conteúdo; aplicação do conteúdo nos colegas; aplicação do conteúdo nas crianças e entrevista com família. Atividades desenvolvidas com alunos, em de 1981, são ilustradas pelas figuras 11 e12.

[70] Dados coletados por meio de questionário

unesp



Fig11- Foto - Estagiária e aluno na Sala 14.



Fig.12 Foto- Estagiária e aluno .

Na figura abaixo, podemos ver estagiárias e alunos em atividade durante o estágio. Eles estavam próximos a um tanque com água, na área livre do Campus, que era utilizada pelas estagiárias para o desenvolvimento de atividades, inclusive na hora do lanche.



Fig 13 Foto - Estagiárias e alunos durante atividade, em área livre do Campus

No período de 1984-87, as atividades envolviam observações, (com roteiro e aspectos definidos e observações livres- conforme interesse pessoal), participação, regência e aplicação de procedimentos. Nas atividades desenvolvidas na Sala 14, as estagiárias utilizavam diferentes procedimentos e recursos para o ensino dos alunos. Na figura 14, vemos estagiárias com um grupo de alunos atendidos, utilizando os blocos lógicos e na figura 15, vemos a festa comemorativa realizada no dia das crianças.



Fig.14 Foto Estagiárias e alunos na Sala 14.


Fig. 15 Foto - Festa de Dia das Crianças

Festas como estas eram realizadas em datas como Dia das Mães e dos Pais, Páscoa, entre outras e sua preparação era utilizada no desenvolvimento de atividades. Atividades lúdicas, lanche, ensaio de quadrilhas, eram realizados na área livre do Campus, que possuía brinquedos, tanque de água e quiosque, como vemos nas figuras 16 e 17.


Fig. 16 Foto Estagiárias e alunos em atividade na


Fig. 17 Foto- Estagiárias e alunos em ensaio de

Algumas atividades eram realizadas também extra-campus, por meio de visitas a outros locais, como por exemplo ao zoológico e a parques, envolvendo muitas vezes pequenas viagens. A figura ao lado ilustra uma dessas atividades.


Fig 18 Foto Estagiárias e alunos em atividade extra-classe

Nos anos de 1988 a 1989[71], as atividades de estágio eram desenvolvidas, em quase sua totalidade, no atendimento diário dos

[71] Ex-estagiárias deste período não responderam ao questionário enviado. Os dados apresentados são fruto da minha experiência como estagiária do período de 1987 a 1989.

alunos com faixas etárias e grau de comprometimento diversos, subdivididos em três grupos, nas Salas 14, 38 e 39 e envolviam planejamento do ensino, desenvolvimento de procedimentos de ensino em sala de aula com os diferentes agrupamentos, discussão com a supervisora sobre estes, participação em reuniões com os pais dos alunos, acompanhamento dos alunos no transporte para o Campus e para a residência.

As estagiárias realizavam rodízio nos agrupamentos e utilizavam procedimentos de ensino diferenciados para os grupos de alunos, incluindo desde atividades de vida diária e de leitura e escrita. Exemplos das atividades desenvolvidas nas Salas 14,38 e 39 são ilustrados pelas figuras abaixo, assim como atividades que eram desenvolvidas coletivamente.



Fig.19 Foto - Estagiárias e alunos na Sala 14.



Fig.21 Foto - Estagiárias e alunos na Sala 38



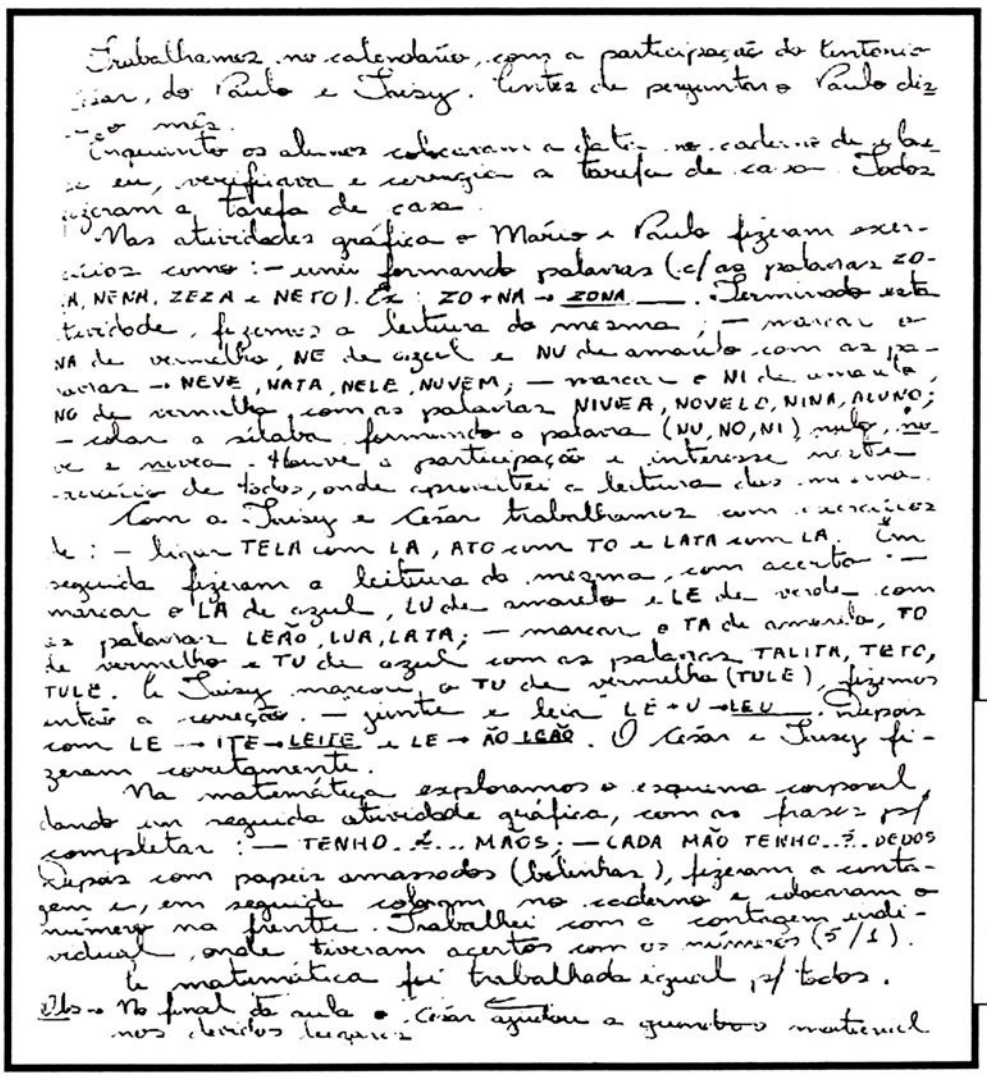
Fig 20 Foto Estagiárias e alunos em atividade coletiva



Fig 22 Foto Estagiária e alunos na Sala 39

A diversidade das atividades desenvolvidas pelas estagiárias, em sala de aula e entre as salas, e o sistema de rodízio nos três agrupamentos de alunos podem ser evidenciados pelos relatórios de uma mesma estagiária do ano de 1989. No relatório abaixo, referente às atividades realizadas na sala 38, podemos verificar que a estagiária desenvolvia atividades da prática pedagógica cotidiana, como "trabalhar calendário", verificação de tarefa e utilização de procedimentos para o ensino da escrita, da leitura e da matemática. Verificamos que no mesmo grupo de alunos há subgrupos, para

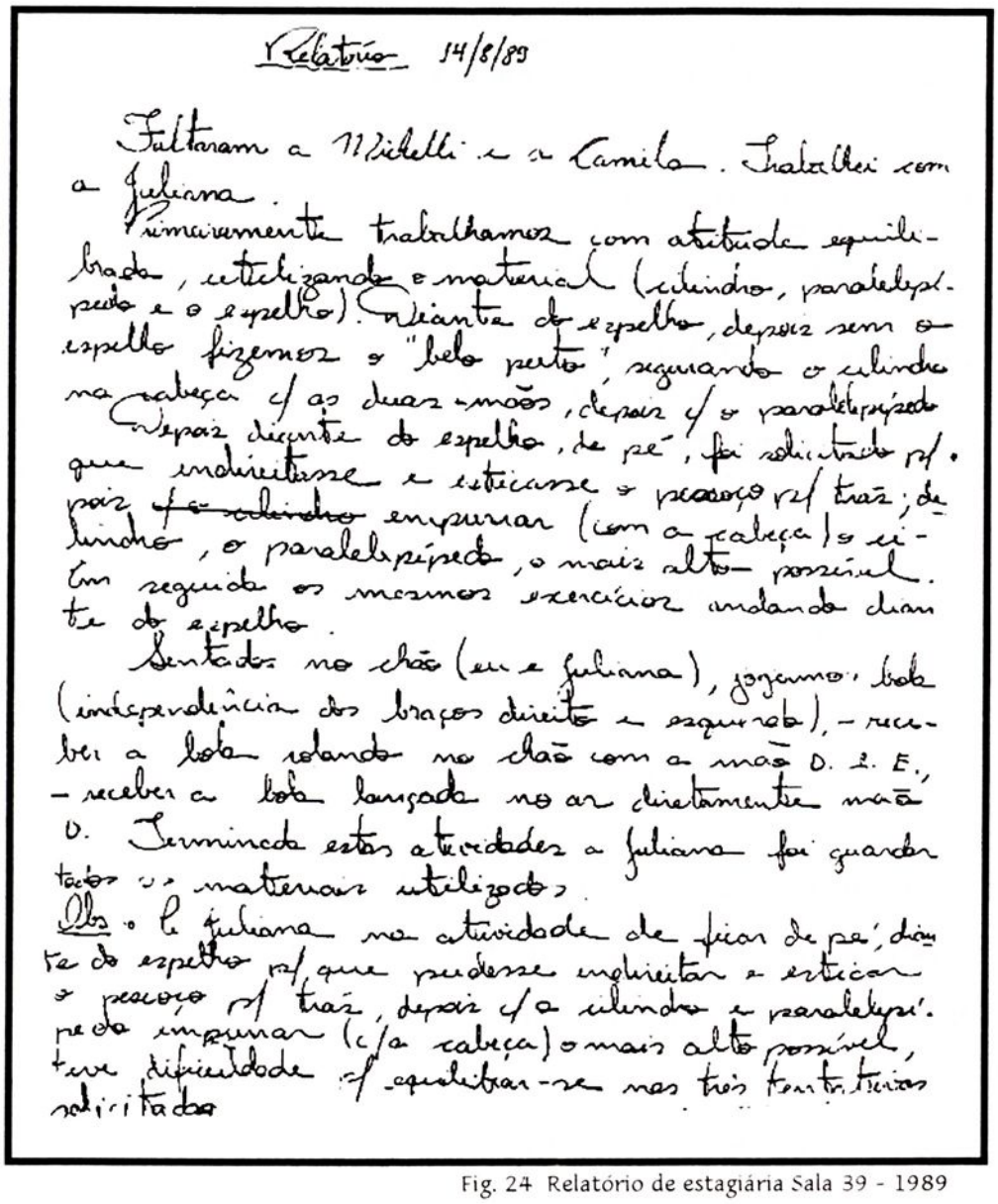
os quais os procedimentos de ensino são diferenciados e que a estagiária faz observações sobre o comportamento dos alunos.



Trabalhamos no calendário, com a participação da Antonia César, do Paulo e Suzy. Antes de perguntar o Paulo diz o mês.
Enquanto os alunos colocavam a data no caderno de [illegible] eu, verificava e corrigia a tarefa de casa. Todos fizeram a tarefa de casa.
Nas atividades gráfica o Mário e Paulo fizeram exercícios como: — unir formando palavras (c/ as palavras ZONA, NENH, ZEZA e NETO). Ex: ZO + NA → ZONA. Terminado esta atividade, fizemos a leitura da mesma, — marcar o NA de vermelho, NE de azul e NU de amarelo com as palavras — NEVE, NATA, NELE, NUVEM; — marcar o NI de amarelo, NO de vermelho, com as palavras NIVEA, NOVELO, NINA, ALUNO; — colar a sílaba formando o palavra (NU, NO, NI) nulo, nuvem e nuvem. Houve a participação e interesse no exercício de todos, onde aproveitei a leitura dos nomes.
Com a Suzy e César trabalhamos com o exercícios de: — ligar TELA com LA, ATO com TO e LATA com LA. Em seguida fizeram a leitura da mesma, com acertos. — marcar o LA de azul, LU de amarelo e LE de verde com as palavras LEÃO, LUA, LATA; — marcar o TA de amarelo, TO de vermelho e TU de azul com as palavras TALITA, TETO, TULE. A Suzy marcou o TU de vermelho (TULE), fizemos então a emenda. — juntar e leia LE + U → LEU. Depois com LE → ITE → LEITE e LE → ÃO LEÃO. O César e Suzy fizeram corretamente.
Na matemática exploramos o esquema corporal dando em seguida atividade gráfica, com as frases p/ completar: — TENHO ... MÃOS. — CADA MÃO TENHO ... DEDOS. Depois com papeis amassados (bolinhas), fizeram a contagem e, em seguida colaram no caderno e colocaram o número na frente. Trabalhei com a contagem individual, onde tiveram acertos com os números (5/1).
A matemática foi trabalhada igual p/ todos.
Obs.: No final da aula o César ajudou a guardar os materiais nos devidos lugares.

Fig. 23
Relatório de atividades de estagiária com a Sala 38-1989

No relatório apresentado a seguir, podemos verificar atividades diversas de psicomotricidade desenvolvidas com o grupo de alunos da Sala 39. Novamente, a estagiária registra o comportamento dos alunos.



Relatório 14/8/89

Faltaram a Michelli e a Camila. Trabalhei com a Juliana.

Primeiramente trabalhamos com atitude equilibrada, utilizando o material (cilindro, paralelepípedo e o espelho). Diante do espelho, depois sem o espelho fizemos o "bebê perito", segurando o cilindro na cabeça c/ as duas mãos, depois c/ o paralelepípedo.

Depois diante do espelho, de pé, foi solicitado p/ que inclinasse e esticasse o pescoço p/ trás; depois ~~o cilindro~~ empurrar (com a cabeça) o cilindro, o paralelepípedo, o mais alto possível.

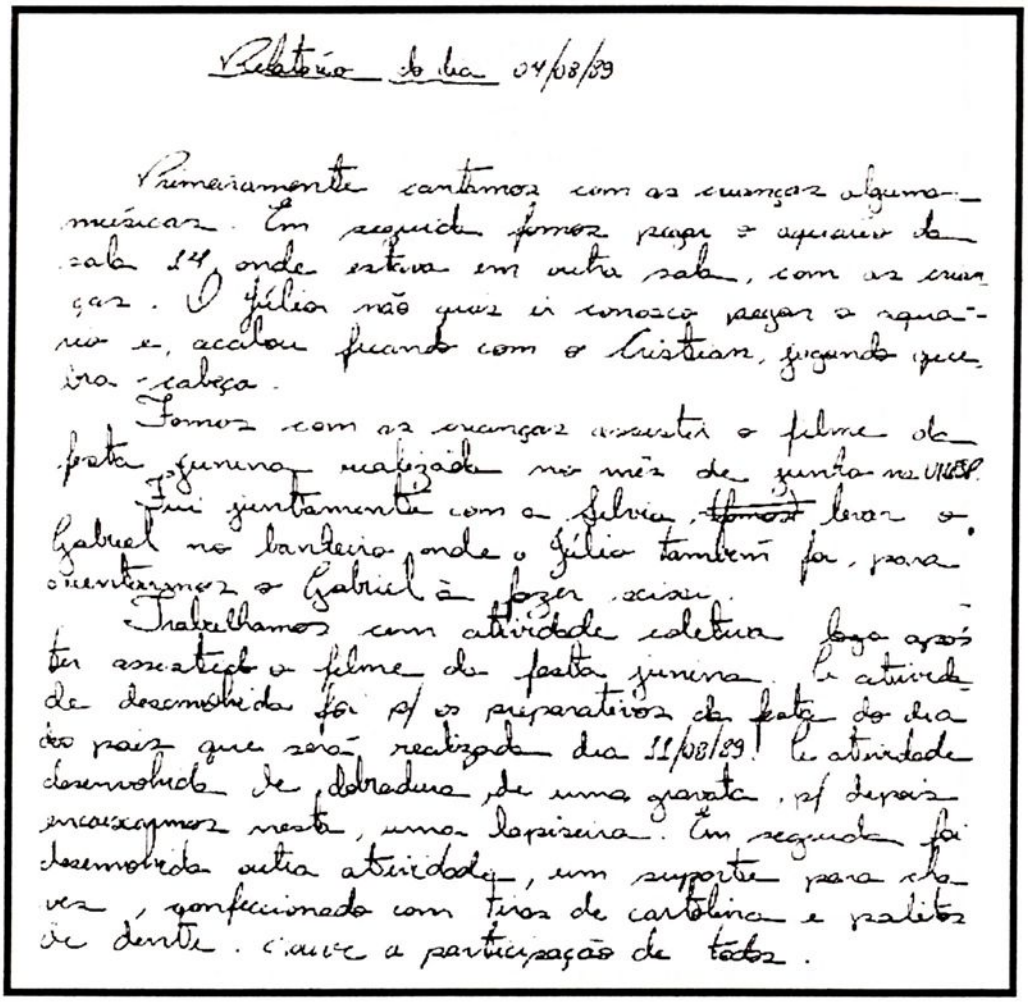
Em seguida os mesmos exercícios andando diante do espelho.

Sentados no chão (eu e Juliana), jogamos bola (independência dos braços direito e esquerdo), - receber a bola rolando no chão com a mão D. e E., - receber a bola lançada no ar diretamente na mão D. Terminada estas atividades a Juliana foi guardar todos os materiais utilizados.

Obs.: a Juliana na atividade de ficar de pé, diante do espelho p/ que pudesse inclinar e esticar o pescoço p/ trás, depois c/ o cilindro e paralelepípedo empurrar (c/a cabeça) o mais alto possível, teve dificuldade p/ equilibrar-se nas três tentativas solicitadas

Fig. 24 Relatório de estagiária Sala 39 - 1989

No relatório das atividades desenvolvidas com o grupo de alunos da Sala 14-alunos mais novos-, verificamos a realização de mesmas atividades para o grupo todo e a participação de um estagiário de psicologia



Relatório de 04/08/89

Primeiramente cantamos com as crianças algumas músicas. Em seguida fomos pegar o aquário da sala 14, onde estava em outra sala, com as crianças. O Júlio não quis ir conosco pegar o aquário e, acabou ficando com o Cristian, fazendo gracinha.

Fomos com as crianças assistir o filme da festa junina realizada no mês de junho na UNESP.

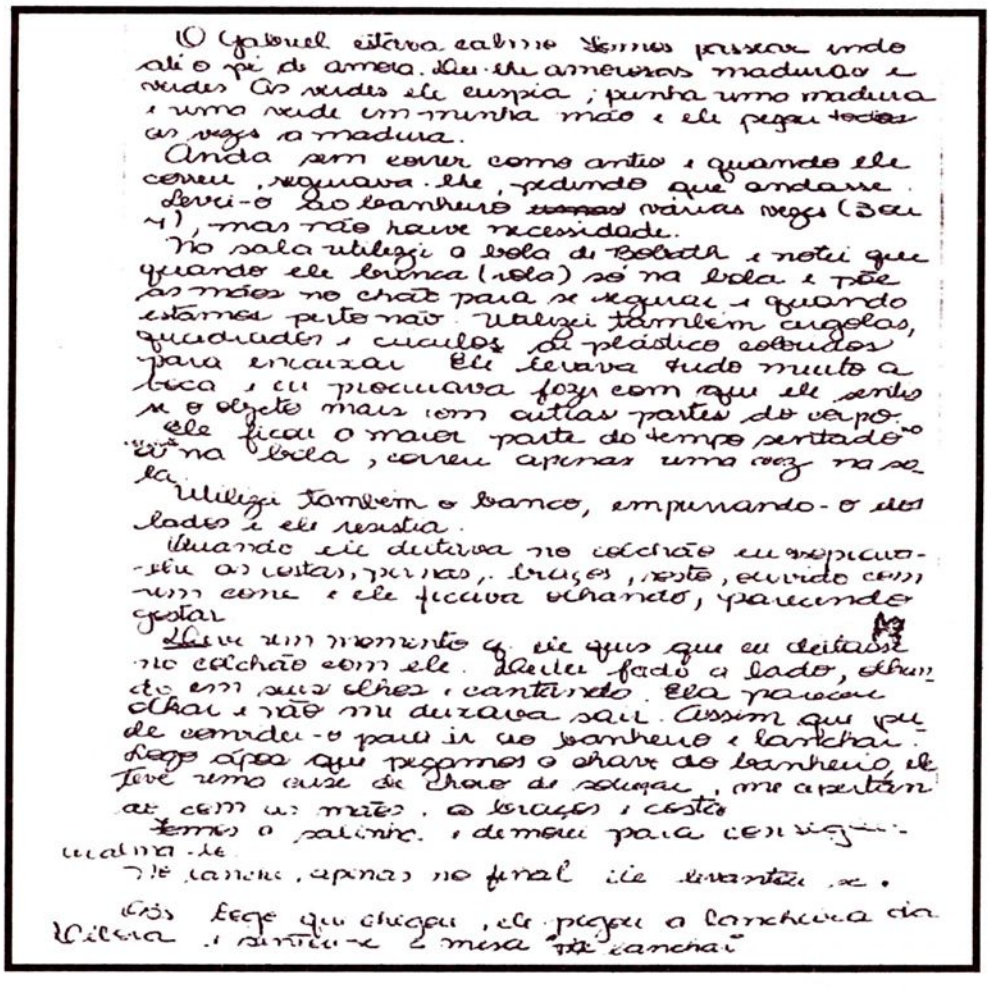
Fui juntamente com a Silvia levar o Gabriel na lanchonete onde o Júlio também foi, para oferecermos o Gabriel à fazer xixi.

Trabalhamos com atividade coletiva logo após ter assistido o filme da festa junina. A atividade desenvolvida foi p/ os preparativos da festa do dia dos pais que será realizada dia 11/08/89. A atividade desenvolvida foi dobradura de uma gravata, p/ depois encaixarmos nesta, uma lapiseira. Em seguida foi desenvolvida outra atividade, um suporte para chaves, confeccionado com tiras de cartolina e palitos de dente. Houve a participação de todos.

Fig. 25 Relatório de atividades de estagiária - Sala 39- 1989

No ano de 1989, as estagiárias passaram a realizar atividades com um aluno com diagnóstico de autista (G), que ingressou no atendimento. A inclusão deste aluno gerou a necessidade de um espaço físico para atendê-lo e a sala 15, ao lado da Sala 14, foi cedida por um professor da HEEs-área deficientes visuais, que transferiu as máquinas de Braille e equipamentos para outra sala e, ali, passou a ser mais um local para a realização do estágio.

As atividades desenvolvidas e a interação estabelecida com o aluno G eram muito diferenciadas das demais, como podemos verificar em um relatório da época.



O Gabriel estava sabrino Fomos passear indo
ali o pé de amora. Ele ele amarrou madura e
verdes. Os verdes ele cuspia; pinha uma madura
e uma verde em minha mão e ele pegou todas
as vezes a madura.
Ainda sem correr como antes e quando ele
correu, segurava-lhe, pedindo que andasse.
Levei-o ao banheiro ~~varias~~ varias vezes (3 ou
4), mas não houve necessidade.
Na sala utilizei a bola de sabão e notei que
quando ele brinca (bola) só na bola e põe
as mãos no chão para se segurar e quando
estamos perto não. Utilizei também cirgolas,
quebra-cabeças e cucalos de plástico colados
para encaixar. Ele levava tudo muito a
boca e eu procurava fazer com que ele sentis-
se o objeto mais com outras partes do corpo.
Ele ficou a maior parte do tempo sentado
na bola, correu apenas uma vez na sa-
la.
Utilizei também o banco, empurrando-o dos
lados e ele resistia.
Quando ele deitava no colchão eu massagea-
va as costas, pernas, braços, rosto, ouvido com
um cone e ele ficava olhando, parecendo
gostar.
Houve um momento q. ele quis que eu deitasse
no colchão com ele. Deitei-me de lado, olhan-
do em seus olhos e cantando. Ela parecia
olhar e não me deixava sair. Assim que pu-
de consegui-o para ir ao banheiro e lanchar.
Logo após que pegamos o chave do banheiro ele
teve uma crise de choro de soluçar, me apertan-
do com as mãos, os braços e costas
Tomou o calmante e demorou para ceder, ficou
ficando-se.
Foi lanchar, apenas no final ele levantou-se.
Após Fergo que chegou, ele pegou a lancheira da
Vilma e sentou-se à mesa para lanchar

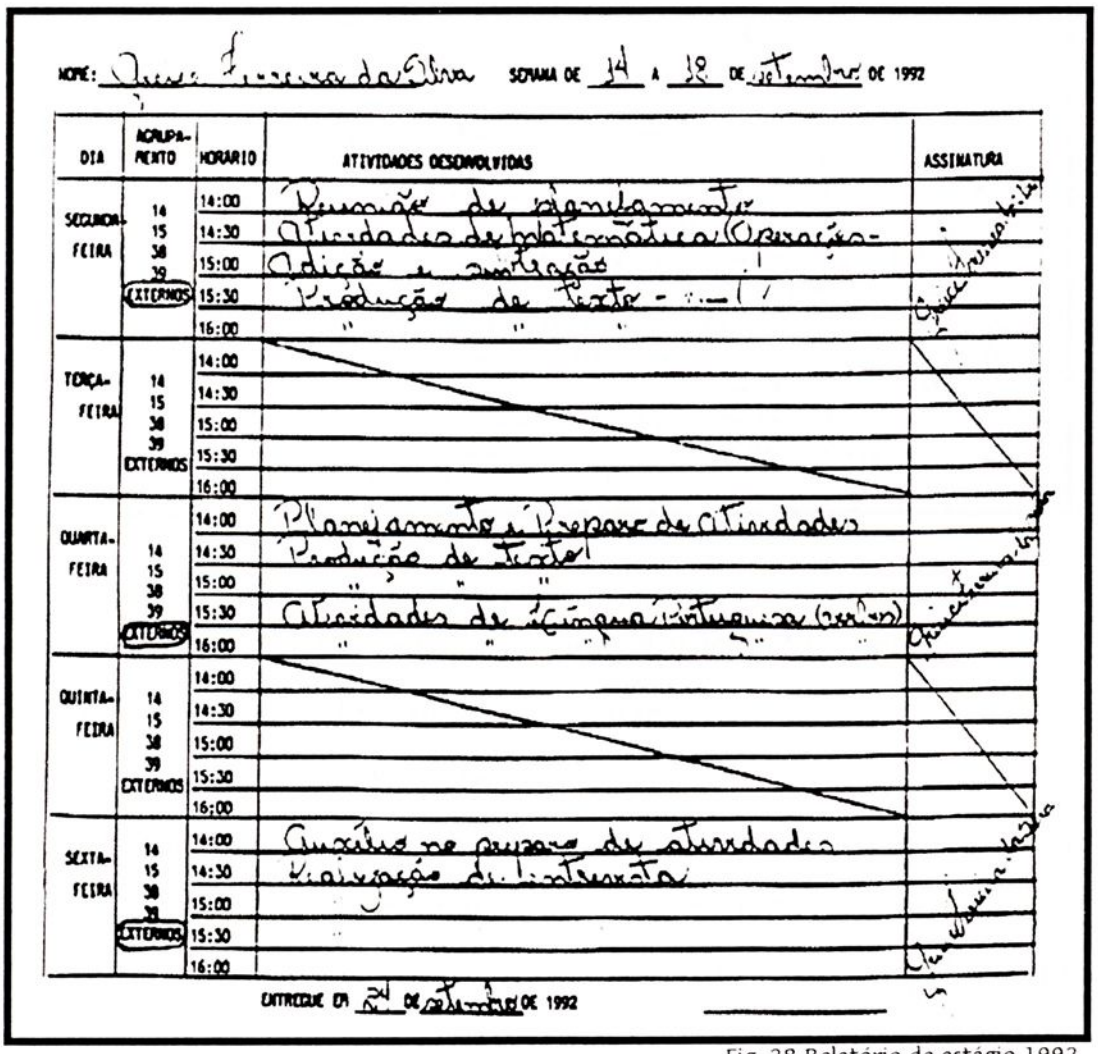
Fig. 26 Relatório de estagiária. Atividades desenvolvidas com aluno autista 1989

No período de 1990 a 1994, as atividades de estágio estavam concentradas em regência e aplicação de procedimentos de ensino- na Sala 14-,na realização de avaliações, na participação em reuniões mensais com os pais de alunos. Neste período, as atividades passam a ser desenvolvidas com alunos da rede pública de ensino regular -os externos- que buscaram atendimento educacional, e com os alunos já atendidos e reorganizados em quatro agrupamentos, nas salas 14, 15, 38 e 39. Na figura, vemos uma estagiária com um com um agrupamento de alunos durante o desenvolvimento de atividades.



Fig. 27 Foto de estagiária e alunos

Em relatórios de duas estagiárias de 1992, apresentados a seguir, podemos verificar que as estagiárias permaneciam com um agrupamento, por uma semana, planejando e desenvolvendo atividades diversas em sala-de matemática, de produção de textos, de avaliação (entrevista e aplicação de instrumentos) e extra-classe- visita a mapoteca, saída para tirar cópia xerox.



NOME: [illegible] SEMANA DE 14 A 18 DE setembro DE 1992

DIA	AGRUPAMENTO	HORÁRIO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	ASSINATURA
SEGUNDA-FEIRA	14 15 38 39 EXTERNOS	14:00	Reunião de agrupamento	
		14:30	Atividades de matemática (Operação-	
		15:00	Adição e subtração	
		15:30	Produção de texto - [illegible]	
		16:00	" " "	
TERÇA-FEIRA	14 15 38 39 EXTERNOS	14:00		
		14:30		
		15:00		
		15:30		
		16:00		
QUARTA-FEIRA	14 15 38 39 EXTERNOS	14:00	Planejamento e Preparo de Atividades	
		14:30	Produção de Texto	
		15:00		
		15:30	Atividades de Língua Portuguesa (textos)	
		16:00	" " "	
QUINTA-FEIRA	14 15 38 39 EXTERNOS	14:00		
		14:30		
		15:00		
		15:30		
		16:00		
SEXTA-FEIRA	14 15 38 39 EXTERNOS	14:00	Auxílio na preparo de atividades	
		14:30	Aplicação de instrumento	
		15:00		
		15:30		
		16:00		

ENTREGUE EM 21 DE setembro DE 1992 _____

Fig. 28 Relatório de estágio 1992.

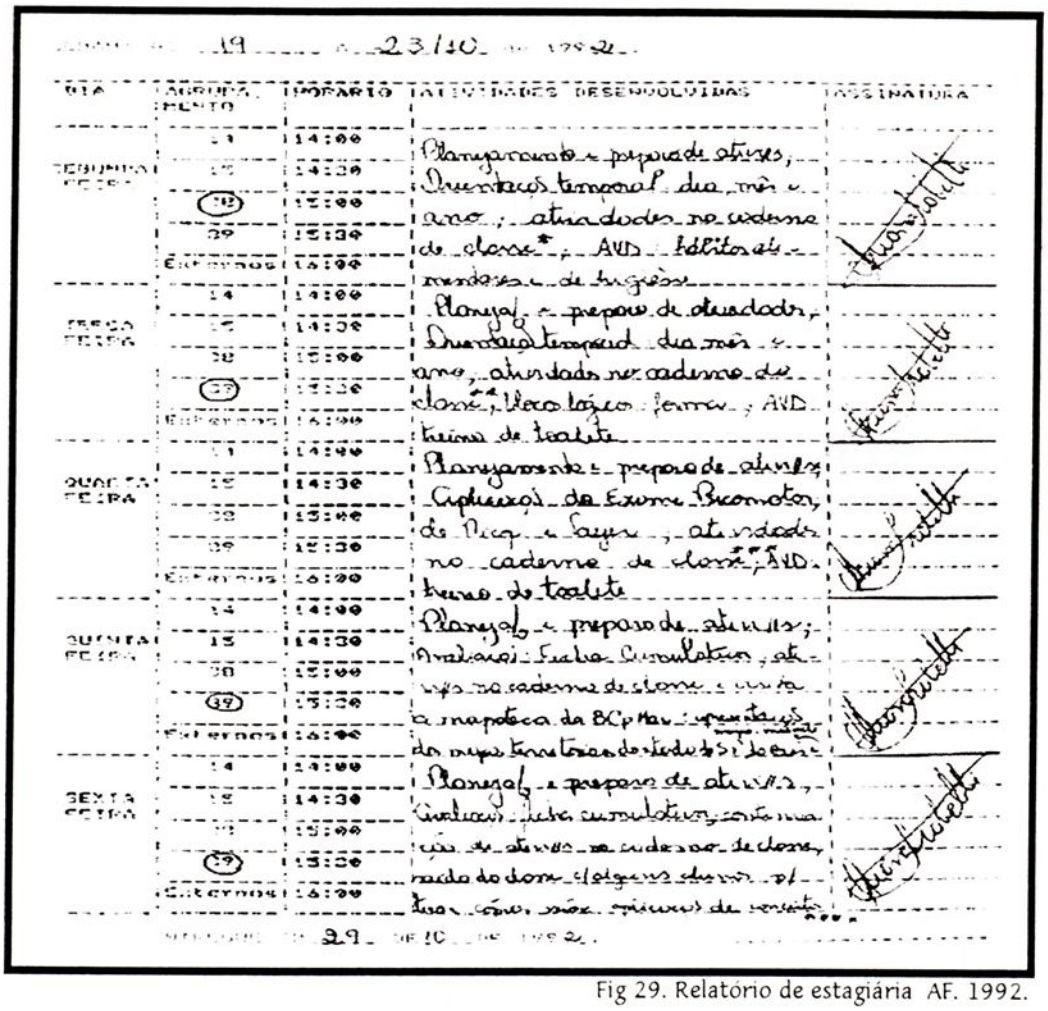


Fig 29. Relatório de estagiária AF. 1992.

No relatório de atividades[72] de uma bolsista do período de 1993 a 1994, encontramos dados que nos permitem verificar as atividades desenvolvidas nas salas 38 e 39. Nele, a estagiária descreve entre as atividades realizadas: a confecção, pelos alunos, de cartilha para leitura; a utilização de envelopes de sílabas, a produção de textos, a utilização do ábaco vertical e de outros materiais (Unidex, da série de palitos, Blocos Lógicos), a confecção de uma bússola, o estudo do bairro dos alunos e dos meios de comunicação (com ida ao correio), a realização de experimentos com o ar, estudo da água e das aves, a confecção de um herbário, plantio e

[72] Relatório das atividades desenvolvidas por A F. como bolsista da FUNDAP, no período de 15/03/93 a 28/02/94.

acompanhamento do crescimento de cereais (na horta do Campus), educação artística (preparação conjunta das festas), elaboração de um caderno de atividades para as férias.

Exemplo de atividades desenvolvidas pela estagiária com um aluno atendido na Sala 15, em 1994, está registrado no caderno do aluno, como vemos ao lado.



Fig. 30 Caderno de aluno da Sala 15

Exemplo de caderno de férias elaborado pelas estagiárias e de atividades desenvolvidas com os alunos externos são apresentados abaixo.

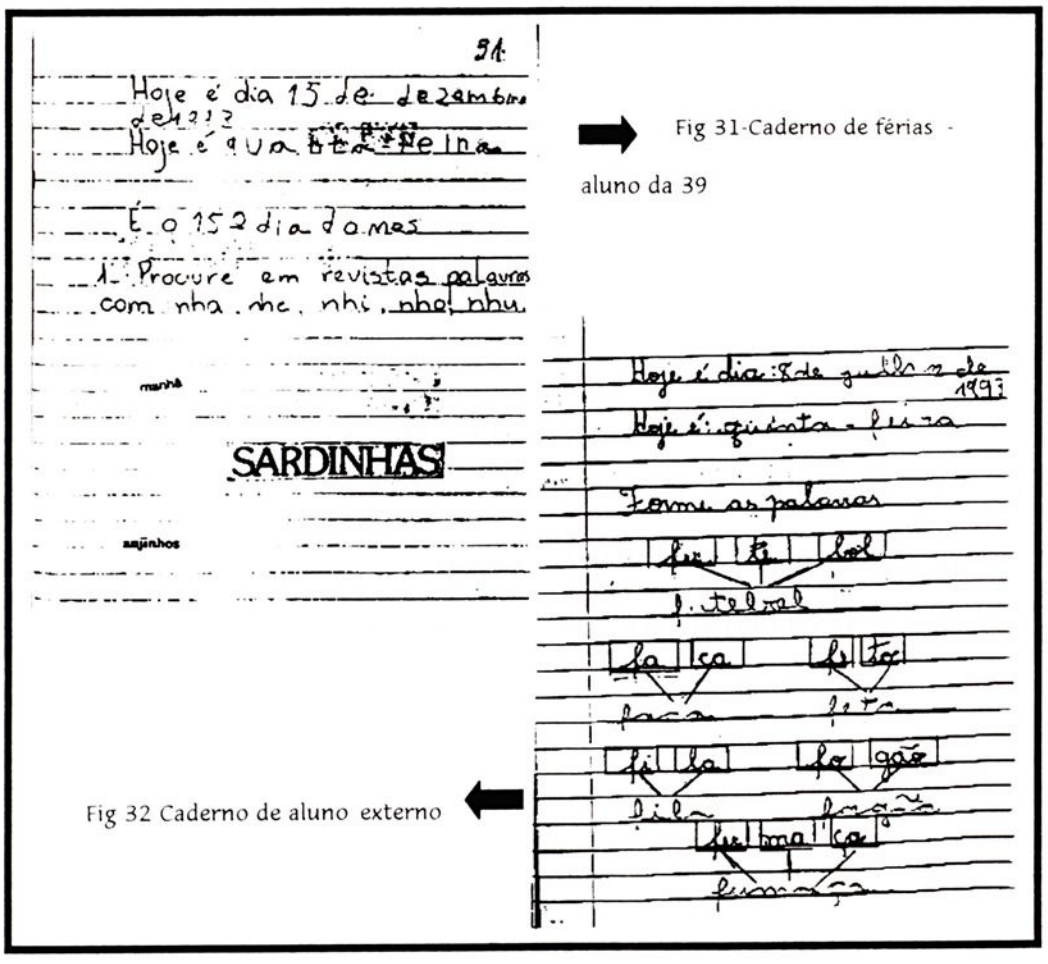


Fig 31-Caderno de férias - aluno da 39

Fig 32 Caderno de aluno externo

Em dados coletados por meio de questionário e pela minha experiência como estagiária, verificamos que as estagiárias do ano de 1988/89 e 1992/93 realizaram pesquisas durante o estágio, que foram apresentadas em congressos [73] .

A natureza das atividades do estágio realizado durante 1980 a 1993 foi considerada pelas ex-estagiários como um aspecto favorecedor do estágio.

Em 1994 e 1995, as atividades de estágio, realizadas em sua totalidade na sala 14, no período das 13 às 17 horas, compreendiam a prestação de atendimento educacional diário aos alunos deficientes mentais e aos alunos externos, como no ano anterior. No período das 13 às 14 horas , as estagiárias reuniam-se para discussão do planejamento, enquanto uma delas acompanhava o transporte dos alunos atendidos da residência até a Unesp, conforme relato transcrito abaixo:

> *Ë1 "... da uma às duas e meia a gente planeja, se tem livros lá embaixo pra gente pegar algumas sugestões, né, a S também dá bastante sugestão pra gente de como desenvolver certos conteúdos..."*

Embora as estagiárias relatassem que esse período era de planejamento, podemos verificar, em outros depoimentos e observações, que, na realidade, esse momento era utilizado para a conclusão de pequenas tarefas, como arranjo de materiais e escrita em cadernos, já que as estagiárias planejavam em outro horário- durante as aulas e ou em casa , como é demonstrado em trechos de entrevistas e nos registros de observações transcritos a seguir:

---

[73] Congressos de Bolsistas de Iniciação Cientifica da UNESP.
Reunião Anual Psicologia - Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

unesp

Entrevista

E2- "... eu prefiro chegar em casa e já pensar alguma coisa, aí chego lá e deixo assim pra passar no caderno o que eu elaborei..."

Observações-

1) Data: 24/12 Horário: 13:45 Presentes

"Quatro estagiárias(E6 , E2 , E4, E1) escrevem em cadernos e conversam.
Duas estagiárias 2 alunos (E3i e M) - riscam e recortam contornos de pés
E3 - coloca os pés recortados (pé D e E) em folha de metro....
E3 - pega outra folha e mede.
e3 - coloca pés recortados sobre a mesa.
E3 levanta e pega um pé recortado e fala: "Olha o pé da Michelle que estranho'. E mostra...
E2 - lê folha escrita sobre autorização da mãe para passeio do filho.
E4 - levanta e pergunta : "Alguém quê ajuda?"
E3 ajuda a E4 a terminar.
e4 conversa com E1.
E4 diz para E4 - para de conversar e me dá uma.
e4 - dá uma folha para E4...
E6 escreve em caderno e diz -" Dá uma palavra com lá".
E2 -diz lavar.
Secretária do departamento. entra e entrega um bilhete avisando que mãe de aluno ligou que ele não veio.
E2 diz : "eu sabia".
E6 diz: "ele tinha avisado?"
E2 diz: " não, mas eu achei".
e3 - entra com jarra cheia de água.
E6 diz : " empresta uma tesoura".
E1 - dá uma tesoura a An.
E1 diz para Dani - Dani, se tá sem fazer nada.
e4 - diz "tô".
E1 diz "Passa o caderno de F. pra mim"."....

2) Observação -realizada por Bolsista do PAE, sob orientação da pesquisadora

Horário - 14hs e 15 min. às 14 hs e 30 min.

"Infelizmente por mais uma vez não foi possível observar o planejamento das aulas realizads pelas alunas, já que tinha sido feito em aulas anteriores. Apenas algumas estagiárias estavam terminando colagens e copias das atividades no cadernos das crianças."

Na figura seguinte, vemos estagiárias, na Sala 14, preparando materiais diversos no período reservado para o planejamento.

No período das 14 horas e 30 min. às 17 horas e 30 min., as estagiárias desenvolviam atividades com os alunos. Elas se organizavam de modo que no grupo estivesse uma estagiária do último ano e uma do curso de Pedagogia e desenvolviam atividades com um agrupamento de alunos (Sala 14, 15, 38 ou 39) por um determinado período de tempo, em sistema de rodízio. Neste sistema, inicialmente, as estagiárias permaneciam pelo período de quinze dias e, posteriormente, por um mês no mesmo agrupamento e depois trocavam de grupo, sendo que uma (no caso das duplas) permanecia no mesmo. Em entrevista, elas relataram que optaram por uma permanência mais prolongada em um mesmo grupo "pra não perder, né , pra dar continuidade" (E3) e



Fig.33 Foto Estagiárias na Sala 14 no horário de planejamento.

> *"Porque quando a gente entrou, a gente mudava sempre, né de duas em duas semanas, uma ficava um mês, aí o outro mudava. Aí a gente preferiu não, porque às vezes você começa uma coisa, né, desenvolver um conteúdo , e você não vê resultado daquilo que você está desenvolvendo*
> *....a hora que você tava começando a ver resultado daquilo que você tinha começado, você já tinha que mudar"*

Embora algumas entendessem que "o rodízio é bom, como estágio a gente tem que passar por todas as salas, só que o tempo às vezes é curto", ele é interessante, "mesmo que você perde um pouco o desenvolvimento do trabalho, mas pelo menos você conhece vários tipos de aluno, vários tipos de realidade."

Algumas estagiárias referiram-se ao desenvolvimento de projetos, que cumpriam a função do planejamento de ensino .

Nos quatro agrupamentos, as atividades desenvolvidas eram variadas, como podemos verificar nos relatos de estagiárias referentes ao planejamento e ao desenvolvimento de atividades com o agrupamento de alunos da Sala 14, com a ilustração da figura abaixo.



Fig. 34 Foto Estagiárias e alunos na Sala 14.

Estagiárias, durante entrevista, relataram atividades desenvolvidas com os alunos da Sala 14, como vemos abaixo:

E3 -" ..A gente procura todo dia tá desenvolvendo atividades de vida diária, coordenação motora, em geral, e desenvolver a linguagem, são esses três...São três áreas, a gente procura atividades diferentes e variadas... que a gente sabe mais ou menos, através das aulas, que a gente tem aqui, envolvendo as crianças, aí a partir disso a gente ai procurar dar atividades, mesmo a gente elabora, né, por causa da prática agora já dá pra elaborar de cabeça, mas antes a gente procurava alguns livros, ... orientação da professora".

E1- "As atividades é mais assim de AVD, como utilizar o banheiro, higiene, uso de talheres, atividades de conceitos básicos, grosso, fino, quente e frio, mole e duro, esquema corporal, coordenação motora, equilíbrio, coordenação motora geral, né ... Nas aulas da S a gente discute bastante, o que eles precisam mais, as necessidades específicas de cada um, né ..."

Atividades desenvolvidas pelas salas 15, 38, 39 e com os externos são relatadas, respectivamente, pelas estagiárias E2, E6 e E3 e E4:

E2-"... o C e o D estão começando a alfabetização, né, que a gente... Então já foi trabalhado tudo o que eles precisavam, né, todos os pré-requisitos, igual... alguns conceitos como lateralidade orienta ção espacial, temporal, todas essas coisas. Os dois juntos. ...o T, a necessidade dele agora é desenvolver conteúdo de terceira série, né, mais de segunda, porque estamos tentando colocar ele na terceira série a partir do ano que vem..."

E5... "a E4 tinha acabado de sair do agrupamento, ela tinha deixado, começado o assunto principal assim de Reprodução. Então foi tudo em cima disso, aí você vai... então o tema era Reprodução então eu dei as informações básicas a respeito de sexos diferentes, dos órgãos reprodutores, da gestação, do nascimento do bebê, ...eu tô diferenciando, assim, tipo, eu tô falando de reprodução é pra todo o mundo...em Matemática, as atividades que eu vou propor ... eu começo com todo o mundo, aí cada um tem né maior facilidade...em relação à Matemática, tá assim: nomeação, reconhecimento, operação básica ainda que é adição, ainda não passou para subtração, mas assim tá caminhando ainda..."

E3- "... antes de começar a intervenção eu apliquei uma avaliação pra ver onde que fazia trocas, né omitia ou acrescentava alguma coisa...uma avaliação de distúrbio de aprendizagem, aí eu apliquei, ai eu vi né, pude identificar as trocas, omissões, os acréscimos que ele fazia, aí a partir disso eu comecei a trabalhar nessas dificuldades, aí que eu procurei seguir um livro..."

E4 "... tava com dificuldade em matemática. Aí, ele me falava o conteúdo que eles estavam aprendendo, eu explicava..."

As atividades desenvolvidas no estágio envolviam também a interação direta com a família dos alunos atendidos - pela participação das estagiárias nas reuniões de pais, no transporte dos alunos (acompanhamento dos alunos no trajeto casa- UNESP / UNESP-casa no transporte cedido pela prefeitura municipal), na realização de trabalhos de outras disciplinas (aplicação de instrumentos de avaliação) e nas festas realizadas.

unesp

Em dados obtidos, pelas entrevistas, observações e por meio de questionário, verificamos que no estágio realizado na Sala 14, de 1981 a 1994, embora com diferenças entre os períodos, as estagiárias planejavam o ensino, definindo conteúdo e estratégias, conforme as necessidades educacionais dos alunos, desenvolviam atividades diversas, entravam em contato com os pais- por meio de reuniões ou do acompanhamento dos alunos no transporte, lidavam com problemas comportamentais e interagiam de forma diferenciada com os alunos e com o grupo de estagiárias- elementos estes que explicitam uma prática pedagógica cotidiana.

6.2.4 A supervisão

A supervisão do estágio é um fator chave para que as atividades desenvolvidas possam ser significativas e favoreçam a elaboração de saberes. A supervisão do estágio realizado na Sala 14 tem características que são analisadas a seguir, entre elas: interação entre supervisora e estagiárias, a constância e a intensidade da supervisão e a supervisão vinculada a único professor .

A supervisão das atividades de estágio foi realizada, ao longo dos quinze anos, pela professora das disciplinas Prática de Ensino I e II e Elaboração e Desenvolvimento de Currículo para D.M[74], sendo este modelo -um docente responsável- o mais freqüente na supervisão. Nos planos de

[74] No ano de 1992, outra professora contratada e responsável por essas mesmas disciplinas no período noturno realizou, no 1° semestre, as atividades de estágio das alunas desse período na Sala 14.

unesp

ensino das disciplinas Prática de Ensino I e II verificamos seus os objetivos[75] :

> *1- Habilitar o futuro professor para o exercício da função docente em classes especiais e em escolas especializadas;*
> *2- Planejar a atuação docente - discente nas três etapas do estágio: observação, participação e regência, e*
> *3- Aplicar os conhecimentos teóricos e técnicos em situação prática*

Como metodologia de ensino, entre outros, encontramos: "observação e relato do desempenho dos estagiários em situação real de sala de aula" e como critérios de avaliação, ressaltamos "a análise do desempenho , qualidade da participação nas discussões e auto-avaliação".

Como constatamos, o conteúdo dos planos - objetivos, metodologia e avaliação -expressa a preocupação com o exercício da ação *docente,* refletida no estágio.

Segundo a supervisora, a principal característica que ela tentou imprimir à supervisão de estágio foi a "tentativa de autonomia ao estagiário", "acreditando na capacidade do estágiário", embora fosse "penoso delegar tanto para as estagiárias, era uma preocupação constante minha, mas como nós só aprendemos fazendo, não tinha outra alternativa". A supervisão era realizada por meio de relatórios, de observações da supervisora no próprio local de estágio e em discussões durante as aulas das disciplinas citadas.

A entrega de relatórios não ocorreu regularmente ao longo dos quinze anos em que o estágio foi realizado na sala 14. Dezessete estagiárias[76] apontaram que entregavam relatórios; entre as quais , estagiárias de determinados períodos (1981/82, 82/83, 83/84 e 92/93)

---

[75] No Plano de Ensino de 1983 e 1994 também encontramos os mesmos objetivos.
[76] Dados obtidos junto a 27 ex-estagiárias por meio de questionário.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

demonstraram unanimidade na afirmação de entrega de relatório. Quinze estagiárias afirmaram que os relatórios eram discutidos com a supervisora.

Diferenças na entrega de relatórios também foram encontradas com relação a sua elaboração. Como é possível verificar em documentos apresentados anteriormente, os relatórios de estagiárias de 1988/89 eram diários, sem padronização na elaboração. Já no ano de 1992/93, havia fichas para a elaboração do relatório semanal.

As estagiárias de 1995 afirmaram, em entrevistas, que não entregavam relatórios, apenas os relacionados à condição de bolsista da FUNDAP[77].

A supervisão, durante as aulas das disciplinas ministradas pela supervisora e no período de estágio, foi relatada, em entrevistas, pelas estagiárias e pela supervisora.

Em aula ministrada pela S[78], as estagiárias assistiram ao filme de treino de toillete realizado por uma estagiária com uma aluna do agrupamento da Sala 14, discutiram conceitos (atividades de vida diária, de vida pessoal) e procedimentos de ensino e receberam informações sobre a legislação para a abertura de classe especial em escola estadual.

Nos relatos das estagiárias referências a supervisão e a supervisora foram freqüentes, sendo possível verificar que a supervisão ocorria em vários momentos e de forma intensa, como vemos nas transcrições abaixo:

> *E6 -"Em aula... Então aí a gente conversa, né, aí vê o que que é melhor, como que vai ser trabalhado isso. Mas geralmente quando surge uma coisa assim no meio da semana, por exemplo, na segunda-feira, eu não vou esperar até sexta pra saber o que é que faz, né. A gente chama ela e fala. Aí na sexta-feira abre pro grupo, vê o que o grupo acha, e tal".*

---

[77] No período de 1990 a 1995, onze estagiárias foram bolsistas da FUNDAP.
[78] Observação realizada em 19/10/95

unesp

E2-" Porque a S falou pra mim que precisava desenvolver alguns conteúdos mais difíceis com ele, né, pra mim ir testando e propondo as coisas pra ele com conteúdo...
....É, a supervisora que olha os cadernos, porque fala alguma coisa que você sabe que tá nos cadernos e que você não falou...
...Antes, dava mais tempo da gente mostrar durante as aulas, que às vezes tinha aulas que a gente falava só sobre os cadernos, o que cada um tava dando, o desempenho de cada aluno..."

E1 "Nas aulas da S a gente discute bastante, o que eles precisam mais, as necessidades específicas de cada um, né"

E5 "...só quando eu encontro dificuldade... assim... tipo assim, por exemplo, agora, a gente tava pensando mais assim na aparência física, tá, então entrou o assunto da higiene pessoal. Então, ela sempre vem, ela(a supervisora) fala a respeito do que a gente poderia... do que era melhor, como os passos que vai seguir, alguma coisa assim."

E6-"... eu tentei conversar com S , explicar que pra mim isso não tava certo, que eu acho que seria mais interessante trabalhar com fichas... Mas aí a S. falou assim pra mim que não, que o que eu tinha que fazer é dar condição, ficar mostrando na lousa, do jeito que eu tava fazendo, que isso é um processo, que no decorrer do processo ela vai conseguir copiar da lousa como os demais alunos"

A supervisão do estágio era constante, não se limitava a discussões em aula, conforme relatado por um professor (P3)

"... os momentos em que ela (a supervisora) está lá recebendo o feed-back e naturalmente dando feed-back pros alunos e pras estagiárias, esse momento acontece com muito mais freqüência, é muito mais rico do que um momento apenas de 50 minutos de sala de aula."

Esse mesmo professor faz referência `à "intensidade que se dá o encontro entre o supervisor de estágio e o futuro professor".

Uma questão subjetiva da supervisão, por envolver características pessoais -da supervisora do estágio e do próprio grupo de estagiários- de extrema importância, é a interação estabelecida entre supervisora e

estagiárias, visto que, como relatado por estagiárias de 1995, dificuldades na interação interferem no estágio, podendo "atrapalhar, desanimar, preocupar, deixar insegura", e que, em função da interação, "você não sente vontade de ir pro estágio, você não sente vontade mais de elaborar nada, você não sente vontade de fazer as coisas... "

Nas respostas ao questionário e pelas entrevistas, constatamos a existência de conflitos entre a supervisora e estagiárias.

Os ex-estagiários do período de 1985/87 identificaram a interação supervisor/estagiário como o maior problema do estágio e, diferindo de outros dos demais períodos, eles não identificaram a supervisão como um fator facilitador do estágio, e indicaram como aspectos para alteração no estágio: "Profissional adequado para supervisão, Maior orientação para planejamento das atividades a serem desenvolvidas e Mudança da supervisora da Sala 14"

Enquanto estagiária, no ano de 1987, fui alertada por outras do último ano, logo no início do estágio, das dificuldades existentes na interação com a supervisora. Informações neste sentido também foram transmitidas às estagiárias no ano de 1995,por estagiárias de 1994, conforme verificamos no relato de E6:

> *"... as estagiárias passadas falavam assim, que a S era isso..., nossa senhora!, que a S não dava um tempo, que a S sugava até o último, que a S ficava até uma hora, que não-sei-o-que, que não-sei-o-que..."*

Dificuldades na interação supervisora- estagiário foram identificadas pelas estagiárias, de vários períodos e relatadas, em entrevistas, por professores da HEEs. P1 relatou:

> *"... muitos alunos que ficavam muito assim, de anos que já estou aqui, reclamavam muito, ameaçavam rasgar diploma, diziam que*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

não queriam mais ficar aqui, sabe, que choravam na minha sala, que se sentiam pressionados...."

e P2, disse que:

"Praticamente todo ano eu tenho encontrado alguém que se queixa sistematicamente da Sala 14, principalmente que a atividade é excessiva etc... né, as vezes tem reclamação quanto ao jeito da supervisora para cada aluno, mas eu tenho encontrado gente que faz este tipo de reclamação, né, até o final do curso, tenho encontrado gente que faz reclamação no começo..."

Estagiárias de 1995, em entrevista, referiram-se à forma como a S colocava as questões, e consideraram que "as falhas da gente assim deveriam ser mais, assim...quando são comentadas, né, deveriam ser um pouco assim ameno, porque é uma coisa que machuca mesmo...(E1)" e que a supervisora "pega no ar as coisas, então ela pega uma antipatia pela pessoa, e a pessoa fica tão acabada que perde ânimo de tudo..."

Em entrevista, um professor da HEEs, P1, relata que "... a crítica maior que elas (as estagiárias) faziam era a forma como a autoridade era exercida sobre elas", e que impasses eram criados quando o vínculo com a supervisora não era bom. P1 referiu-se ao modelo de interação negativa com a supervisora e contaminação por este da interação futura da estagiária com seu aluno.

Em relação à contaminação por este modelo, as estagiárias de 1995, relataram

E5- "Bom, o modelo que ela passa eu acho que é por causa da própria personalidade que ela tem. Bom, eu acho que a minha é bem diferente da dela, tipo assim, eu não tô falando de ser calma, de ser assim, essas coisas..."

E2- "É. Às vezes preocupa, viu, a gente conversa sobre isso também... Não, a gente não passa pros alunos. Percebe... não passa. Não sai dali, eu acho, isso da nossa relação com ela... A gente conversa. Às vezes a gente tira sarro... sabe assim, igual, quem que tá

unesp

no auge, quem que é, porque fulana que tá não sei o quê... Mas assim, a gente leva numa boa, sabe, assim, igual, se ela tá tipo assim puxando o saco, elogiando uma pessoa, a gente não pega implicância com aquela pessoa, isso não interfere".

Encontramos diferenças na interação entre supervisora e diferentes grupos de estagiárias e na forma como os grupos lidavam com as dificuldades de interação, como vemos em trechos transcritos abaixo de entrevistas individuais e coletiva com as estagiárias de 1995

E1-"Mas até que a gente enfrenta bem, assim, comparando com o ano que eu entrei, a gente enfrenta mais... leva uma bronca, né, raquetada como diz a E4 [risos], aí tenta esquecer, assim, tenta aproveitar o máximo, mas também, às vezes, ignora, né, porque se for levar tudo assim, a gente não ia fazer nada"

(Coletiva) "... foi depois dessa vez que ela chegou pra conversar com a gente, deu o maior rolo...Aí nós falamos tudo, que a gente tinha medo dela, que a gente tinha isso e aquilo, aí a partir daí que o negócio começou a desandar, a andar... ... Um dia, tava tão feio o negócio, mas tão feio, tava ruim pra todas... E sabe, na aula, todo mundo fica sério... Sem perceber que ninguém tá gostando, que não é por aí. Se elogiava um, aquela ali ficava na dela, sabe. Aí reverte. Aí ela percebe... ...porque às vezes quando a gente vê que a coisa tá ficando muito feia, a gente até combina uma forma de inverter a situação".

Mudanças na forma de interagir com a supervisora também são identificadas nas estagiárias ao longo de seu estágio, como relatam estagiária de 1995 e um professor da HEEs.

E2 logo quando eu comecei, eu tinha um pouco de receio, medo, vamos falar medo logo assim, [risos] porque você não conhece a pessoa, você não sabe do que que ela gosta, o que você deve faze, mas assim, eu sempre fui muito na minha, se a pessoa tá me tratando bem, tá, se não tiver também, é indiferente... Mas com o tempo eu achei que foi melhorando, né, a minha relação com ela. Eu não sei se é porque eu fui melhorando também, acho que eu melhorei bastante. Então eu acho assim que no começo, porque eu era meio

unesp

fraquinha e tal, tinha... agia instintivamente, mas não que eu soubesse de alguma coisa, e ela também não é o tipo de pessoa que chega e fala o que é pra você fazer, você tem que ir se virando mesmo e demonstrando, se você quiser saber, você tem que perguntar, né".

P2 "...né, na medida vai caminhando muita gente muda completamente de ponto de vista,de avaliação, acaba partindo pra outro extremo."

Outro professor, P3 considerou que os conflitos existentes, denominados por ele 'traumas" servem de experiência e para fortalecer o futuro profissional, pois

"... na intervenção contínua do professor responsável pela prática, nesse aspecto, com a existência, com a ocorrência dos traumas, daquilo que eu chamei de traumas, isso tem que acontecer, isso faz parte, quem não tem que viver isso ou já tá trabalhando muito bem ou então realmente tá fugindo dos problemas".

O relato de uma estagiária de 1995, indica neste mesmo sentido, como vemos abaixo:

E3-" ... a gente aprende a lidar com pessoas assim , né , por que é um tipo de pessoa que você vai encontrar... porque e agora você tá mais preparada, né, porque igual você fala que qualquer coisa te desmonta, agora que tem aprender pelo menos, não desmonta na frente, pode até desmontar atrás, mas na frente se segura..."

A interação supervisor- estagiário nesta proposta de estágio torna-se um elemento merecedor de destaque, como relatam as estagiárias:

E2- "...quando você começa o estágio, você não sabe direito o que você começou, geralmente você não tem experiência nenhuma, vai ser a primeira, tipo assim, forma de trabalho, vamos supor cumprimento de horário, de freqüência, de responsabilidade, igual foi pra mim. ...Eu acho que foi um ótimo modelo, porque eu me disciplinei,... eu sei que tenho que fazer o máximo pra mim, não faltar, eu sei que eu tenho que fazer tudo pensando muito bem no

unesp

que eu tô fazendo, né, que que eu posso causar com aquilo ali, eu acho que eu só sou assim porque ela é daquele jeito."

E2- Não. Eu acho que se ela fosse diferente, se ela fosse outra pessoa, se ela não fizesse o que ela faz não ia ser como é...

Não é nosso objetivo analisar características de personalidade da supervisora ou das estagiárias, mas identificar características importantes para a supervisão como: constância, diretividade e disciplina combinados com possibilidade de ação, resultando em reflexão sobre a própria ação docente

Outro aspecto a ser considerado é a supervisão do estágio vinculada a uma disciplina e realizada por apenas um professor. Como relatamos anteriormente, este é o modelo mais freqüente de supervisão de estágio. Encontramos na literatura atual, referências a supervisão coletiva, inserida em projeto pedagógico coletivo do curso de formação[79]. A necessidade e relevância de propostas desta natureza à formação inicial de professores é incontestável. Em função disto, é possível recomenda-las. No entanto, é necessário compreender a sua efetivação ou não a partir da análise do contexto e dos docentes envolvidos, reconhecendo-se a complexidade e dificuldades existentes em práticas coletivas em nossas universidades (de um modo geral). Assim, a implementação (e não elaboração) de projetos coletivos em universidades, entre eles o de supervisão de estágios, está vinculada a aprendizagem do trabalho coletivo, ainda em fase inicial no âmbito universitário.

[79] O projeto Integrado das disciplinas pedagógicas da licenciatura, desenvolvido por docentes- entre eles a própria pesquisadora- do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu ,é um exemplo da implementação de uma projeto coletivo de formação inicial.

unesp

6.2.5 A relação com os conhecimentos teóricos

A articulação entre as disciplinas teóricas e práticas da HEEs foi avaliada como adequada por 87% das ex-alunas[80] No entanto, este foi o terceiro aspecto desse curso mais apontado pelas ex-alunos (13% deles) como inadequado, conforme já demonstrado na figura 2- Gráfico, página 94. As ex-estagiárias da Sala 14, num total de 23, (85%) avaliaram a relação entre teoria e prática como adequada.

A relação entre a estágio e os conhecimentos teóricos vinculados pelas diferentes disciplinas foi investigada junto a ex-alunas por meio de quatro perguntas do questionário. Duas estavam relacionadas aos aspectos favorecidos pelo estágio e as respostas, de um modo geral, indicam que esta relação foi favorecida pelo estágio e duas

Questões Respostas	Aspectos favorecidos		Aspectos problemáticos	
	Relação entre conhecimentos teóricos estudados nodecorrer do curso	Realização de trabalhos relacionados a disciplinas do curso	Insuficiente ou nenhuma aplicação de conhecimentos teóricos	Desvincula-ção com os conteúdos das disciplinas do curso
	85%	70%	7.4%	15%

Tabela 1- A relação entre o estágio e conhecimentos teóricos: aspectos favorecidos e aspectos problemáticos

Verificamos diferenças nas respostas de ex-estagiários do período entre 1985 e 1987. A porcentagem de respostas, desse período, às questões relativas aos aspectos favorecidos pelo estágio desse foi inferior a porcentagem dos demais períodos, assim como a porcentagem de respostas às questões relativas aos aspectos problemáticos foi superior.

Outra questão solicitava ao ex-estagiário que enumerasse as disciplinas da HEEs (de 1 a 9) de acordo com a intensidade com que

[80] Respostas de 31 ex-alunos da HEEs dos períodos de 1978/1987 e 1990/94

unesp

estivessem relacionadas ao estágio. As respostas obtidas estão apresentadas na Tabela 2:

Numeração	Disciplina mais identificada
Número 1	Prática de ensino
Número 2	Elaboração e desenvolvimento de currículo para DM
Número 3	Medidas psicoeducacionais para DM
Número 4	Fundamentos Biológicos / Características do desenvolvimento e da aprendizagem do DM
Número 5	Orientação social e vocacional
Número 6	Divergências sociais
Número 7	Medidas Psicoeducacionais
Número 8	Fundamentos Biológicos
Número 9	Alterações sensoriais e motoras

Tabela 2- Disciplinas mais relacionadas ao estágio

As duas disciplinas mais relacionadas foram as ministradas pela supervisora e a disciplina menos relacionada foi uma disciplina que era ministrada no segundo semestre do primeiro ano da HEEs.

No entanto, as disciplinas foram enumeradas diferentemente pelos estagiários dos diversos períodos e foi verificada diversidade nas relações estabelecidas entre o estágio e as disciplinas da HEEs. No período de 1981 a 84 das três ex-estagiárias que responderam corretamente a solicitação apenas uma relacionou intensamente o estágio com a disciplina Prática de Ensino e nenhuma aluna com a disciplina Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Deficientes Mentais. De 1984 a 87, o estágio estava mais relacionado à disciplina Prática de Ensino (identificado por seis ex-estagiárias) e à disciplina de Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Deficientes Mentais (total de quatro) e menos relacionado à disciplina Alterações Sensoriais e Motoras e Fundamentos Biológicos da Deficiência Mental. No período de 1990 a

unesp

1994, o estágio estava mais relacionado à disciplina Prática de Ensino e à disciplina de Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Deficientes Mentais e menos relacionado à disciplina Alterações Sensoriais e Motoras e Fundamentos da Educação Especial.

O vínculo estabelecido entre o conteúdo de diferentes disciplinas e o estágio pode ser verificado no relato de três professores da HEEs. P 2 considera que "Na minha disciplina eu discuti questões relativas à família, a gente discute questões mais sociais de modo geral. Eu acho que o estágio não conseguiu cobrir esta parte", enquanto para P3 :

> *"...tem repercussão lá, porque a gente percebe que os alunos fazem perguntas sobre aquilo que a gente ensina em sala, etc. e tal. Seria naturalmente um campo também de aula prática pra gente, não tenho dúvida disso"*

E para P2:

> *"...por estarem vivenciando a experiência prática, eles trazem essa experiência pra dentro da sala de aula com os exemplos da vivência. ...quando você está dando algumas aulas de cunho teórico, eles são capazes de fazer essa ponte entre o que é visto na teoria e o que eles estão vivenciando na prática. Eles constantemente citam exemplos, né, onde eles identificam a vivência delas prática com a coisa teórica que estão vendo. Daí então existe toda uma capacidade de ligar..."*

Um professor (P1) considerou que o estágio é "muito fechado" e que isto dificultaria a integração do estágio com as disciplinas, embora entenda que "o estágio permite fazer a ponte da teoria à prática, de uma forma muito clara". Esse mesmo professor parece compreender a relação entre teoria e prática como a teoria (conhecimento teórico de domínio de uma única disciplina- no caso a sua) como condição para a prática e relata:

> *"...o aluno vai aplicar uma anamnese, ele estaria muito melhor calçado, muito mais preparado se pudesse ter visto antes alguma coisa sobre como se entrevista, alguns percalços, os erros que ele não pode cometer, situações críticas na situação de interação em entrevista, que na realidade a anamnese estabelece um tipo de*

unesp

entrevista, né. Então eu vejo assim, que, o fato de eles terem que fazer uma anamnese sem estarem um pouquinho preparados, dificulta um pouco a atuação deles na medida em que eles não conseguem ter uma visão crítica da sua própria atuação"

Segundo ele, depois que os estagiários têm acesso então a essa teoria (referindo-se ao conteúdo de sua disciplina) eles geralmente passam a analisar o que eles fizeram anteriormente, tanto que quando ele

"... tava comentando aqui com elas que, quando você dá entrevista, eles remontam automaticamente à experiência que eles tiveram da entrevista anterior. E alguns comentam: "ih, mas eu não podia ter feito...", "ih, eu fiz isso...", eu tenho que ficar um pouco mais atento"... Eles têm esse feed-back sobre a maneira de como atuar onde for melhor. Mas, posterior ao fato de já ter feito a aplicação prática da coisa."

Um professor (P2) disse que com o estágio na Sala 14 havia a possibilidade de o estagiário " poder olhar para si próprio" e de "antes de pôr em prática aquilo que estão prendendo na disciplina, de poderem se colocar em contato com a situação de trabalho ...e olhar um pouco a sua própria reação, o seu próprio sentimento", mas que nos últimos anos não tem tido muito esse tipo de discussão em suas disciplinas.

A relação entre teoria e prática estabelecida pelo estágio não pode ser restrita apenas à utilização do conteúdo transmitido pelas disciplinas em situações práticas ou à realização de trabalhos; uma deve possibilitar a reflexão sobre a outra.

As estagiárias do período de 1994/95 relataram que a experiência do estágio permitia-lhes o questionamento e a dúvida de algumas informações que eram transmitidas em algumas disciplinas. Em entrevista coletiva, as estagiárias relataram:

"... Porque às vezes falavam umas coisas absurdas. A gente fazia perguntas, pra não criar assim um clima meio estranho. Igual que Síndrome de Down ...é severa, era considerado como deficiente

unesp

mental severo, síndrome de Down... Aí a gente começou a questionar, sabe, por que, que severo, que que é severo..."

Segundo elas, esse questionamento se deu a partir "do que a gente sabia aqui" e prosseguem o relato:

" Aqui questiona lá e outros negócios, e aqui cobra da gente porque... Você tem que saber ... Você já fez Características[81], você já fez... Aí, aqui que eu começo a questionar, eu vejo que lá não me valeu de muita coisa não, ou quase nada. Se alguém tivesse me indicado um livro, se alguém tivesse me orientado antes da aula, pra mim seria melhor".

Elas consideraram que a teoria (de algumas disciplinas da HEEs) não tinha relação com o estágio e que com as disciplinas do curso de Pedagogia não havia " nenhuma transposição daqui pra lá nem de lá pra cá", embora questionem o conteúdo de uma disciplina, relatando que

"...agora que a gente tá vivendo... que nem, vamos supor, é... Metodologia de Ciências, o ano passado...O ano passado a gente só viu lua, estrela, é... que mais que era?, lua, estrela, não-sei-o-quê, não-sei-o-quê... É. só isso. E aí? O que que eu faço com isso? Metodologia de Ciências"

Uma estagiária (E5) de 1995, relatou que :

que vai estudando, você vai aprendendo aqui, você vai vendo no estágio, tudo que você realmente... bom... que a gente vê de manhã na Habilitação, alguma coisa tem a ver com o estágio, com a prática ali, né.

Descritos os elementos basilares do estágio- local, duração e periodicidade, atividades desenvolvidas e a relação entre o estágio e os conhecimentos teóricos passaremos a analisar a elaboração do saber da experiência, pelas estagiárias do ano de 1995.

---

[81] As alunas referem-se a disciplina Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do DM

unesp

7 O saber da experiência docente

7.1 O saber da experiência docente - saber do ser, saber do seu ser e saber ser
7.2 Para saber

7 O saber da experiência docente

7.1 O saber da experiência docente - saber do ser, saber do seu ser e saber ser

O estágio realizado na Sala 14 possibilitava aos estagiários o exercício contínuo e assistido da prática docente. Compreende-se a relevância deste não pelo seu caráter de instrumentalização, mero desenvolvimento de habilidades pela reprodução de modelos ou aplicação de teorias, mas por ser uma atividade prático- teórica[82], que possibilita a elaboração de um saber da experiência docente, de um saber ser (compreendendo o saber fazer) do professor.

Trechos de entrevistas realizadas com estagiárias da Sala 14 explicitam a necessidade e a possibilidade da experiência docente ser oferecida pelo estágio, como ilustrado abaixo:

> *"Pesquisadora - E3, arrumando as malas, o que mais você pode comentar, o que você leva do estágio?*
> *E3- Ah! Eu acho que foi super válido pra mim, ainda bem que eu fiz a habilitação de manhã, porque senão eu ia embora daqui com as mãos abanando*
> *Pesquisadora - e não vai?*
> *E3- Não*
> *Pesquisadora- O que você leva nas mãos?*
> *E3- Um monte de experiências válidas"*

O "monte de experiências válidas" de E3, ao concluir sua formação inicial, foi sendo forjado ao longo do estágio realizado na Sala 14, como resultado da prática docente cotidiana e supervisionada. Experiências desta natureza permitem a elaboração de saberes essenciais ao professor - à sua

[82] Desta forma prática é compreendida como praxis, conforme VASQUEZ, 1968 e PIMENTA, 1994

ação e à sua formação inicial, entre os quais poderiam estar o conhecimento prático, entendido como a capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica ou o pensamento prático- entendido como a capacidade de intervir de forma competente em situações diversas, formada por um conjunto coerente de caráter afetivo, cognitivo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes[85], que permeariam a constituição do saber identificado anteriormente como saber da experiência docente.

A identificação, a clareza e a compreensão dos saberes que constituem este saber são necessidades que se impõem para que o seu significado, na formação inicial do professor, possa ser melhor apreendido.

As respostas a estas necessidades, de natureza epistemológica, foram buscadas na análise das entrevistas e observações realizadas com as estagiárias, membros do grupo de E3; o que permitiu a identificação de três categorias de saberes constituintes do saber da experiência: ***o saber do ser, o saber do seu ser e o saber ser,*** que só podem ser compreendidas como interdependentes e complementares.

A primeira -***o saber do ser***- refere-se ao saber sobre o aluno, sobre o seu ser e o seu fazer, à identificação e ao reconhecimento de suas características motoras, afetivas, cognitivas, socioculturais, comportamentais. Este saber é constituído pelos vínculos formados a partir de interações estabelecidas entre professor e alunos, durante a ação docente freqüente e prolongada e saber relaciona-se diretamente com o conhecimento teórico sobre desenvolvimento e aprendizagem humanos, tão necessários à ação do professor, incorporando e superando esse

---

[85] Goméz, 1995

unesp

conhecimento; extrapolando as discussões teóricas sobre a própria interação professor - aluno.

A atividade docente é uma atividade relacional, dependente de situações interativas, para a qual convergem fatores de diferentes naturezas e na qual professor e aluno atuam simultânea e reciprocamente, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa ou de um conteúdo (Coll, 1994). Esta atividade sustenta-se em formas de relação e comunicação intencional entre professores e alunos, que exigem o reconhecimento do outro.

A interação entre professor e aluno é, em si, carregada de conteúdo, talvez oculto, que permite não só ao aluno a construção de saberes sobre os professores, mas aos professores, a construção de saberes sobre os alunos. A construção deste saber, em função da interação, é pessoal, relacionada à subjetividade (características pessoais, experiências, motivações) de cada professor e de cada aluno, sendo, portanto, variável, como demonstra o relato de observação[86]:

> *"Nesta sala percebi algo importante, a estagiária já não tem a mesma relação com os alunos que a outra (estagiária observada anteriormente). Esta é mais séria, não gosta de "brincadeiras" e em todo o tempo que eu estive lá, ela nem sorriu ..."*

Esta variabilidade obvia e esperada na interação obriga-nos a explicitar nossa consideração de que o saber do ser é elaborado diferentemente pelas estagiárias, seja no aspecto qualitativo ou quantitativo, em função de características pessoais envolvidas no estabelecimento de interações.

---

[86] Observação realizada na sala 39 , em 03/10/95, por uma bolsista do Programa de Assistência ao Estudante (PAE) vinculada a pesquisadora

Assim, a possibilidade de estabelecer interações freqüentes com alunos -condição primeira para a elaboração do saber do ser- , em uma ação docente cotidiana, deve ser proporcionada pelas situações de estágio. Neste sentido, as respostas de ex-estagiários da área de D.M- período diurno[88]- evidenciam que a interação com o portador de deficiência e com sua família foram favorecidas pelo estágio (100% de respostas afirmativas para o primeiro aspecto e 82% para o segundo), coincidindo com os dados que apontaram que a interação com o deficiente não foi um aspecto problemático do estágio realizado pelas alunas da área de D.M. -período diurno.

A relevância das interações estabelecidas com os alunos foi explicitada por um professor dessa área (P 3), como vemos no trecho transcrito abaixo :

> *" Eu acho que o primeiro seria tratar com o aluno dentro da sala de aula e fora da sala de aula, acompanhar o aluno fora da sala de aula, né, essa vivência, essa aproximação do aluno e professor aqui, feito dentro da escola, é decisivo."*

E pelas estagiárias do ano de 1995, em entrevista coletiva, ao afirmarem, por exemplo, que "um aspecto muito importante desse atendimento é a relação interpessoal" e que a segurança "vem disso (do fazer) e da relação com eles (os alunos)", "a relação com eles é muito forte".

A relevância da dimensão relacional da experiência docente vivida pelas estagiárias pode ser representada por um trecho de entrevista em que a estagiária faz referências a superação do papel da supervisão do próprio estágio: "Isso aí a gente tirou dela (a supervisora) e dos alunos. Por que os alunos, o que eles falam não é o que ela manda".

---

[88] Dados obtidos por meio de questionário enviado a ex-alunos dos períodos de 1981/87 e 1990/94.

unesp

No relato de E2 sobre vários de seus alunos- C, De, D, A, T- pudemos perceber que o conhecimento sobre estes envolveu a identificação e o reconhecimento de características pessoais dos alunos, tais como idade, causa orgânica da deficiência, características emocionais e de aprendizagem. A clareza com que isto aparece no relato levou-nos a transcrever o trecho abaixo, embora ele seja extenso.

"O C. tem aquele negócio de às vezes não querer fazer as coisas, de inventar doença, mas com relação a você propor alguma atividade pra ele, ele nunca se recusa, sempre faz...É, síndrome de Down... faz tudo. E tá tendo um desenvolvimento super-bom. Tudo que você propõe, tudo que você pensa em desenvolver, tá indo muito bem. O D. é paralisia cerebral, ele tem problemas de comportamento, às vezes, você não pode negar nada pra ele, quando ele quer fazer chamada ou quando ele quer distribuir caderno, se você não deixar, aí pronto, aí você tem que arranjar alguma forma de reverter, pra ele voltar a fazer alguma coisa. Às vezes, se você contraria, ele começa a bater a cabeça na parede. É mais problema de comportamento. Mas quando ele tá afim também, ou quando você propõe alguma atividade pra ele fora de sala de aula. A De., síndrome de Down, né, tem a personalidade super-forte, né, que pra você falar alguma coisa pra ela, pra você convencer, você tem que convencer mesmo, tem que ter argumento porque senão não passa ela pra trás. E com relação... comparando ela com as outras, acho que ela é que tá melhor, né, sabe tudo, tudo que você ensinou aprende. A A . também síndrome de Down... A De. acho que tem 14 anos... 14 ou 13... A A . tem 12. A A. ... falta a palavra agora... de ter muita atitude inadequada, muito infantil pra idade... O T., o diagnóstico assim eu não sei. A única coisa que a gente sabe dele é que ele voa muito, né, fala coisas sem sentido, você está falando de uma coisa ele começa a falar de outra, ri, aquelas coisas, mas um diagnóstico d o que seja eu não sei, se tem algum diagnóstico. Ele lê perfeitamente, escreve perfeitamente, agora, com relação às contas, né, é que ele tá tendo um pouco de dificuldade, principalmente de multiplicação...Ele tem um potencial, igual tudo que eu ensinei ele aprendeu, mas pra isso tem que ficar ali, ó, em cima, toda hora..."

unesp

Relatos como este foram encontrados nas entrevistas realizadas com todas as estagiárias, considerando-se as variações já referidas.

O saber sobre o aluno, quando este é deficiente, é forjado com base na compreensão de deficiência do professor e de sua interpretação sobre a interação entre as condições orgânicas e sociais na constituição das características de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno.

No saber do ser elaborado pelas estagiárias da Sala 14, constatamos a compreensão de aluno deficiente e verificamos que houve uma compreensão do aluno enquanto ser único e não categoria, em uma perspectiva educacional e não clínica. Em entrevistas realizadas, as alunas analisaram o posicionamento de colegas de outras áreas da HEEs, como vemos nos relatos transcritos a seguir: "...as pessoas ainda estão categorizando. Deficiente mental é assim, é deficiente mental. Não é uma pessoa. São os deficientes mentais ou deficientes auditivos. Não estão trabalhando com pessoas..." e

> *"...falam dele e chamam as pessoas de pacientes "vou atender meu paciente". Ah, paciente é doente. Ela tem vergonha de falar que é aluno. Mas ela é educadora ou ela é medica? É uma pessoa que você vai ensinar, que vai atender. A pessoa que vai ser atendida vai ser ensinada, vai ser instruída".*

A compreensão de deficiência e deficientes demonstrada pelas estagiarias está muito próxima de uma abordagem pedagógica de Educação Especial, referida e defendida anteriormente no texto.

Em relato sobre um dos alunos do agrupamento da sala 39, E5 refere que ele é síndrome de Down, que tem 14 anos e que:

> *"... mãe dele comentou comigo, no dia que eu fiz a escala de Vineland[89], né, com ela, que ela ia começar a trabalhar na feira de*

[89] Instrumento para a avaliação da Maturidade Social, que foi aplicado pela estagiária em função da exigência da disciplina Orientação Vocacional e Social do D.M.

unesp

novo, então que ela ia começar a levar ele, pra ele ter contato com dinheiro, fazer pequenas vendas, assim, ter contato com mais pessoas."

Verificamos, assim, que a interação das estagiárias com os alunos não se deu apenas em sala de aula, ela abrange interações estabelecidas durante o acompanhamento do transporte e estabelecidas com a família dos alunos. Processa-se, pois, de modo informal e formal, em reuniões ou durante realização de trabalhos de disciplinas. Como vemos, o saber do ser foi construído a partir de situações, proporcionadas pelo estágio, que possibilitaram a interação com os alunos atendidos e com seus familiares e contribuíram para a aquisição de informações sobre características e necessidades destes alunos e para o reconhecimento do outro.

O reconhecimento do outro -o saber do outro- implica em auto conhecimento. Este e a auto análise, e não determinadas atitudes ou características de personalidade consideradas ideais deveriam ser as principais características a serem formadas nos professores. Elas nos remetem à expressão mentalidade aberta, utilizada por Garcia (1995, p. 62) ao referir-se às atitudes necessárias ao professor reflexivo. Esse autor, citando Dewey, considerou mentalidade aberta como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. Na nossa compreensão, esta ausência é impossível, o que nos leva a entender mentalidade aberta como a disposição para identificar os preconceitos, crenças e características de personalidade que levam a parcialidades e que limitam ou impedem a consideração de novos problemas e o assumir de novas idéias, sem a qual o professor continuará vendo seus alunos pelos seus preconceitos, distorções, necessidades, temores, desejos e impulsos não reconhecidos .

unesp

Superada a compreensão de que é possível separar a pessoa e o profissional, o ser e o ensinar[90], assumimos que o professor, como pessoa, trabalha com emoções, cultura, gostos e desgostos, preconceitos, angústias, desejos, fantasmas de poder e de perfeição e, finalmente, com as entranhas e o inconsciente, com valores e sonhos, necessita sabê-los e precisa controlar as influências que eles exercem sobre os alunos. O professor de hoje deveria aprender muito rapidamente a não repelir ou negar todos estes aspectos, mas a considerá-los como normais, a analisá-los. (Perrenoud ,1993, p. 150)

Nesta perspectiva, o questionamento de Laborit: Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? (in Nóvoa, 1992, p. 17) recebe resposta afirmativa e nos alerta para a necessidade de que durante a formação inicial sejam proporcionadas condições, aos futuros professores, para a auto-análise e o auto - conhecimento, a partir da auto observação e do dialogo constante consigo mesmo, com os outros e com a situação educacional, priorizando-se, assim, a formação de alguém capaz de auto-observação, auto -avaliação e auto- regulação (Perrenoud, 1993, p. 201).

O conhecimento advindo dessas capacidades, oriundo da experiência docente, constitui um dos saberes da experiência docente -o ***saber do seu ser.***

A elaboração desse conhecimento, possível pela ação docente, foi verificado nas estagiárias da Sala 14, pelos seus relatos, que permitiram a identificação de vários elementos que constituíram esse saber: a auto-avaliação, a atitude responsável e segurança. Estes últimos foram

---

[90] NÓVOA, 1992, P. 17

unesp

identificados como saberes elaborados no estágio, em função da auto-avaliação das estagiárias.

A auto-avaliação pode ser considerada como a capacidade de reconhecer características e crenças próprias, entendendo as influências destas nas interações estabelecidas. Identificamos dois aspectos da auto-avaliação nas estagiárias: o reconhecimento de suas características pessoais, de seus limites e de seus avanços e da percepção que elas têm do deficiente.

O reconhecimento, pelo professor, de sua percepção do aluno deficiente e de sua reação a este aluno tem sido apontado como fator basilar para sua atuação em Educação Especial.

Os futuros professores iniciam os cursos de formação inicial carregados de conceitos e expectativas que afetam sua interação com o aluno e, conseqüentemente, sua ação educativa, como relatou, em entrevista, a supervisora de estágio :

> *"Os alunos, de uma maneira geral, chegam cheios de medos , de mitos, de fantasias a respeito da clientela... a maioria dos alunos tinha reações... ...de medo, de rejeição, de até mesmo assim de , reações assim, até bizarras de medo de contaminação... ...que poderiam até prejudicar a formação profissional... ... expectativa poderia afetar até mesmo o desenvolvimento dos que freqüentavam a Sala 14. ... a grande maioria das estagiárias chegava cheia de preconceitos, entre elas e em relação a clientela também, a descrença no excepcional era muito presente também no início..."*

Reconhecer seus pré- conceitos e suas expectativas e, até para que se necessário alterá-los, é uma tarefa imprenscindível ao futuro professor e é o elemento primeiro que constitui o saber do seu ser .

Em entrevista coletiva, as estagiárias relataram que, no início do estágio tinham a expectativa de que "era tudo especial", "as crianças eram diferentes", "o modo de tratar e de ensinar fosse diferente, uma coisa

unesp

assim especial mesmo" e que "imaginava mil e um equipamentos, sabe, assim. Aqueles materiais magníficos". Pela colocação das estagiárias, podemos verificar que a expectativa não foi correspondida, e que, como sintetiza uma estagiária, representando a fala das demais: "eu vi que não era nada especial"

Outras estagiárias referiram-se à visão negativa do aluno, não como sua, mas como algo que foi transmitido: "Eles falam assim, que o deficiente era agressivo, que era bonzinho e tal, que só babava, que ... Eu não sabia o que eu achava' .

A supervisora do estágio na Sala 14 e os outros professores da área entrevistados relataram preocupação com a questão dos pré-conceitos, expectativas e reações dos futuros professores e referiram-se à importância de um processo de dessensibilização e sensibilização que realizado a partir de interações entre estes e os alunos, permitiria o conhecimento do outro, o auto-conhecimento, a revisão dos pré- conceitos e um novo conceito .

Em entrevista coletiva, as estagiárias relatam que, em função da experiência, elas mudaram sua forma de compreender o deficiente

> *"... quando eu vim fazer o estágio, eu pensei assim: olha, como são crianças portadoras de deficiência, não é tudo que pode ser dado, porque eles não vão aprender. E hoje eu vejo que não é nada disso, tudo é dado pra eles e sempre alguma coisa eles assimilam."*

E outras estagiárias afirmaram :

> E6-" *A- Olha, eu acho que não tem nada de especial, tem algumas coisas que tem que ser adaptadas, né, não adaptada assim fisicamente, mas você tem que prestar mais atenção, dar mais, né, conversar mais, explicar mais, mas não que seja assim, especial como eu imaginava que fosse".*

unesp

E4-" Acho que só depois que eu comecei a fazer o estágio lá na sala 14 que eu comecei, sabe, ver um pouco mais as coisas, a gente chega muito insegura, não sabendo de nada, muita coisa pra aprender, os mitos, né, vão se desfazendo... o pessoal tem medo, eu nunca tive medo assim, mas eu queria ver se era como todo mundo falava, sabe, de sentir dó, de sentir medo, de ser... ah não sei, de ser agressivo, de bater, de morder ***Aí eu vi que não era nada daquilo... na prática...*** *Ninguém me atacou, ninguém fez nada..."*

A revisão de preconceitos e estereótipos relacionados ao deficiente e postura crítica frente à Educação Especial foram favorecidos pelo estágio, na percepção de todos os ex-estagiários investigados.[91]

Esta possibilidade de rever os próprios conceitos e expectativas em relação ao deficiente é considerada condição essencial à formação inicial do professor e como afirmou a supervisora do estágio, em entrevista que: "se o estagiário não tiver a oportunidade de sentir essa emoção de poder acreditar no portador de deficiência , ele não vai poder ser educador".

O reconhecimento de suas características, de suas limitações e possibilidades também foi identificado no relato das estagiárias. Entre outros, selecionamos os seguintes relatos em entrevistas realizadas:

Coletiva- "eu estou me frustrando comigo, porque às vezes acontece alguma coisa na vida da gente, e a gente descarrega aqui dentro. Então às vezes eu tenho medo da atitude que eu tô tomando com as crianças... Então aquela determinada atitude que ele tem faz com que eu perca um pouco, às vezes, a paciência. Então, às vezes, eu tenho medo dessa atitude que eu tenho com ele. Essa é que é a minha frustração. Então eu não sei como que eu posso controlar isso, ou não".
"...Acho que você não cresce só profissionalmente, cresce como pessoa..."

E2- *"Eu não sei se é porque eu fui melhorando também, acho que eu melhorei bastante. Então eu acho assim que no começo, porque eu era meio fraquinha e tal, tinha... agia instintivamente,*

---

[91] Investigação realizada por meio de questionário junto a ex-estagiários dos períodos de 1981/81 e 1990/94. Total de respondentes= 27

unesp

mas não que eu soubesse de alguma coisa... Às vezes você faz alguma coisa, você até pensa que está fazendo certo, mas aí ela fala que está errado, você vai ver tá mesmo. Melhorou. No começo, eu às vezes, eu chegava até a não gostar dela, sabe, tinha uma antipatia mesmo, olhava assim pra ela, preferia não conversar, preferia não encontrar muito, mas agora não"

E1- "Ah, porque eu era... além da minha insegurança, que hoje eu acho que eu... não alcancei ainda completamente o que eu queria, ser mais segura na hora de falar... mas eu acho que eu aprendi bastante sim, meu jeito eu mudei bastante..."

As estagiárias entrevistadas relatam que a experiência do estágio proporcionou uma mudança de atitudes, como os trechos transcritos abaixo indicam:

E2 -"... porque eu me disciplinei, agora eu aprendi que eu chego em casa eu tenho as coisas pra fazer, mas eu tenho que reservar aquele tempinho, preparar aquilo ali senão não sai bem feito, eu sei que tenho que fazer o máximo pra mim não faltar, eu sei que eu tenho que fazer tudo pensando muito bem no que eu tô fazendo ..."

E1 -"Você ... *fica muito exigente, fica assim, meio que, sabe, assim, vê muito mais defeito que qualidade, assim, percebe as coisas, não sei o que acontece, fica mais crítica, só que a gente também vai ter que analisar e tentar tomar cuidado, porque às vezes a gente machuca a pessoa, acaba até menosprezando e isso influencia também na atuação, sabe?"*

Outro elemento identificado como resultante da experiência de ser educador e constituinte do **saber do seu ser** foi o desenvolvimento da responsabilidade. Não estamos nos referindo apenas a responsabilidade moral, entendida como à responsabilidade perante a própria consciência, mas a responsabilidade intelectual, no sentido da consideração das conseqüências de um passo projetado e ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorrem de qualquer posição previamente assumida, assegurando coerência e harmonia daquilo que se defende, na

busca dos propósitos educativos e éticos da própria conduta docente. (Garcia, 1995, p. 62).

As estagiárias demonstraram preocupação com as conseqüências de suas ações, com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos atendidos e com seu próprio aprendizado. Diferentes trechos de entrevista realizada com uma mesma estagiária(E3) exemplificam a atitude de responsabilidade das estagiárias:

> *" No começo eu fiquei meio perdida, não sabia, tava com medo até de tá enrolando o menino... Você tem que saber que você tem compromisso, que você tem que ser responsável por um monte aqui., você é responsável pelo aluno, por tudo...você se sente responsável, você tá vendo que você tem ali, alunos que dependem de você e daquilo que você passa"*

A atitude de responsabilidade dessa estagiária levou-a a questionar o comportamento de outra do primeiro ano: "um dia ou outro você precisa realmente faltar, mas assim, por qualquer coisa... pelo menos pra mim começou a prejudicar ou comecei a ficar incomodada com isso...", demonstrando que a atitude responsável passa a ser exigida pelo próprio grupo de estagiárias.

Outros relatos das estagiárias indicam que elas se percebiam responsáveis pela própria aprendizagem, como relatou *E5* "é você que tem que procurar se desenvolver sozinha", "...dá todos os caminhos, só que você é que tem que ir", "a gente também não é tonta de faltar a toa (do estágio), né, você sabe que é melhor pra você..." e E4-

> *"... tinha que tentar aprender, sei lá, se virar pra conseguir fazer as coisas. [risos] Ah, não sei... acho que no estágio da 14 você tem que assumir a postura, ser responsável, tentar aprender as coisas, tirar... porque se você não for atrás das coisas, você não faz estágio".*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

É interessante perceber como nesse processo de perceber-se responsável pela sua aprendizagem, o erro assumiu uma conotação positiva, de elemento de aprendizagem :

> E1-"... *todo mundo erra, não tem jeito, né. E o erro é uma forma de você aprender, de ver outras coisas, né. Mas ainda eu acho assim, que, eu penso que o erro da gente influencia também nas crianças, então você quer fazer o melhor pra não errar, só que não tem jeito, né, às vezes acontece. E antes eu não eu me cobrava muito, sabe, eu tô fixada naquilo. Hoje não, eu sei que todo o mundo erra, mas que a gente tem que tentar não errar, né, fazer o melhor possível".*

O desenvolvimento da responsabilidade é atribuído, pelas estagiárias, às exigências, à supervisão e à supervisora do estágio, como ilustra o trecho transcrito abaixo :

> E2- "*...a gente sempre querer fazer mais, se dedicar, se empenhar, ter responsabilidade, acho que a gente aprendeu tudo isso com ela, porque ela passa, no começo sempre, quando conversa com ela, ela sempre passa isso, porque ela nunca esquece de nada, é impressionante, ela nunca [risos], ela nunca esquece de nada, ela nunca falta, ela nunca atrasa, então eu acho que você vai pegando ela assim como modelo...*
> *.. ela também não é o tipo de pessoa que chega e fala o que é pra você fazer, você tem que ir se virando mesmo e demonstrando, se você quiser saber, você tem que perguntar, né."*

O outro saber identificado como constituinte do saber do seu ser foi a segurança, entendida com a convicção em seus pressupostos, que permite firmeza no agir.

A segurança no exercício da atividade profissional foi identificada por ex-estagiários (95% dos respondentes)como um aspecto favorecido pelo estágio. Em entrevistas realizadas, as estagiárias relataram que: "eu sinto segurança pra chegar pra uma pessoa, sentar, conversar, poder colocar algumas coisas" e que "a gente tem que ter argumento, tem que saber se

posicionar, tem que saber falar, tem que saber convencer", e consideraram que "a gente tem segurança, hoje a gente tem segurança daquilo que a gente faz...","a gente aprendeu muito aqui, se não tivesse a Sala 14 não seria nada, acho que me deu mais segurança passar por aqui, tudo isso que eu vivenciei vai contribuir muito pra minha profissão". Segundo elas, quando "a gente tiver nossa sala, a gente também já tem o que é certo pra gente, entendeu, não precisa seguir a cabeça de uma outra pessoa, você segue a sua" e que esse certo é formado a partir de "tudo que é discutido, que é colocado, que acontece na classe" e é obtido "através do que a gente tá fazendo".

O desenvolvimento das certezas e da segurança está relacionado à superação do sentimento de insucesso. Este sentimento está muito presente no ensinar, na interação com o aluno.

A vivência de uma situação que levou a este sentimento e à superação do mesmo foi relatado, por uma estagiária :

> *"...eu fui pegar a M. (aluna)[92] no ônibus, né, e eu deixei ela cair. Nós duas... a gente caiu. Aquilo pra mim foi um erro mortal, né. Aquilo não poderia ter acontecido. Na época, agora não, agora... Eu cheguei em casa, queria desistir, eu não queria voltar mais, eu achava que ela precisava se apoiar em mim, ela precisava de mim, da minha força no momento, e eu falhei com ela... Então, aquilo eu fui analisando, passou. Mas na época foi muito difícil... Porque, por exemplo, da mesma maneira que ela caiu comigo, ela poderia ter caído com outra pessoa, ou se não fosse ela cair comigo, eu poderia ter derrubado minha sobrinha que anda normalmente. Foi dessa maneira que eu fui percebendo que o que acontece..."*

Perrenoud (1993, p.112) alerta para a necessidade de os professores estarem preparados para se confrontarem com a depressão, o insucesso, o sentimento de injustiça ou de impotência, utilizando-se de armas analíticas,

---

[92] M -aluna atendida pelas estagiárias, portadora de paralisia cerebral, que utilizava cadeira de rodas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

para compreenderem que as contradições não são marca de sua incompetência e armas relacionais e sócio-afetivas para analisar suas emoções e suas opiniões preconcebidas e suportar decepções.

O sentimento de frustração frente às situações de ensino está relacionada às características pessoais, como percebemos pelo relato de uma estagiária

> *E1- "Eu... eu sou ainda muito nervosa, assim, de ver que às vezes eu não consigo, eu tenho essa mania de querer fazem sempre as coisas perfeitas, de não errar, e isso me atrapalhou bastante, né, até fiquei doente por causa dessas coisas, porque não admitia erros, assim, sempre fui elogiada, elogiada, né, e de repente, assim, você percebe que você tá falhando..."*

Mas esse sentimento precisa ser considerado na formação do professor, já que de sua superação e das situações de conflito interno podem advir a segurança e o sentimento de capacidade, que experimentados durante a formação inicial, poderão tornar-se também "armas" para experiências futuras .

Uma estagiária resume este conflito e a superação dele: "a gente entra muito em conflito de se achar capaz ou incapaz...Eu acho que sou capaz", lembrando-nos Schön que "para aprender é preciso ficar confuso" e levando-nos a concluir que para ensinar é preciso superar a confusão .

Desta forma, identificamos o **saber do ser e o saber do seu ser** como saberes que foram constituídos a partir da experiência docente e que, inter-relacionados e dependentes, levam a um outro saber: o **saber ser.**

Este saber relaciona-se ao ser professor, ao fazer do professor. Neste momento, entendemos o fazer do professor como o ensinar- atividade complexa, multifacetada e multideterminada, que requer conhecimento do outro e de si. Esta atividade pode ser compreendida como a organização de um conjunto de ações seqüênciadas do professor, tendo em vista a

unesp

assimilação, pelos alunos, de conhecimentos, e o desenvolvimento de habilidades e que implica a articulação entre objetivo, conteúdo, métodos e condições de cada situação didática concreta. Desta forma, entende-se ensinar como a atividade de organizar, selecionar, explicar conteúdos, organizar atividades de estudo dos alunos; encaminhando objetivos, métodos e formas organizativas mais adequados em função da aprendizagem dos alunos. (Libâneo, 1994, p. 92).

Optamos por considerar para a análise do saber ensinar dois de seus elementos -o planejamento e a avaliação da ação docente-, visto que estes são essenciais à efetivação desta ação e que os saberes relacionados a eles são constituídos com o **própria experiência**, refletida, de planejar e avaliar e não estão assegurados com leituras de textos e ou com aplicação de modelos. Estes elementos permitiram-nos analisar, ainda, a compreensão que as estagiárias tiveram da característica básica do ensinar- a imprevisibilidade.

Podemos afirmar, com pouca margem de erros, que, nos cursos de formação de professores, os alunos entram em contato com conhecimentos já produzidos sobre planejamento e avaliação de ensino, alguns destes com uma abordagem mais crítica, outros com uma abordagem mais técnico-burocrática. Mas, com freqüência estes conhecimentos, independentemente da abordagem adotada, vêm desarticulados da realidade da prática docente, muitas vezes artificializados em planos de ensino para a famosa e limitada "aula de regência", realizada durante o estágio.

Ao considerarmos o planejamento de ensino e de aulas[93] como um processo de organização e coordenação de ações, que envolve a previsão, revisão e adequação destas no decorrer do processo, em função dos

[93] Não nos referimos, neste momento, ao planejamento escolar

unesp

objetivos propostos, torna-se inadmissível entendermos que a real apropriação deste, pelo futuro professor em sua formação inicial, possa se dar por leituras ou faz de conta. É preciso que o futuro profissional reconheça e sinta a necessidade de planejar sua ação docente, a partir dela e nela, considerando as características maiores desta ação: a imprevisibilidade, a flexibilidade e a singularidade. Desta forma, o planejamento pode ser apreendido como uma linha diretriz, que deve contribuir para o gerenciamento da situação efetiva de sala de aula.

Neste mesmo sentido, compreendemos os conhecimentos sobre a avaliação escolar. Nos cursos de formação, estes conhecimentos são, na maioria das vezes, desvinculados da prática de avaliação ou das situações efetivas de ensino; quando muito aproximam-se da prática de algum outro professor observado de alguma escola (obviamente, não da prática do professor que desenvolve este conteúdo ou de professores da própria instituição de formação!). Incorporar a avaliação (realizada pelo outro) como apreciação qualitativa de dados relevantes do processo de ensino que, diretamente relacionada ao planejamento, tem por função maior, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, fornecer dados que auxiliem o professor na tomada de decisões sobre seu trabalho, torna-se tarefa árdua ao aluno em formação.

Entendemos que o saber oriundo da experiência de planejar e avaliar durante a ação docente deve ter o início de sua constituição durante a formação inicial, a partir da própria experiência docente. Como vimos, o estágio realizado na Sala 14 proporcionava esta experiência, e pela análise dos dados, as estagiárias constituíram um saber sobre planejar e avaliar o ensino .

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Ex-estagiários do período de 1981/1987 e de 1990/94[94] consideraram que elementos do planejamento e da avaliação, e de aspectos correlatos, foram favorecidos diferentemente pelo estágio realizado, como vemos nos dados apresentados na tabela abaixo:

Questões	Respostas favoráveis	Porcentagem
Seleção de procedimentos de ensino	23	85%
Seleção de procedimentos de avaliação educacional	21	78%
Aplicação de procedimentos de ensino	24	88%
Aplicação de procedimentos de avaliação educacional	21	78%
Elaboração de procedimentos de ensino	22	81%
Elaboração de procedimentos de avaliação educacional	20	74%

Tabela 3- Aspectos do planejamento e da avaliação de ensino favorecidos pelo estágio

Coincidindo com estes dados, a avaliação foi considerada o aspecto da atuação profissional das ex- estagiários que menos foi favorecido pelo estágio.

As estagiárias entrevistadas referiram-se, como já foi exposto anteriormente, a um planejamento diário das aulas e à realização de um projeto, considerado, por nós, como plano de ensino. O reconhecimento da necessidade do planejamento e replanejamento constantes, em função das situações imprevistas, deu-se em todas as estagiárias, como exemplifica o trecho transcrito da entrevista realizada com E6:

> *"É planejado quando o comportamento ocorre, né Então,... aconteceu esse negócio do lápis, aí nós fomos conversar com a S., pra ver o que fazia, porque nunca nenhum aluno, de nenhum agrupamento, fez o que a Al. fez. Então, a partir disso a gente*

[94] Dados coletados por meio de questionário enviados a todas às ex- estagiários do período. Número de respostas obtidas = 27

unesp

começou a falar pra ela que todo o mundo aqui na 38 tinha um material em comum, tipo lápis... E assim a gente tá trabalhando todos os materiais, né, tipo os blocos lógicos, a gente tá trabalhando em grupo com eles..."

No entanto, as experiências vividas possibilitaram o reconhecimento da necessidade do plano de ensino como uma diretriz maior, como demonstrado pelo relato da estagiária E6 ao analisar a não realização desse plano, por elas:

"Eu acho que falta um planejamento. Sabe aquele planejamento assim, no começo do ano, "ó, vai ter que desenvolver isso, isso, isso, isso..."? Porque, por mais que a gente planeje, porque a gente planeja, quando começou, pelo menos no segundo semestre agora, nas aulas da S a gente fez planejamento de todo o conteúdo que viria a ser trabalhado, né, conteúdo formal mesmo, né, que ia ser trabalhado. Mas aí, não sei, vai surgindo as coisas, daí você vai deixando, não sei, fica meio bagunçado. Eu precisava, acho que pra se organizar melhor, precisava de um plano mesmo, de um roteiro que tem que seguir: "olha - com a supervisão dela, né -, acho que pra Marcela tem que fazer isso, isso, isso e tal. Tá bom. Pra Simone, isso, isso, isso..." pra você não ficar perdida e também pra não ter aquele negócio assim, de moda, né, de repente vira moda trabalhar atividade funcional, todo o mundo corre lá, trabalha. Aí depois põe a mão na cintura e fala assim: "mas, cadê a matemática e a alfabetização?" Então, estando no papel um plano, uma coisa esquematizada, ficaria mais fácil pra gente."

A compreensão da necessidade de planejar e a identificação de características dos alunos, a partir das interações estabelecidas com eles, relacionam-se diretamente com a compreensão do papel da avaliação, como estratégia para coleta de dados que favorece a identificação de características e o replanejamento.

As estagiárias não se referiram a um momento de avaliação, com exceção da avaliação diagnóstica inicial e/ou avaliações específicas para determinados aspectos do desenvolvimento (por exemplo, percepção visual). A avaliação do processo de ensino realizado por elas era

unesp

desenvolvida, continuamente, pelas observações dos alunos e análise de seus materiais e foi explicitada nos relatos de estagiárias que se referiram à ineficácia de uma estratégia de ensino adotada ou ao comportamento dos alunos, demonstrando aprendizagem ou não, como ilustram trechos de entrevistas realizadas:"O C está se desenvolvendo bem melhor que o D...o D às vezes tem que voltar a atividade (E2); "com o contato eu percebi que ele tinha capacidade já pra entrar nos conteúdos de terceira" (E2) ou "quando eu pequei os cadernos tinha uns pontilhados...,mas eu não sabia até que ponto aquilo tava fazendo bem pra ele e tanto que podia ajudar. E aí era uma coisa que eu queria saber..."(E4)

A compreensão que as estagiárias demonstraram de planejamento e avaliação possibilitou a verificação do saber que elas elaboraram sobre a imprevisibilidade e singularidade do ensinar. Esta compreensão, no nosso entender, básica para sua atuação posterior, foi explicitada, inúmeras vezes, por elas, durante as entrevistas, das quais selecionamos os trechos: Coletiva -"você se vê diante de um situação real, você sabe resolver"; E5 : "você tá participando, você tá planejando, você tá lá na situação, se você encontra a situação **você tem que encontrar a resposta** pra dificuldade de cada aluno"; e E5, ao se referir à dificuldade de interagir com um aluno deficiente auditivo: "se eu acho que vou essa resposta? Ah, não sei , acho que só lidando..." e ainda "daonde eu tirei? Que eu achei mais adequado no momento, não sei".

Um exemplo claro da compreensão da singularidade do ensinar é a respostas que E2 deu ao questionamento de como ela aprendeu a lidar com alguns comportamentos dos alunos, descritos por ela:

> *"Ah, eu não sei. Às vezes... eu acho que um pouco é de mim, também, que eu não suporto muito assim esse tipo de... eu não consigo desprezar, ignorar. Eu vou tentando perceber o que que*

funciona com cada um. Se eu vejo que não funciona, eu não faço mais."

Esta compreensão não implica em desconsideração pelo planejamento ou pela reflexão, em favor de um pragmatismo; ao contrário, revela a compreensão de que ensinar não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas, mas que significa, muitas vezes, "agir rapidamente, com urgência face a uma situação complexa e mal conhecida"(Perrenoud, 1993, p. 107).

Outro saber relacionado ao agir do professor cuja elaboração foi verificada pelas estagiárias foi o da coletividade. O professor ensina em uma sala de aula, de uma escola, de uma comunidade, e este ensino necessitaria estar inserido em um projeto pedagógico da escola, elaborado e operacionalizado a partir do trabalho coletivo.

A atuação do professor intra sala não está impermeabilizada e não é isolada, pelo contrário, ela se dá em um contexto de inter-relações extra-sala, entre professores, com outros profissionais, com diretores, supervisores e outros. No caso dos professores de Educação Especial, a atuação conjunta e cooperativa com profissionais de outras áreas é parte integrante de sua atuação.

A não presença de profissionais de outras áreas durante a vivência do estágio na Sala 14 e da experiência docente, já discutida anteriormente, foi apontada por algumas estagiárias como um elemento desfavorável do estágio, que dificultou, posteriormente, sua atuação em uma equipe multidisciplinar. Uma ex-estagiária, em resposta ao questionário enviado, sintetizou a dificuldade sentida por outras, com a frase:

"Atualmente trabalho com uma equipe multidisciplinar composta por neuropediatra, psicóloga, fisioterapeuta,

unesp

fonoaudiologo e eu como pedagoga e a dificuldade encontrada foi nesta troca, o que era competência da pedagogia?..."

Respostas a esse mesmo questionário, de ex-estagiários de determinados períodos, indicam dificuldades de interação entre elas, levando-nos a questionar a construção de propostas e ações coletivas por esse grupo.

Em entrevista realizada, a supervisora explicitou as diferenças entre os diversos grupos e as dificuldades existentes em alguns, pelas características pessoais dos estagiários, apontando esse fator como complexo para a supervisão. No entanto, estas dificuldades não foram constantes nos diferentes grupos de estagiários, elas variaram seja na interação entre o grupo do último ano da HEEs, seja na interação desde com o grupo de estagiárias do primeiro ano.

Nos relatos e ações observadas das estagiárias do último ano, entrevistadas em 1995, encontramos com muito significativo freqüência indicativos de que elas se percebiam e agiam coletivamente. Em vários trechos de entrevistas alguns transcritos ao longo deste texto, verificamos a utilização de termos, como "nós e a gente". As estagiárias referiram preocupação com as colegas, com a ação delas e com o grupo de alunos atendidos sob responsabilidade da colega. O relato delas, da forma como o grupo lidava com a interação diferenciada das estagiárias com a supervisora, demonstrou-nos que, embora individualmente as estagiárias estabelecessem relações diferenciadas com a supervisora, enquanto grupo havia uma forma de interação- ação e reação. Ficou explicitado, nos relatos, que as discussões para o planejamento das atividades ocorriam em grupo; e havia a existência de uma relação de ajuda e co-responsabilidade, e não cumplicidades, entre elas para a execução das atividades. A forma como cada estagiária percebia e vivia "o grupo" enquanto grupo social, de

unesp

amigas, foi diferenciada entre elas, mas a percepção do grupo enquanto um conjunto de pessoas com objetivos comuns, que por isso estão interdependentes e se auxiliam, não foi diferenciada. O conhecimento advindo da experiência de planejar, propor, discutir e atuar em um grupo, embora formados por pares, parece-nos condição básica para pensarmos a construção futura de projetos pedagógicos coletivos, nas escolas.

A elaboração do saber da experiência, envolvendo os aspetos descritos anteriormente, foi verificada nas respostas das estagiárias ao questionário[95] enviado quando elas já estavam formadas e atuando em Educação Especial.

Os relatos das estagiárias apontaram que, ao atuarem como professoras ou orientadoras, elas sentiram facilidade no relacionamento com os alunos, no planejamento e execução de programas de ensino. O aspecto mais relatado foi a segurança que sentiam para atuar. Uma estagiária se referiu à facilidade que conseguiu adquirir no estágio de resolver e minimizar qualquer situação constrangedora de maneira simples e natural.

Na Tabela apresentada na página seguinte é possível verificar os aspectos que as estagiárias sentiram facilidade em sua atuação profissional.

---

[95] Questionário enviado em maio de 1996. Dados coletados junto à quatro ex-estagiárias, que estavam atuando (E1-1 mês, E2-e E5-3 meses e E4 -4 meses) como professoras, orientadora e coordenadora de Educação Especial, em escolas públicas (municipais e estaduais)e em instituições especializadas.

unesp

Ex-estagiárias	Aspectos que sentiam facilidade ou tranqüilidade em sua atuação profissional s
E1-	- Elaboração de atividades, - Desenvolvimento de conteúdos - reunião com pais - relação com os alunos - não tenho medo de colocar e defender os meus pensamentos(me surpreendo comigo mesma)
E2	- expor minhas idéias de forma Segura -Orientar para objetivos -propor mudanças -atuar com segurança, sabendo o que estou fazendo, -estabelecer boa relação com a família - saber aceitar as barreiras, tentando derruba-las com paciência e trabalho
E4	- relacionamento com a clientela - Segurança na atuação com os alunos -Capacidade de discutir, argumentar e sustentar argumentos
E5	- Detectar dificuldades e área que os alunos precisam ter um auxílio maior - Trabalhar o conteúdo de acordo com cada um

Tabela 4 Aspectos da atuação profissional favorecidos pelo estágio

As estagiárias consideraram que estes aspectos foram favorecidos pelo estágio, mas também pelas disciplinas; uma delas afirmou que a "relação teoria/prática esteve o tempo todo na minha preparação..."No entanto, o relato de outra E4: "a teoria muitas vezes não caminha com a prática" indica que a relação entre teoria e prática estabelecida pelas estagiárias não foi de subordinação da prática à teoria.

As estagiárias apontaram, também, dificuldades que encontraram em sua atuação profissional. A visão de Educação Especial que possuem foi identificada pelas ex-estagiárias como um fator dificultador de sua atuação. Esta visão se refere à abordagem sócial da deficiência e da Educação Especial, não muito freqüente entre os profissionais da área. Dificuldades advindas da adoção dessa abordagem tinham sido previstas,



pelas estagiárias, ainda durante sua formação, nas entrevistas. Fatores mais abrangentes como: "nível de formação dos profissionais que atuam na escola, desvalorização do professor, comodismo dos profissionais, ao estado, à direção da escola, professores egoístas, acomodados, que só sabem reclamar do salário e dos alunos, ambiente de trabalho e os próprios professores" também foram identificados como elementos dificultadores para sua atuação..

As dificuldades sentidas pelas estagiárias estão apresentadas na Tabela abaixo:

Estagiárias	Aspectos que encontrou dificuldades na atuação
E1	Apoio da direção - pensamento divergente em relação aos alunos da classe especial difícil acesso aos prontuários dos alunos
E2	Trabalhar tabu da idade mental Exigir empenho do professor com salário baixo Colocar ordem e seqüência num planejamento que não foi elaborado por mim
E4	falta de conhecimento pelos outros profissionais do papel do pedagogo por outros profissionais fazer mudanças ou expor novas idéias orientar professores tão despreparados
E5	Burocracia (preenchimento de fichas) Seguir regras da instituição Indisciplina dos alunos Falta de interesse da família pouco auxílio de outros profissionais - psicóloga.

Tabela 5 Aspectos da atuação profissional não favorecidos pelo estágio

As estagiárias demonstraram a compreensão de que necessitam de experiência, que há "muito que aprimorar e conhecer" ou ainda que está tentando aprimorar o jogo de cinturas". Entendemos, aqui, jogo de cintura como o atuar em situações complexas e salientamos a palavra aprimorar, que pressupõe já a existência desse jogo. Este entendimento é reforçado

unesp

pelo relato de E1: "eu tenho muito a aprender, mas pelo menos eu tenho uma base de como iniciar o trabalho com os alunos e um referencial teórico suficiente, não me sinto totalmente perdida como as alunas que se formam". Estas afirmações nos remetem à idéia de continuum experimental e ao conceito de habitus, descritos anteriormente.

A elaboração do saber oriundo da experiência docente durante a formação inicial é o início desse continuum e é essencial para a formação do habitus, permitindo, como afirma E4, a construção da "responsabilidade e minha personalidade profissional".

7.2 Para saber

A análise dos dados permitiu a identificação de elementos que favoreceram a elaboração do saber da experiência: a ação docente, a supervisão, a reflexão e a relação entre teoria e prática.

A separação destes elementos só é possível para fins didáticos; compreendê-los significa compreender suas relações mútuas.

A condição básica para a elaboração do saber da experiência docente foi a ação docente que, como demonstrado anteriormente, no estágio realizado na Sala 14, era constante e prolongada, permitindo o contato direto das estagiárias com os alunos atendidos, impondo a estas o contato com as contradições e a complexidade do ensinar, assim como com a diversidade de fatores nele envolvidos, levando-as à responsabilização progressiva pelo ensino e a aprendizagem dele. Mais importante do que o local em que essa ação era realizada, sua periodicidade, duração e natureza

unesp

- planejar, realizar e ser responsável- parecem-nos os elementos mais relevantes.

Outro aspecto foi a supervisão. Embora dificuldades na interação com a supervisora tenham sido relatadas como freqüentes e intensas, esta interação parece ter uma forte influência nas estagiárias, com resultado mais positivo que negativo, conforme relato de uma ex-estagiária[96]: "a relação perturbada e confusa com a orientadora serve para que eu, na medida do possível, não estabeleça relações com as mesmas características". A questão da supervisão ser realizada por uma única professora parece não ter se apresentado como dificuldade para as estagiárias; o problema estava nos reflexos diretos na "Sala 14" dos conflitos intensos gerados no Departamento de Educação Especial em função da interação pessoal entre supervisora e alguns professores. Características da supervisão consideradas facilitadoras para elaboração do saber foram a constância, exigência e controle. Este controle é no sentido de coordenação e suporte. Relatos das estagiárias e da supervisora indicam que a autonomia e a tomada de decisões eram progressivamente conquistadas pelas estagiárias. A supervisão era o elemento instigador para as reflexões sobre a ação.

Essa reflexão é outro elemento imprescindível à elaboração do saber da experiência. Pelos relatos, verificamos que não havia um momento pré-determinado ou aspecto pré-fixado para as reflexões. Elas aconteciam em função de ações e interações que desequilibravam as estagiárias, e representavam a busca de um novo equilíbrio. A reflexão, inicialmente, instigada pela supervisora, foi sendo incorporada à prática das estagiárias, que buscavam por meio dela, compreender suas ações e redirecioná-las.

---

[96] Dado coletado por meio do questionário enviado a ex-estagiárias, quando elas já estavam atuando em Educação Especial

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Nestas reflexões, as estagiárias pareciam não só atribuir significado às discussões teóricas ocorridas em aulas, mas sentir necessidade de outras, o que nos permitiu identificar o outro aspecto importante para a elaboração do saber - a relação entre teoria e prática.

A relação que a ação supervisionada permitiu com a teoria estudada na HEEs não foi de mera aplicação dessa teoria. A ação favoreceu a compreensão da teoria, parecendo existir, em alguns momentos, subordinação desta à prática, no sentido de que a prática suscitava questionamentos sobre a teoria, exigindo sua revisão e a busca de novos conteúdos teóricos.

A aparente linearidade com que as questões foram apresentadas, por uma questão meramente didática, pode levar a uma compreensão simplista das mesmas. Melhor, então, explicitar essa linearidade para demonstrar sua inviabilidade:

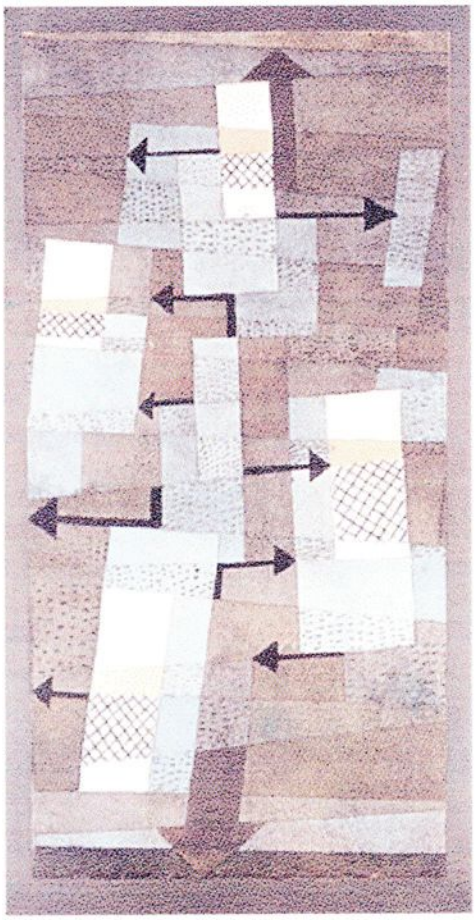
> *O saber da experiência docente é essencial para atuação do professor e deve ser elaborado já durante sua formação inicial, por meio do estágio supervisionado. Este saber envolve os saberes: do ser, do seu ser e ser e para constituir-se requer ação do sujeito, supervisão, reflexão e relação dialética entre teoria e prática.*

Linearmente seria um equívoco; maior ainda o erro, se, embora apreendendo a complexidade, concluíssemos as discussões com um modelo a ser seguido para a elaboração do saber da experiência. Estaríamos dessa forma, propondo reprodução e inviabilizando todas as nossas considerações.

Se não é desejável reprodução, inação é inadmissível. É preciso analisar e entender uma experiência não para reproduzir, mas para produzir novas.

unesp

8 Possibilidades



Paul Klee

8 Possibilidades

A análise do estágio realizado na Sala 14 e a identificação do saber da experiência docente elaborado pelas estagiárias do ano de 1995 oferecem elementos importantes para a reflexão sobre o estágio supervisionado na formação inicial dos professores e para a elaboração do referido saber.

Neste sentido, utilizamos o termo "Possibilidades" para finalizar nosso texto, já que ele pode traduzir o real significado das análises feitas neste estudo: o de contribuir, sinalizando, para a construção e elaboração de propostas de estágio supervisionado que favoreçam a elaboração de saberes profissionais necessários ao professor. Entendemos que não há possibilidade de reprodução de experiências, pois elas são únicas, contextualizadas, construídas e elaboradas por agentes particulares e em momentos também particulares.

Se assim compreendemos experiência, o mais correto talvez fosse falarmos em estágios na Sala 14 e não em estágio, em elaborações e não em elaboração do saber da experiência, pois o estágio na Sala 14 ao longo dos quinze anos de funcionamento, não foi mera reprodução, ele foi sendo construído e reconstruído coletivamente a cada nova turma de estagiárias e individualmente, cada estagiária que interpretava as experiências ali vividas de forma única e pessoal elaborava seu saber da experiência docente. A unicidade da experiência e do saber dela oriundo é que precisa ser compreendida e respeitada. Se isto ocorrer, a validade da análise de

unesp

experiências estará assegurada, caso contrário esta análise será entendida como formulação de modelo a ser seguido.

O único elemento que nos parece se manter ao longo desse período foi o princípio da experiência docente como fonte de aprendizagem e formação, fio condutor que possibilitou as reconstruções do estágio, sem que ele se descaracterizasse. Ele foi o norte para as propostas elaboradas pelas estagiárias e pela própria supervisora.

Podemos, assim, afirmar que é possível (e não só necessário) que a experiência docente seja o pressuposto norteador de propostas de estágio nos cursos de formação, não só na Habilitação em Educação Especial.

Os dados coletados e analisados levam-nos a verificar que uma proposta de estágio que tenha como centro a experiência docente não deve ser compreendida como mais possível ou como mais necessária a uma Habilitação do curso de Pedagogia- no caso em Educação Especial- do que em outras.

A possibilidade e a necessidade dessa proposta estão relacionadas à própria natureza do "ser professor", seja ele professor na educação especial, regular, básica ou infantil. A restrição de saberes necessários e exclusivos à atuação de determinado especialista do magistério apenas contribui para descontextualizar sua formação. Separar a discussão sobre a formação do pedagogo habilitado em Educação Especial da discussão sobre a formação do pedagogo é mais prejudicial do que favorável. Parece-nos inclusive incoerentes a elaboração e a defesa de propostas de educação inclusiva nesse contexto de formação excludente.

O estudo realizado demonstra a possibilidade de superação da dissociação entre o discurso sobre formação de professores e suas práticas: é possível associá-los e, na prática, a teoria pode ou não ser outra.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A experiência docente como núcleo para a formação do professor parece-nos ser um caminho possível para a reconstrução da relação entre teoria e prática educacional, aproximando-as e tornando-as indissociávies. A teoria torna-se significativa na prática ao mesmo tempo que dá significados à prática. Essa significação mútua é que permite ao futuro professor perceber teoria e prática como elementos indissociáveis.

A aproximação temporal entre teoria e prática proposta em alguns cursos de formação inicial, pela antecipação da carga horária de estágio supervisionado, e o aumento do número de horas de estágio não garantem a compreensão, pelo futuro professor, da relação associativa e interdependente entre teoria e prática. Esta associação é assegurada pela prática que possibilita a experiência pessoal docente, unificando os saberes da licenciatura. A prática, em relação dialética com a teoria, favorece a re-significação da experiência e a elaboração de saberes.

Também não é o local de realização do estágio supervisionado que assegurará a elaboração do saber. Ele pode favorecer a experiência docente em si, mas não a reflexão sobre ela.

Compreendemos que o significado atribuído à experiência docente na formação inicial, em conjunto com outros fatores, é um dos elementos determinantes para a seleção do local (ou locais) para a realização do estágio supervisionado. A opção por sua realização em uma sala de Aplicação, como no estágio analisado nesse estudo, nada mais é do que uma das possibilidades, no sentido de favorecer a ação docente do estagiário. O que não impossibilita que esta ação possa ser pensada e assegurada em outros locais.

No entanto, há de se considerar a complexidade existente e real para se garantir espaço físico e, principalmente psicológico, para a ação constante e prolongada dos estagiários, na sala de aula, regida por um

unesp

professor. Esta complexidade, em nosso entender, advém da situação aparentemente contraditória colocada ao professor da sala e ao diretor da escola na qual o estágio será realizado, pois o professor torna-se-ia colaborador ou parcerio, só que essa parceria significaria transferência de seu papel a um estagiário, não em apenas uma ou duas aulas de regência, mas por um período regular e mais prolongado.

Devemos considerar, ainda, as dificuldades administrativas, quer sejam em escolas estaduais, municipais ou particulares, para que o professor, se assim desejar e conseguir, possa efetuar essa transferência de sua função, mesmo que temporariamente ao estagiário.

Como já relatamos, a atual composição das classes especiais ínseridas nas escolas estaduais e a filosofia norteadora de algumas instituições especializadas são elementos que precisam ser considerados na reflexão sobre o local de realização das experiências docentes dos futuros professores.

Em uma sala de aplicação, como no estágio realizado na Sala 14, alguns desses elementos podem ser controlados. O mais significativo é que não há transferência de papéis, o estagiário é o professor. Nessa situação, a função do supervisor é diferenciada daquela em que o estagiário não rege ou rege poucas aulas, tornando-se necessariamente mais intensa. A proposta de realização do estágio em uma sala de Aplicação, contudo, não a isenta de conflitos; ela traz consigo a possibilidade da existência problemas não abordados aqui.

Como vimos, não há como identificar um local apropriado para que a experiência docente durante a formação inicial possa acontecer sem que outros fatores sejam analisados, tais como a proposta de supervisão do estágio, a compreensão e atitude de professores de salas. A condição necessária é que este local possibilite a ação contínua e prolongada do

unesp

estagiário. Não estabelecemos uma relação direta de causa e efeito entre quantidade de experiências e elaboração de saberes, mas entendemos que esta elaboração passa também pela quantidade, que ao ser maior possibilita maior número de interações e reflexões. É preciso lembrar a noção de continuum experiencial.

No estágio realizado na Sala 14 priorizava-se a ação em sala de aula e a experiência do ensinar. A compreensão de que o ensino não é mera aplicação de técnicas e de que nele estão envolvidos inúmeros fatores, resultantes em atitudes e situações complexas, torna-o uma experiência rica e abrangente, com muitas possibilidades de reflexões de fatores extra-sala de aula e extra-escola. No entanto, a centralização na experiência de ensinar é freqüentemente contestada e condenada, sendo apontada como limitadora, e empobrecedora em contraposição à argumentação de que a ação do professor deve ser mais abrangente, inserida no contexto escolar amplo. Essa atuação desejada- abrangente e ampla- deve se iniciar pela sala de aula, pela ação refletida de ensinar do professor. O discurso por uma formação que possibilite uma atuação abrangente do professor não tem favorecido práticas de formação que possibilitem uma atuação competente nem mesmo no âmbito de sala de aula. Não fazemos aqui uma defesa do mínimo, mas da essência, entendendo que não é possível focalizarmos a ação em sala de aula, sem considerarmos o amplo e de que, em princípio, não há dicotomia entre atuação intra-sala de aula (limitada) e atuação extra-sala de aula ou extra-escola (abrangente). A compreensão dicotomizada entre elas é falsa. Essas atuações estão inter-relacionadas. Ao serem oferecidas condições para que o professor seja formado como profissional reflexivo, competente e compromissado, não delimitamos isto à sala de aula, mesmo que ela seja o elemento propulsor dessa formação.

unesp

A sala de aula deve ser o espaço privilegiado de formação para o professor. É nela que ***o futuro professor pode descobrir-se como tal, experimentar.***

A análise do estágio na Sala 14 indicou-nos que essa descoberta precisa ser assistida e amparada. A Sala 14 concretizou e viabilizou a formação e atuação reflexiva, assim como a elaboração de saberes da experiência, via a supervisão realizada.

A supervisão torna-se o elemento que favorece a reflexão e as interpretações sobre as experiências docentes vividas, auxiliando na sua organização, e favorece também o estabelecimento de uma articulação satisfatória entre teoria e prática. Assim, não é possível se admitir a existência de supervisões a distância ou esporádicas, visto que a ela cabe o papel de explicitar aspectos variados da experiência aos futuros professores, auxiliando-os na elaboração dos saberes. A supervisão deve ser temporal e psicologicamente intensa, mas esta intensidade inicial transforma-se qualitativamente durante o processo, na medida que o sentimento de autonomia é crescente no estagiário. A intensidade da supervisão pressupõe uma intensificação de relações entre supervisor e estagiário, que dependendo, de características pessoais dos envolvidos, pode levar a conflitos, alguns muito positivos e outros negativos. Não há como estabelecer regras de condutas para a supervisão. Ela é ensino, e para este não regras pré-estabelecidas ou verdades absolutas.

Entendemos, também, que sem reflexão, não necessariamente com data e hora pré- determinadas, as experiências são apenas acumuladas, sem que o estabelecimento de relações entre elas. A reflexão torna-se, assim, um meio para que as experiências exerçam seu papel de aprendizagem.

A incorporação do termo reflexão ao discurso e às práticas de formação de professores deve-se pelo significado que ela representa para a

unesp

atuação de um profissional, que age em situações "abertas", pouco previsíveis e portadoras de mensagens únicas. Colocar a formação e a atuação de professor reflexivo como ilusões face às condições objetivas de formação e trabalho é desconsiderar que a reflexividade é exigência básica imposta pela própria natureza da situação de ensino-aprendizagem. Não me parece ilusão e ambição pensar a formação e a atuação de professores com essa característica, se as práticas de formação existentes forem alteradas, no sentido de dar à experiência pessoal docente o espaço que esta merece.

O estágio na Sala 14, enquanto prática de estágio supervisionado durante a formação inicial que reconhecia a experiência docente como base para a reflexão do ser professor traduziu em ações a proposta de formação do professor como reflexivo .

A preocupação com futuros professores que refletissem na ação e sobre a ação e a formação dos professores como práticos-reflexivos, mesmo que não explicitada com estes termos, estavam presentes na proposta desse estágio, antes mesmo que os termos reflexão e prático-reflexivo fossem amplamente adotados e divulgados pelos teóricos educacionais brasileiros.

Entendemos que a reflexão não pode ser um fim a ser alcançado, em si mesmo, e que ela precisa ser compreendida como um meio essencial para o desenvolvimento das características que consideramos básicas e essenciais aos professores: a competência técnica e política e o compromisso técnico e político.

A substituição destes termos pela terminologia reflexão, parece-nos que, em algum momento, indica uma falsa oposição entre eles, ou mesmo a superação dos primeiros pela reflexão, superação esta não por incorporação, mas por oposição. Não a vemos como oposição, ao

unesp

consideramos que o objetivo maior da formação inicial é uma atuação profissional posterior competente e compromissada, que só pode se dar pela mediação da reflexão.

O professor comprometido com sua ação busca refletir sobre ela, estabelece diálogo permanente com ela. Esse diálogo, em um processo dialético, resulta em comprometimento com a ação .

Há algo mais desejável ao se pensar a formação e a atuação dos professores do que o compromisso e a responsabilidade desenvolvidos pelas estagiárias entrevistadas, ainda em processo de formação?

A responsabilidade para com a aprendizagem própria, para com a aprendizagem do aluno e de sua família, parece-nos a condição necessária para que o processo de reflexão esteja sempre presente. O professor, assim responsável, atua refletindo na ação, dialogando com a realidade, podendo transformá-la, de forma competente e compromissada.

Mas uma das questões nucleares para o desenvolvimento do compromisso e da responsabilidade é que isto só pode se dar a partir da reflexão sobre a própria ação, sem que isto signifique reflexão isolada.

A análise do estágio na Sala14 demonstrou-nos que a reflexão pode não ser um processo exclusivamente individual. Ela pode ser um processo coletivo, quando sustentada por um projeto coletivo. O grupo de estagiárias da Sala 14 construiu um projeto coletivo de atendimento aos alunos e de sua própria formação, embora a supervisão do estágio na Sala 14 não estivesse inserida em um projeto coletivo.

O compromisso e a responsabilidade são saberes (saber do seu ser) elaborados pelas estagiárias a partir da ação e da reflexão individual e coletiva, e não podem ser desenvolvidos pela reflexão sobre a ação de alguém não membro de um projeto coletivo, ou seja, sobre a aç`~ao do outro.

unesp

No entanto, parece-nos que a ideologia do outro (incompetência do outro, responsabilidade do outro) é a que predomina nos meios educacionais. A reflexão sobre a experiência do outro pode ser importante, mas certamente insuficiente para a formação do professor.

Ele necessita de instrumentos de análise e de atitudes e hábitos que só se desenvolvem com a experiência pessoal. O professor, ainda durante sua formação inicial, necessita conhecer-se como profissional, experimentando-se como professor, sentindo-se como tal e compreendendo essas experiências e esses sentimentos.

A elaboração de saberes pelos professores, em função de suas experiências profissionais, e a relevância deles para a prática profissional são apontadas por estudos que investigam a ação e o pensamento de professores.

Essa elaboração, ainda durante a formação inicial, a partir das experiências docentes vividas no estágio, e da reflexão sobre elas, favorece a atuação do professor e a elaboração de outros saberes.

Os relatos das estagiárias, enquanto professoras em formação e depois enquanto profissionais atuantes, demonstraram que o saber da experiência docente elaborado durante a formação inicial permitiu-lhes segurança, pois o conhecimento produzido não foi sobre o ***ser professor***, mas sobre ***eu ser professor***, ou seja, ele não foi restrito ao planejamento do ensino, ao domínio de estratégias de ensino ou de instrumentos de avaliação; ele abrangeu um auto-conhecimento e um conhecimento do aluno, colega de estágio e supervisora.

Outros saberes elaborados individualmente pelas estagiárias certamente poderiam ter sido identificados, mas procuramos, neste texto, expor os saberes elaborados em comum pelo coletivo de estagiárias, entendendo que eles poderiam fornecer elementos para a reflexão sobre a

unesp

elaboração de saberes da experiência por outros grupos em formação e sobre as propostas de estágio. No entanto, findamos o trabalho com a suspeita de que estes elementos poderiam ser utilizados, com os devidos cuidados, para a análise das experiências, de professores iniciantes e do papel dos supervisores escolares e para propostas de formação continuada.

A reflexão na e sobre a ação é não só necessária, mas também possível.

Este estudo demonstrou que saberes foram elaborados pelas estagiárias a partir da experiência docente vivida durante o estágio na Sala 14. Assim, podemos afirmar que príncipios, propostas e concepções subjacentes ao estágio na Sala 14- a sua estrutura e o seu funcionamento- contribuíram para a elaboração de saberes essenciais à prática docente.

No entanto, não concluiremos este trabalho recomendando a reprodução da Sala 14. Mas, sim, recomendando-a como princípio para a formação, seja ela inicial ou continuada, de professores.

A investigação e a análise do saber da experiência docente elaborado durante a formação inicial, a partir do estágio realizado na Sala 14, trazem-nos a certeza que *a consciência da possibilidade constitui-se em movimento obrigatório no movimento da necessidade para a realidade.*

unesp

9 Referências bibliográficas

ALVES, A J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo) no. 77, p.53-61, maio 1991

ALMEIDA, M. A A FORMAÇÃO do educador para área de Educação Especial no Estado de São Paulo: retrospectiva histórica, políticas e questionamentos. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4.1996, Águas de São Pedro. *Anais*...Águas de São Pedro: Editora da Unesp, 1996 , p. 73-80.

ANDRE, M.E.D. *Etnografia da prática escolar.* São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, M. O estágio supervisionado como alternativa para melhoria do ensino In: CONGRESSO NACIONAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR, 1, 1987, Niterói. Anais v1... Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1989, p. 104-112

----------Reinventar e formar o profissional da educação básica In: BICUDO, M. V. e SILVA JUNIOR, C.(Orgs.) *FORMAÇÃO do educador: dever do Estado, tarefa da universidade* .São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

AZEVEDO,L. *O estágio supervisionado: uma análise critica.* Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado) .Puc-RJ.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRZEZINSKI,I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores.* Campinas/São Paulo : Papirus, 1996

BUENO, .G. *A nova LDB e a formação de professores em Educação Especial* (Texto não publicado - palestra proferida durante II Simpósio Cientifico de Marília, 1997)

CHAVES, E.O.C. O curso de pedagogia. *Cadernos do CEDES*. São Paulo: Cortez, no 2, p. 47-69, set.1981.

CAMPOS, L.M.L. O professor de Educação Especial e sua formação. (Texto não publicado - Curso ministrado durante o II Encontro Municipal de Educação em Bauru - julho 1996)

CAMPOS, L.ML , HORI, J. Perfil dos ex-alunos da Habilitação em Educação Especial- subsídisos para repensar a formação dos educadores. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4, 1996, Águas de São Pedro. *Anais*...Águas de São Pedro: Editora da Unesp, 1996 , p. 93

CANDAU, V.M. e LELIS, I.A. A relação teoria - prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática* .São Paulo: Vozes, 1989

CARVALHO, A.M.P. de *Prática de ensino- os estágios na FORMAÇÃO do professor*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1987.

COLL, C. ;PALACIOS,J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e Educação* - Psicologia da Educação Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2.

---------- *Desenvolvimento psicológico e Educação* - Necessidades educativas especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.3.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4.1996, Águas de São Pedro. *Documento final elaborado pelo GT - Educação Especial* . Águas de São Pedro, 1996.

COSTA, M.C.V. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. *Tecnologia Educacional* (Rio de Janeiro) v.17 no.83/84, p: 54-61, Out. 1988

CRUICKSHANK,W. e JOHNSON,O *A educação da criança e do jovem excepcional.* Porto Alegre: Globo, 1974.

DEWEY, J.- *Experiência e Educação.* São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

DIAS, T.R. da S. , DENARI, F.E., KUBO, M.*(orgs)* Temas em Educação Especial 2 . São Carlos: UFSCar, 1993

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 6. 1992, Belo Horizonte. Documento final do VI Encontro Nacional Da Associação Nacional Pela FORMAÇÃO dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, julho de 1992.

ENUMO, S. *A formação universitária em Educação Especial - DM - no Estado de São Paulo; características administrativas, curriculares e teóricas.* São Carlos, 1985. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós -Graduação em Educação Especial - UFSCar

ESTRELA e ESTRELA..*A formação de professores -perspectivas actuais* Lisboa : Estampa, 1977

FÁVERO, M. de L. A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *R. Bras. Est. Pedago.*, Brasília, v.68 ,no.160 ,p.524-59, set./dez. 1987.

---------- A universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES , N.(Org) Formação *de professores-pensar e fazer.* São Paulo:Cortez, 1983

FAZENDA, I.C. Uma nova abordagem do estágio nos cursos de pedagogia. In: FAZENDA, I.C; LIMA, M.L.P.; ANDRE, M.E.D.A e MARTINS, P.L. *Um desafio para a didática: experiências, vivências e pesquisa.* São Paulo: Loyola, 1988.

---------- O papel dos estagiários nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C.B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas, SP: Papirus, 1994

FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1994

FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença.* Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1993.

FRANCHI, E.(Org) *A causa dos professores.* Campinas ,SP: Papirus, 1995

FREITAS, H . *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.* Campinas /São Paulo: Papirus, 1996

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para FORMAÇÃO de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992 p.3-22

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade.* São Paulo: Moraes, 1987.

FURTER, P. *Educação e reflexão.* Petropolis: Vozes, 1971

GARCIA, W.E. *Educação: visão teórica e prática pedagógica.* São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1977

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: Novoa, (Org) *Os professores e sua FORMAÇÃO* . Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deterio rada.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982

GOMES, A . *A formação de professores: dimensão do compromisso político.* Marilia: UNESP, 1993 Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

GOMÉZ, P.O O pensamento prático do professor - A FORMAÇÃO do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA,A-(org) *Os professores e sua FORMAÇÃO.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HORI,J.K. A Educação Especial no contexto da educação geral- Texto mimeografado s/d

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

---------- A prática de ensino ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO, 1, São Paulo. *Anais .... São Paulo:* Faculdade de Educação USP, 1983, .p 243-245

---------- Formação de professores :relato de uma das experiências de estágio supervisionado. In: CICLO SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, V , São Carlos: Programas e Resumos.... São Carlos: UFSCar,1989.

----------. Texto não publicado (Documento encaminhado em atendimento ao Memorandum de 22/03/95. FFC - Unesp)..

---------- A formação do educador *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4.1996, Águas de São Pedro. *Anais*.....Águas de São Pedro: Editora da Unesp, 1996 , p.137

HAGUETTE,T.M.F. *Metodologia qualitativa na Sociologia.* Petropolis: Vozes, 1992.

KADLEC, V.P.S. e GLAT, R. *A criança e suas deficiências: /métodos e técnicas de atuação psicopedagógica.* Rio de Janeiro: AGIR, 1989.

KENSKI,V.M A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionado.In: PICONEZ, S.B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas, SP: Papirus, 1994

KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasilia, v. 70, nº165, p. 189-207, maio/ago. 1989.

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

LINHARES, C.F.S. A relação dialética entre teoria e prática na formação profissional In: CONGRESSO NACIONAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR, 1, 1987, Niterói. Anais v1... Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1989,p. 66-73

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

LORA, T.D. Considerações sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado. ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO, 1, São Paulo. *Anais .... São Paulo:* Faculdade de Educação USP, 1983, p 55-59

LUDKE, M. e ANDRE,M.E.D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986

MAGNANI, M. do R.M. Formação do professor no curso de Pedagogia. *Didática* (São Paulo), v. 20 p. 113-120,1995

MANZINI,E., PIRES Junior, H. O estágio supervisionado- relato da implantação de um serviço de atendimento educacional ao deficiente físico. *Didática* (São Paulo)v. 28, p.173-182, 1992

MARTINS, J. , BICUDO, M. A .V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia - fundamentos e rumos básicos.* São Paulo: Moraes, 1989

MARTINS, L. de A R Análise da capacitação de recursos humanos para o ensino especial em Natal/RN - *Vivência* (Santa Catarina), n14, 1994 , p.26-29

MARTINS, P.L.O *Didática teórica/ Didática prática.* Para além do confronto. São Paulo: Loyolo,1989.

MAZZOTTA, M. J. da S. *Fundamentos da Educação Especial.* São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1982.

---------- *Trabalho docente e formação de professores em Educação Especial.* São Paulo :EPU, 1993.

---------- *Educação Especial no Brasil - história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 1996

MAZUREK,K. e WINZER, M. Comparative Studies in Special Education. Washington: Gallaudet University Press,1994

MELLO,G.N., MAIA, E.M., |BRITTO, V.M.V. As atuais condições de FORMAÇÃO do professor de 1o. grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cad. Pesquisa,* (São Paulo) no.45, p:71-78, maio 1983.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.

MIZUKAMI, M.da G.N. A formação do professor do curso normal e os especialistas. A pedagogia hoje. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1,1990, Águas de São Pedro. *Anais*.....Águas de São Pedro: Editora da Unesp, 1990, p.103-113

MONTOAN, M.T.E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. *Integração* (Brasília, MEC/SEESP),no.19 ,p.50-57, 1997

MORAES, V.R. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. *Educação e Realidade*. (Porto Alegre),no.79 ,p.61-70, jan./abr. 1982

NALE, N. A prática de ensino para magistério de 1 e 2 graus. In: BERNARDO, M. V.C. (Org.) *Pensando a educação: ensaios sobre a FORMAÇÃO do professor e a política educacional*. São Paulo: FUNDUNESP, 1989.

NOGUEIRA, E. G. A prática de ensino na formação do professor. *Educação e Compromisso*.(Teresina) v. 2, nº1/2, p. 95-100, jan./ dez. 1990.

NOSELLA, P. A relação dialética entre teoria e prática na formação profissional In: CONGRESSO NACIONAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR, 1, 1987, Niterói. *Anais*....v1 Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1989, p. 74- 94

NÓVOA, A. Curso ministrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, no período de 15 a 17 de abril de 1996.

_____ (Org) Vida de professor. Porto: Ed. do Porto, 1992

_____(Org.) Profissão professor. Porto: Ed. do Porto, 1991 _

_____Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA,A (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA,L. A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In: TAVARES,J. *Para intervir em Educação* . Aveiro :CIDIME, 1994.

OMOTE,S. A deficiência como fenômeno socialmente construído. Texto traduzido - CRUICKSHANK,W.M. Psycology of Exceptional Children and Youth. Englewoord Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1980

_____ Formação de professores especializados no ensino de deficientes. In: Reunião Anual de Psicologia ,18,1988, Ribeirão Preto. Anais..... São Paulo, 1988.

_____ Entrevista. *Revista Vivência* (Santa Catarina) no. 4, p.28-29, 1988

_____. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. *Revista Vivência*. (Santa Catarina) no.5, p.14-15, 1989.

_____ Deficiência e não deficiência - recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial (Piracicaba /SP) v.1, no. 2, p.65-74, 1994

_____ Perspectivas para Conceituado de deficiência. Texto mineografado, 1994.

_____Texto sobre reorganização curricular da HEEs - Unesp - Marilia, 1995 (texto não publicado)

_____. et al. Dificuldades e perspectivas para a Habilitação em Educação Especial (no prelo) Revista Brasileira de Educação Especial

_____ A formação do professor de Educação Especial. Texto apresentado durante CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4, Águas de São Pedro, 1996 .

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu -Sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

PALMA FILHO, J.C. *Educação Pública: tendências e desafios*. S.l.: Ed.Cered, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

PATTO, M.H.S. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. In: *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica.* São Paulo: SE/ CENP, 1986.

PAGOTO, M.D.S. *A Unesp e a formação de professores.* Campinas, 1995 , Programa de Pós Graduação -Faculdade de Educação -UNICAMP.

PENIN, S.T. de S. Cotidiano escolar e ensino- conhecimento e vivência. *ANDE* (São Paulo) no19, p.5-10, 1993.

PIMENTA, S.G., GONÇALVES, C.L. *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a FORMAÇÃO de professores.* São Paulo: Cortez, 1990.

----------,*O estágio na formação de professores -unidade teoria e prática.* São Paulo: Cortez, 1994

----------,S.G. (coord) *Pedagogia, ciência da educação*? São Paulo: Cortez, 1996

PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor- uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRE, M .E.D. de A , OLIVEIRA,M.R. N.S. (Orgs) Alt*ernativas do ensino de didática.* Campinas /SP: Papirus, 1997

PERNAMBUCO, M.M.C. Didática e prática de Ensino: aproximações e especificidades.ENDIPE,7, Goiania,1994. *Anais... Vol. II* Goiania :Universidade de Goias, 1994 p.91 - 109

PERRENOUD *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectiva sociológica.* Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, S.C.B. (org) - *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas, SP: Papirus, 1994

---------- A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximações da realidade escolar e a prática da reflexão. IN:FAZENDA, I.C.A et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas/ SP:Papirus, 1991

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

POPKEWITZ, T.S. Profisssionalização e FORMAÇÃO de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA,A (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995

RAMIREZ, N.da S. *Estágio: da prática cotidiana á prática pedagógica pensada* -um estudo exploratório. São Paulo, 1996 Dissertação (Mestrado). USP - SP,

RIANI, D.C. F*ormação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo: Lumem, 1996

RIBEIRO, M.L.S. Educação Especial: desafio de garantir igualdade aos diferentes. in: PICONEZ, S.C.B. (org) - *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP : Papirus, 1994

SANCHES, I.R. *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS,M.P. Educação Especial: Integrada ou Paralela? *Revista Vivência* . (Santa Catarina) no.11, p. 10-15, 1992.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da Educação Especial*. São Paulo, SE/CENP, 1987.

SAUL, A.M. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, M. A . V. e SILVA JUNIOR, C.(Orgs.) *FORMAÇÃO do educador: dever do Estado, tarefa da universidade* .São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

SAVIANI, D. *Ensino publico e algumas falas sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____ *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____ *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

_____ *Pedagogia Histórico- critica -primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1994

---------- *Educação e questões da atualidade.* São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991

---------- Os saberes implicados na formação do educador -In: BICUDO, M. A . V. e SILVA JUNIOR, C.(Org.) FORMAÇÃO do educador: dever do Estado, tarefa da universidade .São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

----------, *A nova lei da Educação :LDB - trajetórias, limites e perspectivas* . Campinas/SP :Autores Associados, 1997

SERBINO, R.V. O primeiro Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. In : SERBINO, R.V. BERNARDO,M.V.B. *Educadores para o século XXI- uma visão interdisciplinar.* São Paulo: Ed. da UNESP., 1992

SERBINO, R.V e ALMEIDA, A M.F.P.M de - I CEPFE : o movimento pela FORMAÇÃO dos educadores avança. SERBINO, R.V. BERNARDO,M.V.B. *Educadores para o século XXI- uma visão interdisciplinar.* São Paulo: Ed. da UNESP., 1992

SCHEIBE, L. A formação do professor nas licenciaturas. Didática e prática de Ensino: aproximações e especificidades. ENDIPE, 7, Goiania, 1994. *Anais* .....Goiânia: Universidade de Goiás - Goiânia, 1994 p. 375-394

SCHON, D. A *The reflective practitioner* .Basic Books, 1983

---------- Formar professores como profissionais reflexivos. . In: NOVOA, A (Org) *Os professores e sua formação* . Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHAKESPEARE,R. *A psicologia do deficiente.* Rio de Janeiro, Zahar,1977

SILVA, E.T. *da O professor e o combate à alienação imposta.* São Paulo: Cortez; 1989.

---------- *A formação do educador e a educação política.* São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA Jr., C. A da A escola pública como local de trabalho ou a tese do livro-tese. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1994

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

TELFORD,C.W., SAWREY,J.M. *O indivíduo excepcional.* Rio de Janeiro: Zahar, 1984

THERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional - como os docentes produzem sua profissão. In: Contexto e Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996. V.1, no. 1, p. 7-36

TRIVIÑOS, A N.S *Introdução `a pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em Educação* .São Paulo: Ática, 1987

VASQUEZ, A S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELHO, G.(org.) *Desvio e divergência uma crítica da patologia social.* Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VIGOTSKII,L.; LURIA, A e LEONTIEV, A *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum : uma perspectiva para os anos 90 . In: Novoa, -(org.) *Os professores e sua formação* . Lisboa: Dom Quixote, 1995.

---------- A *formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

---------- Designing Educative practicum Experiences for Prospective teachers. In ZEICHNER,K. et allui. Currents os reform in Preservice teacher education. New York na London: Teacher College Press, 1994.

DOCUMENTOS -

Instruções para a Prática de Ensino e/ou Estágio supervisionado. Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Marília

Orientação para a realização do Estágio Supervisionado -Coordenação de Estágios e Equipe de Estágio Supervisionado do Departamento de Didática -. Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Marília , 1994.

Planos de Ensino das disciplinas: Prática de Ensino, 1983, Prática de ensino I - 1995, Prática de Ensino II . Departamento de Educação Especial Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília Campus da UNESP

Relatórios de atividades referentes a implantação do Centro de Educação Especial. da Unesp . São Paulo, 1977

Relatórios de bolsistas da FUNDAP

Regulamento de Prática de Ensino e/ou estágio supervisionado. FFC Unesp Marilia (aprovado Congregação em 1990)

