

AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

Joselane dos Santos Dionísio¹; Wendson da Silva Teixeira²; Chirlene Santos da Cunha Moura³

(1) Universidade Federal da Paraíba – UFPB, joselane_dionisio@hotmail.com

(2) Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, wendsonst@icloud.com

(3) Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, chirlene.cunha@unipe.br

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é analisar qual a contribuição da Área de Aprofundamento em Educação Especial, conjunto de 4 disciplinas oferecidas no último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, para que os professores tenham práticas inclusivas em sala de aula, buscando levantar importantes reflexões para a área. Para desenvolver essa pesquisa mantivemos contato com a direção de uma Escola de caráter público, situada no município de João Pessoa, no bairro do Geisel, onde observamos dois professores com formação em Pedagogia com área de Aprofundamento em Educação Especial – pela UFPB -, e cinco professores com formação em Pedagogia em outras diferentes áreas de aprofundamento do curso. Através de observações das práticas docentes desses professores, no período de junho a setembro\2016, acompanhada de registro num diário de campo, submetemos os registros feitos à análise qualitativa, tendo por base quatro categorias analíticas construídas a partir dos estudos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa demonstraram que a área de aprofundamento em Educação Especial torna a prática dos professores mais inclusiva. Diante disso, reconhecemos que a área de aprofundamento em educação especial de fato, contribui para a melhoria da formação em prol da inclusão e a melhoria da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação, Educação Especial, Inclusão, Práticas Docentes.

INTRODUÇÃO

É indispensável que os professores tenham uma formação que contemple saberes específicos acerca das diferenças conceituais, metodológicas e avaliativas dos alunos que, por razões variadas, divergem dos padrões de desenvolvimento e\ou de aprendizagem estimados para sua idade, série, nível, ou seja, alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, de acordo com a LDB 9.394 (2006); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei de Inclusão (2015). É necessário que essa formação seja comprometida, buscando desenvolver diferentes condições de ensino, fazendo com que todos em sala de aula tenham oportunidades de aprendizagem. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conforme citado por (DA SILVA e DIONÍSIO, 2016, p.35) esta formação deve contribuir para o modelo de educação inclusiva, defendido pelos dispositivos legais brasileiros, que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse pensamento, o presente trabalho identifica que o único curso de pedagogia que oferta uma área de aprofundamento em educação especial no Brasil é da UFPB, que possui um conjunto de disciplinas voltadas para a formação de professores inclusivos, são elas: Teoria do Desenvolvimento I, Teoria do Desenvolvimento II, Avaliação de Procedimentos de Intervenção e Estágio Supervisionado V na Área de Aprofundamento.

O objetivo do presente trabalho é analisar qual a contribuição da Área de Aprofundamento em Educação Especial, conjunto de 4 disciplinas oferecidas no último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, para que os professores tenham práticas inclusivas em sala de aula, buscando levantar importantes reflexões para a área. Este resumo expandido fundamenta-se em um trabalho de conclusão do curso de pedagogia da UFPB, bem como se vincula ao projeto PROLICEN, num período de junho a setembro\2016.

METODOLOGIA

Este trabalho surge de uma inquietação acerca da área de aprofundamento em Educação Especial e está fundamentado em um trabalho de conclusão do curso de pedagogia da UFPB, bem como se vincula ao projeto PROLICEN, num período de junho a setembro\2016. Optamos por realizar uma pesquisa de natureza exploratória\descritiva, de cunho qualitativo, segundo Goldenberg (1997, p.34), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Para a realização da pesquisa usou-se o Diário de Campo, pois de maneira geral essa técnica faz com que crie nos estudantes a prática de observar, descrever tal qual foi observado e em seguida ter um olhar crítico sobre o que foi descrito.

Para atingir os objetivos da pesquisa, nenhum outro instrumento de pesquisa poderia ser mais eficiente como o diário de campo, pois possibilitou as pesquisadoras acompanhar o cotidiano das salas de aula, portanto, das práticas pedagógicas dos docentes, comparando os professores egressos da área de aprofundamento em educação especial dos não egressos dessa área. (DA SILVA e DIONÍSIO, 2016, p.28).

CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA

As observações da pesquisa foram feitas em uma escola pública de ensino de João Pessoa-PB, situada no bairro do Geisel. Para a pesquisa, contamos com a colaboração de seis

(6) professores, sendo 5 de sala regular e uma professora da sala de atendimento educacional especializado. Todos os professores são formados em Pedagogia, sendo dois egressos da área de aprofundamento em Educação Especial e quatro não egressos dessa área. A fim de analisar os dados registrados no diário de campo referentes ao dia a dia dos docentes, na pesquisa foram definidas quatro categorias de análise, retiradas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPB\CE, campus I. Tais categorias foram selecionadas a partir das competências, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas no perfil de formação docente, e foram analisadas comparativamente em dois grupos: 1) os egressos da área de aprofundamento em Educação Especial e 2) os não egressos dessa área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perfil dos docentes observados:

Quadro 1: Perfil dos docentes com área de aprofundamento em Educação Especial

DOCENTE	FORMAÇÃO	TURMA QUE LECIONA
A	Pedagogia, área de aprofundamento em Educação Especial e especialização em psicopedagogia.	4º ano
B	Pedagogia, área de aprofundamento em Educação Especial e especialização em psicopedagogia.	5º ano

Fonte: produzido pelas autoras, a partir do diário de campo.

Quadro 2: Perfil dos docentes com outras áreas de aprofundamento

DOCENTE	FORMAÇÃO	TURMA QUE LECIONA
C	Formada em pedagogia pela FACINTER, licenciada em artes pela UFPB, tem especialização	Educação Infantil

	em AEE pela UFC a distância.	
D	Formada em pedagogia pela UVA.	2ºano
E	Formada em pedagogia pela UFPB e mestrado em história da educação pela UFPB.	3ºano
F	Formada em pedagogia pela UFPB e especialização em psicopedagogia.	5ºano
G	Formada em pedagogia pela UFPB.	A.E.E.

Fonte: produzido pelas autoras, a partir do diário de campo

De acordo com que se pode observa, os professores serão identificados por letras, de A a G, sendo A e B os egressos da área de Aprofundamento em Educação Especial, e C, D, E, F e G professores com formação em Pedagogia, mas, sem cursar a área citada.

A seguir, as categorias de análise retiradas do PPP do curso de Pedagogia da UFPB\CE, campus I:

1. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas relações individuais ou coletivas;
2. Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens (...) de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
3. Demonstrar consciência de diversidade, respeitando as diferenças de natureza (diversa), (inclusive) necessidades especiais;
4. Adequar conteúdos, atividades, materiais, avaliações, etc. de modo que todos os educandos participem (UFPB, 2006).

Para melhor apresentação das análises, consideramos os registros feitos no Diário de Campo e utilizamos a seguinte legenda: SEMPRE, ÀS VEZES, NUNCA. Para cada uma das

competências citadas, buscamos nos registros feitos no diário se os professores A, B, C, D, E, F, G demonstraram o desenvolvimento de tais competências nas suas práticas. Assinamos a observância das competências, segundo a frequência das mesmas, portanto, utilizamos a legenda:

Sempre – quando o comportamento, prática, conduta do professor\|a indicava constância da competência;

Às vezes - quando o comportamento, prática, conduta do professor\|a indicava relativa presença da competência;

Nunca - quando o comportamento, prática, conduta do professor\|a não indicava em nenhuma ocasião a presença da competência.

Desse modo, a partir das análises feitas, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 3: Competências observadas entre os docentes

DOCENTE	CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3	CATEGORIA 4
A	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
B	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
C	Às vezes	Sempre	Sempre	Nunca
D	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
E	Às vezes	Às vezes	Sempre	Às vezes
F	Às vezes	Nunca	Nunca	Nunca
G	Nunca	Nunca	Nunca	Às vezes

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras.

Conforme se pode evidenciar quando analisamos as competências observadas entre os docentes, fica claro que os professores que possuem formação em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Especial, ou seja, os professores A e B são os únicos que respondem SEMPRE a todas as competências compatíveis com uma prática pedagógica inclusiva, conforme defende o PPP do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB; enquanto os professores com formação somente em Pedagogia (C, D, E, F e G) não desenvolvem todas as competências necessárias para se efetivar um modelo de educação inclusiva. É inquestionável a importância da formação de professores no fazer docente.

O pontapé inicial para a formação docente é entender o significado da carreira em toda a sua plenitude, de modo a perceber a importância do compromisso com a formação. O desafio atual, segundo Nóvoa (1992) está na:

Valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (p. 27).

As universidades têm grandes responsabilidades diante da formação de futuros profissionais da educação, pois não são todos os estudantes que escolhem as licenciaturas que percebem a amplitude do trabalho do professor. Segundo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:

É certo que a qualidade da formação dos educadores não garante, por si só, a qualidade da educação escolar. Mas é uma condição indispensável. As outras condições são: valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia. (BRASIL, 2001, p.19)

É necessário que os cursos de licenciaturas sejam repensados. Desde o início da formação, o professor precisa voltar suas reflexões para a prática. Com tais preocupações, vemos que nenhum momento é mais propício para tais intervenções do que a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, portanto, é para o licenciado em Pedagogia, que tais reflexões precisam se voltar.

Refletindo sobre isso, segundo Tardif (2002):

[...] os cursos de formação de professores são normalmente programados de acordo com um modelo "aplicacionista", no qual os estudantes têm, numa primeira fase, as disciplinas e só depois é que têm um estágio para "aplicarem" os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. (p. 270).

Sobre a inclusão, mesmo que ainda exista muita coisa a ser feita para que essa seja efetivada, não dá para negar que alguns aspectos avançaram especialmente no tocante aos direitos conquistados. Ao comparar o nosso contexto histórico, é possível observar gradativas mudanças e avanços nos principais documentos referentes à Educação Especial.

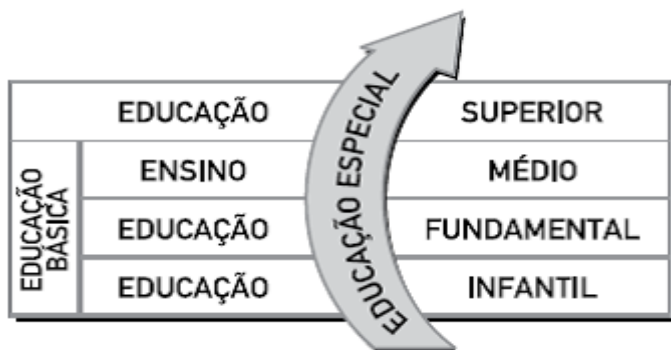
Apesar de tudo, é possível notar que as escolas nem sempre têm práticas inclusivas. Mesmo que nas últimas décadas tenha fortalecido as políticas de inclusão social no Brasil, na prática escolar ainda temos sérias dificuldades para garantir a inclusão de estudantes com deficiência ou outros comprometimentos na rede regular de ensino.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Numa visão mais ampla, isso não se aplica somente a Educação Básica, pois de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conforme citado por (DA SILVA e DIONÍSIO, 2016, p.35) esta formação deve contribuir para o modelo de educação inclusiva, defendido pelos dispositivos legais brasileiros, que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Figura 1 – ilustração como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro



Fonte: BRASIL, 2006, p.4

A educação especial é transversal a todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior como está sendo ilustrado na figura 1, passando por toda a vida escolar. Para que isso seja possível, sem dúvida é preciso que existam adaptações que gerem acessibilidade arquitetônica, urbanística, na comunicação e informação, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, etc., como defende a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008); o Decreto 7.611 (2011) e a recente, Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Assim sendo, não resta dúvida que esta é uma área que necessita de atenção no tocante à formação docente, pois, é preciso que os professores tenham competências e saberes necessários para a efetuação de uma prática inclusiva. Dessa forma, a formação na área da Educação Especial deve pretender oferecer aos professores as condições necessárias para

atender as diversidades de alunos, em quaisquer níveis de ensino, garantir sua inclusão, independentemente de suas necessidades.

De acordo com os novos documentos brasileiros, tendo como marco a LDB 9.394 (1996), a Educação Especial deve promover a inclusão dos estudantes com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades\superdotação na rede regular de ensino. Mas, para isso, deve realizar o AEE (atendimento educacional especializado), disponibilizar os recursos e serviços necessários e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 21).

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa realizada, reconhecemos que a área de aprofundamento em educação especial de fato, contribui para a melhoria da formação em prol da inclusão e a melhoria da Educação Básica.

No curso de Pedagogia (CE\UFPB), as discussões sobre a inclusão vêm sendo promovidas numa disciplina geral, denominada Educação Especial, oferecida a todos os estudantes, porém esta aparece de forma isolada de outras disciplinas que apresentem a mesma temática acerca da inclusão. Já na área de aprofundamento são disponibilizadas quatro (4) disciplinas, onde as discussões sobre a inclusão são bem maiores e mais aprofundadas. Durante a disciplina de estágio supervisionado V, por exemplo, é possível que os estudantes observem as práticas do professor em sala de aula regular e no AEE, com alunos com deficiência e outros transtornos específicos.

No curso de pedagogia da UFPB essa área de aprofundamento é opcional, todavia, diante da pesquisa realizada, é nítida a necessidade da educação especial na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Para desenvolver condições diferenciadas de ensino, de modo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem, é fundamental que os professores tenham uma formação inicial comprometida com tais ideais, ou seja, uma formação que contemple saberes específicos acerca das diferenças conceituais, metodológicas e avaliativas dos alunos que, por razões diversas, divergem dos padrões de desenvolvimento e\ou de aprendizagem estimados para sua idade, série, nível, etc. (DA SILVA e DIONÍSIO, 2016, p.35)

É inquestionável que a formação de professores na área da Educação Especial contribui para que ele realize práticas inclusivas em sala de aula. E, se assim ocorre, porque não aproveitar as discussões propostas por esta área e ampliar para as demais licenciaturas, garantindo um espaço formativo integrado às necessidades atuais da educação?

Quanto aos outros professores, o que precisa ser revisto, modificado e repensado em sua formação, a fim de que possam realmente contribuir para a melhoria da qualidade de uma educação numa perspectiva inclusiva?

É responsabilidade do professor gerar condições, meios e experiências necessárias para que alunos com deficiência e outras necessidades específicas, possam aprender na rede regular de ensino. Para que não estejam excluídos das oportunidades educacionais, é necessário estar em condições legítimas de inclusão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se explicita a educação como direito de todos os brasileiros e que deve ser dada no lar e na escola, sem nenhum tipo de restrição. Deste modo, podemos ver que de forma direta é citado que todos têm direito a educação, logo, as pessoas com deficiência também têm os mesmos direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 27/08/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28/08/2018.

CARNEIRO, Elza. **A atuação do orientador educacional junto aos alunos com necessidades especiais**. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/4/ELZA%20CARNEIRO%20PEREIRA.pdf> Acesso em: 27/08/2018.

COSTA, Valdelúcia. **Políticas Públicas em educação no Brasil: experiências de formação continuada de professores para inclusão**. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/N10/valdelu.htm> Acesso em: 27/08/2018.

DA SILVA, A. D. H., DIONÍSIO, J.S. **SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA: As contribuições da Área de Aprofundamento em Educação Especial**. 2016. 65 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação) João Pessoa: UFPB, 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf Acesso em: 30/08/2018.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **Inclusão**. Revista da Educação Especial, V.6 Nº1, jan\jun, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05/09/2018.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 29/08/2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 06/09/2018.

_____. **Resolução n. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UFPB. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2006.

