



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH  
CAMPUS IV – JACOBINA/ COLEGIADO DE GEOGRAFIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

**JUCIANE DAS VIRGENS ROSÁRIO**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, UNEB – CAMPUS IV**

**JACOBINA – BAHIA**

**2019**

**JUCIANE DAS VIRGENS ROSÁRIO**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, UNEB – CAMPUS IV**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia, como parte das exigências para obtenção do título de licenciado (a) em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Ma. Joseane Gomes de Araújo

**JACOBINA – BAHIA**

**2019**

**JUCIANE DAS VIRGENS ROSÁRIO**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, UNEB – CAMPUS IV**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas Campus IV, Jacobina.

Aprovado em 27 de Setembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Ma. Joseane Gomes de Araújo – UNEB  
(Orientadora)

---

Profª Drª. Juliana Cristina Salvadori – UNEB

---

Profª Me. Carlos Lima Ferreira - UNEB

Aos sujeitos que lutam pelo direito a educação, e por uma inclusão educacional e social de todas as pessoas.

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, agradeço a Deus por ter me proporcionado saúde, paciência, discernimento, enfim, a Ele, toda minha gratidão sobretudo por ter me mantido firme, apesar dos inúmeros desafios, não apenas durante a elaboração deste trabalho, mas durante toda minha trajetória acadêmica. Em seguida, agradeço aos meus familiares, especialmente, em memória do meu pai: José Gomes do Rosário e a minha mãe: Tereza Clara das Virgens, e a cada um dos meus irmãos. A estes, agradeço por cada palavra de incentivo, ação, paciência, compreensão, enfim, por toda contribuição.

Agradeço a toda equipe de funcionários da (UNEB), particularmente aos docentes do curso de licenciatura em Geografia, os quais eu tive a honra de conhecer um pouco do trabalho de cada um. A estes, gratidão pelos conhecimentos assimilados, mas principalmente por me fazer compreender que é possível ir além, que é necessária uma formação constante.

Ao Colegiado de Geografia, nas pessoas de Divaneide dos Reis e Ione Oliveira Jatobá Leal, pela disposição em colaborar com a pesquisa, e eficiência durante as disponibilizações dos documentos indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Em especial, não poderia deixar de agradecer a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Joseane Gomes de Araújo, por ter aceitado o convite, a percorrer em minha companhia com toda sua paciência, compreensão, eficiência, cuidado e conhecimento, para que fosse possível a efetivação desta produção. Muito obrigada por cada orientação, pela brilhante contribuição.

Ao Prof<sup>o</sup>. Carlos Lima Ferreira, por quem tenho enorme admiração, principalmente pela sua postura e humildade em sala de aula, profissionalismo e responsabilidade, sobretudo por ter sido o primeiro docente do meu curso a reconhecer o meu avanço nessa trajetória acadêmica, desenvolvendo uma motivação constante e me dando a satisfação em ter aceitado o convite para contribuir.

À Prof<sup>a</sup>. Juliana Cristina Salvadori, por quem admiro como pessoa e profissional com significativa capacidade nos estudos de Educação Especial e Inclusiva e em demais áreas. Agradeço pela honra dada em poder participar da banca examinadora e pela disposição e solidariedade em contribuir.

Agradeço também a cada um dos meus amigos e colegas (os quais eu já tinha contato antes da graduação) e a todos os meus amigos e colegas de curso, os quais eu tive a honra de conhecer, estabelecer parcerias, compartilhar experiências e aprender juntos.

Por fim, meu muito obrigada a todas as pessoas que, direta ou indiretamente me motivaram a alcançar essa vitória.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar como a Educação Especial na perspectiva da inclusão vem sendo tratada no curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia. Para tanto, inicialmente, faz-se necessário uma reflexão acerca da estrutura da matriz curricular do curso supracitado, de forma a identificar os componentes curriculares que abordam a Educação Especial na perspectiva da inclusão, descrever o processo de operacionalização da Educação Especial no curso de licenciatura em Geografia, além disso, apresentar perspectivas da Educação Especial e Inclusiva, considerando a formação inicial em nível superior, oferecida aos licenciandos em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia. E, assim, compreender que o curso de licenciatura em Geografia, pode contribuir de maneira significativa para o efetivo processo de inclusão educacional e social de todos os alunos. O desenvolvimento desta produção se deu por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, as quais serviram como suportes e contribuições para uma maior investigação e aprofundamento referente à temática. A coleta de dados foi obtida por meio da análise da matriz curricular, dentre outros documentos necessários e imprescindíveis (lista de alunos matriculados – ingressos no curso; lista de alunos matriculados por disciplina – “Educação para Necessidades Especiais e LIBRAS”, e resolução do componente curricular LIBRAS), existentes na estrutura do curso de licenciatura em Geografia, da UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia. Os resultados apontam que, é perceptível a presença da Educação Especial/Inclusiva no curso pesquisado, por meio dos componentes curriculares “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” e “Educação para Necessidades Especiais”. No que diz respeito ao seu processo de operacionalização, dentre os apontamentos: os estudos relativos a Educação Especial/Inclusiva, levando em conta as nomenclaturas e planos de disciplinas, estão limitados a esses componentes curriculares. No entanto, atualmente, o componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” não está se constituindo em um auxiliador. Embora não tenha a inclusão como eixo de formação, por outro lado, os resultados levantados, possibilitaram também apresentar perspectivas da Educação Especial/Inclusiva, tais como: providências em relação a retomada da oferta de “Educação para Necessidades Especiais”, (ampliação de carga horária deste); inserção de estudos teóricos e práticos sobre a temática da Educação Especial/Inclusiva, de forma transversal, tanto nos componentes curriculares que tratam sobre a temática, quanto nos demais, existentes na matriz curricular do curso etc., são possibilidades aplicáveis, frente à inclusão educacional e social de todos os sujeitos, tendo em vista a compreensão de que, ao iniciar passos para a inclusão e considerar as perspectivas apresentadas, o curso pesquisado, poderá contribuir de maneira significativa para a efetivação desse processo inclusivo em toda sua plenitude.

**Palavras-chaves:** Educação Especial. UNEB. Curso de licenciatura em Geografia. Formação inicial de docentes. Inclusão.

## ABSTRACT

This course conclusion paper aims to analyze how Special Education from the perspective of inclusion has been treated in the undergraduate course in Geography, University of Bahia-UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia. Therefore, initially, it is necessary to reflect on the structure of the curriculum matrix of the aforementioned course, in order to identify the curriculum components that address Special Education from the perspective of inclusion, describe the process of operationalization of Special Education in the undergraduate course. In Geography, in addition, to present perspectives of Special and Inclusive Education, considering the initial formation in higher level, offered to the professional graduates and / or future teachers of Geography. And thus, understand that the undergraduate course in Geography, can contribute significantly to the effective process of educational and social inclusion of all students. The development of this production took place through bibliographic research and documentary research, which served as supports and contributions for further investigation and deepening regarding the theme. Data collection was obtained through the analysis of the curriculum, among other necessary and indispensable documents (list of students enrolled - course admission; list of students enrolled by subject - "Education for Special Needs and LIBRAS", and component resolution). LIBRAS), existing in the structure of the undergraduate course in Geography, UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia. The results indicate that the presence of Special / Inclusive Education in the researched course is noticeable through the curricular components "Brazilian Sign Language - (LIBRAS)" and "Special Needs Education". With regard to its operationalization process, among the points: the studies related to Special / Inclusive Education, taking into account the nomenclatures and subject plans, are limited to these curriculum components. However, at present, the curriculum component "Special Needs Education" is not becoming a helper. Although it does not include inclusion as an axis of formation, on the other hand, the results obtained made it possible to present perspectives of Special / Inclusive Education, such as: measures regarding the resumption of the offer of "Education for Special Needs", time); insertion of theoretical and practical studies on the theme of Special / Inclusive Education, in a transversal way, both in the curricular components that deal with the theme, as in the others, existing in the curricular matrix of the course, etc., are applicable possibilities, considering the educational inclusion. and social aspects of all subjects, in view of the understanding that, by taking steps towards inclusion and considering the perspectives presented, the researched course can contribute significantly to the realization of this inclusive process in all its fullness.

**Keywords:** Special education. UNEB. Degree course in Geography. Initial teacher training. Inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Eixo 1 – Conhecimentos da Geografia – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 810h. ....	31
<b>Quadro 2</b> - Eixo 2 – Metodologias e Técnicas de Pesquisa – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 450h. ....	32
<b>Quadro 3</b> - Eixo 3 – Educação e Geografia – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 570h. ...	32
<b>Quadro 4</b> - Eixo 4 – Escalas Geográfica – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 390h.....	33
<b>Quadro 5</b> - ATIVIDADES: PRÁTICAS, ESTÁGIOS e TCC's. ....	34
<b>Quadro 6</b> - Representação simplificada da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia.....	35
<b>Quadro 7</b> - Informação para matrícula - 2011.1.....	41
<b>Quadro 8</b> - Informação para matrícula - 2011.2.....	42
<b>Quadro 9</b> - Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia e seus respectivos períodos letivos, versus total geral de discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” no período letivo: (2011.1).....	43
<b>Quadro 10</b> - Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia e seus respectivos períodos letivos, versus total geral de discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” no período letivo: (2011.2).....	44
<b>Quadro 11</b> - Informação para matrícula - 2014.2.....	48
<b>Quadro 12</b> - Informação para matrícula - 2015.1.....	49
<b>Quadro 13</b> - Informação para matrícula - 2015.2.....	49
<b>Quadro 14</b> - Informação para matrícula - 2017.1.....	50
<b>Quadro 15</b> - Informação para matrícula - 2018.1.....	50
<b>Quadro 16</b> - Informação para matrícula - 2019.1.....	51
<b>Tabela 1</b> - Tabela comparativa de turmas que tiveram e não tiveram discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” e seus respectivos totais gerais de ingressos no curso de Geografia por turma - períodos letivos: (2005-2015).....	45

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

MEC - Ministério da Educação e Cultura

IES – Instituições de Ensino Superior

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

CH – Carga Horária

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCD - Pessoa com Deficiência

INFORMATRI - Informação para Matrícula

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>4</b>
<b>1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS</b> .....	<b>9</b>
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE .....	19
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E OS CURSOS DE LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	24
<b>2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, UNEB-CAMPUS IV</b> .....	<b>29</b>
2.1.....	30
MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, (UNEB-CAMPUS IV) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA .....	30
2.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, (UNEB-CAMPUS IV) .....	40
2.3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que os cursos de licenciaturas como formadores de futuros professores devem corresponder a um projeto de formação de sujeitos capazes de atuarem nos mais diversos espaços de trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), esses cursos possuem a obrigação de ofertar componentes curriculares que abordem Educação Especial. Deste modo, a oferta das disciplinas de Educação Especial nas licenciaturas, se justifica, basicamente, pela necessária proposta de abordar acerca do público alvo da Educação Especial, a maneira como se compreender esses indivíduos na sociedade e principalmente as propostas pedagógicas a serem adotadas e utilizadas, pelos licenciandos em exercício profissional e/ou futuros professores, em suas atuações profissionais.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, faz-se presente desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e desde a modalidade Educação Básica do Campo até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É inadmissível discutir Educação Especial sem atentar para a perspectiva inclusiva, levando em consideração o atual contexto social em que os sujeitos com deficiência estão inseridos nas Escolas de Ensino Regulares e no Ensino Superior, a existência das legislações e dos documentos norteadores que asseguram os direitos da pessoa à Educação, sobretudo o direito à Educação, com condições adequadas para a inclusão escolar e social, de todos os alunos, sejam eles, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, como por exemplo, dislexia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Os quais são considerados como o público alvo da Educação Especial.

E especialmente por acreditar que o curso de licenciatura em Geografia pode contribuir para ampliar as reflexões e discussões em torno da Educação Especial e Inclusiva de uma forma significativa, esses foram os motivos que deram origem a essa investigação, a qual encontra-se centrada na seguinte temática: **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão na licenciatura em Geografia, UNEB - Campus IV.**

O estudo é relevante, haja vista que na maioria das vezes, apesar dos futuros docentes de Geografia encontrarem-se no percurso formativo da graduação, muitos deles se deparam com o público alvo da Educação Especial/Inclusiva nos Estágios Supervisionados, e/ou até mesmo, devido ao fato de muitos dos licenciandos serem discentes trabalhadores, alguns já se deparam com essa realidade em seus ambientes de trabalho, por exemplo. Outra situação ocorre durante as experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID). E diante desse fato, faz-se necessário saber lidar com a realidade tal qual estão inseridos. É inegável que as demandas existem, sejam elas trazidas pelos discentes universitários trabalhadores, alunos estagiários, sejam elas trazidas pelos discentes que fazem parte do (PIBID). Contudo, por que não preparar melhor esses universitários já em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia, de forma a lidar com segurança e responsabilidade no que se refere ao público alvo da Educação Especial/Inclusiva?

Outra relevância da pesquisa diz respeito à compreensão de que o curso de licenciatura em Geografia pode contribuir de maneira significativa para à Educação Especial na perspectiva da inclusão, uma vez que a Ciência Geográfica estuda a realidade existente e estabelece interligações entre as relações sociais e o espaço geográfico tendo, portanto, a responsabilidade e o compromisso de promover reflexões e discussões a respeito do assunto, envolver os futuros professores nas reflexões e discussões (estudos teóricos/práticos), de tal forma que estes proporcionem e assegurem a verdadeira inclusão do público alvo da Educação Especial/Inclusiva. De acordo com Silva e Azevedo (2016, p. 299), “[...] o ensino de Geografia, se sobressai, uma vez que possibilita uma visão verdadeira da realidade tal qual ela é, e para além disso, permite uma leitura crítica dessa realidade, como um processo histórico permeado por conflitos de interesses”. Mediante a isso, percebe-se a seriedade do ensino dessa Ciência para todos os sujeitos, para que possam se enxergar como agentes incluídos e, sobretudo transformadores do espaço geográfico e de suas realidades.

O presente trabalho parte das seguintes questões norteadoras: de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo tratada no curso de licenciatura em Geografia da UNEB, Campus IV? E quais são as perspectivas da Educação Especial/Inclusiva, considerando a formação inicial em

nível superior, oferecida aos ingressos em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia?

Como objetivo geral, este trabalho busca analisar como a Educação Especial na perspectiva da inclusão vem sendo tratada no Ensino Superior, especificamente no curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia. Têm-se como objetivos específicos: refletir sobre a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia; identificar os componentes curriculares que discutem sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão; descrever o processo de operacionalização da Educação Especial no curso de licenciatura em Geografia; apresentar perspectivas da Educação Especial e Inclusiva, considerando a formação inicial em nível superior, oferecida aos licenciandos em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia. E, desse modo, compreender como o curso de licenciatura em Geografia, pode contribuir de maneira significativa para o efetivo processo de inclusão educacional e social de todos os alunos.

No que se refere à metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, recorre a documentação indireta, inicialmente, por meio da pesquisa bibliográfica. Posteriormente recorre à pesquisa documental (técnica/critério de abordagem utilizada para coletar os dados referentes a Educação Especial), ou seja, os componentes curriculares que tratam sobre a Educação Especial, existentes na estrutura do curso de licenciatura em Geografia. Para tanto, como instrumento de pesquisa, faz-se necessário a análise da matriz curricular do curso mencionado anteriormente, entre outros documentos indispensáveis: lista de alunos matriculados – ingressos no curso de Geografia; lista de alunos matriculados por disciplina – “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”, resolução do componente curricular (LIBRAS), informações para matrículas (INFORMATRIS) e ementas dos componentes curriculares “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”. Conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 62), documentação indireta é a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. Acrescentam ainda que o levantamento de dados, ou seja, a obtenção das informações ou conhecimentos é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, e pode ser feito de duas maneiras: pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) e pesquisa documental (ou de fontes primárias). No que se refere a pesquisa bibliográfica, tem-se:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas. [...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71).

Já no que diz respeito à pesquisa documental, como a própria nomenclatura sugere: “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 62).”

Apesar das diferenças existentes entre as duas formas de pesquisas, como apresentadas por Marconi e Lakatos (2002), ambas, possuem igualmente relevância quando aplicadas corretamente.

Portanto, cabe enfatizar que, para a elaboração da metodologia dialogou-se com as autoras: Marconi e Lakatos (2002). E para a construção da revisão de literatura, dialogou-se com os seguintes autores e dispositivos legais, para desenvolver o pensamento acerca dos seus respectivos conceitos: **Inclusão no ensino de Geografia** - Silva e Azevedo (2016); **Educação Especial e Inclusiva** - Carvalho (2014); Unesco (1990); Brasil (1994); Brasil (1996); Brasil (2008); Brasil (2018); Brasil (1988); Santana e Silva (2016) e Souza e Soares (2016); **Educação Especial e Inclusiva e a formação docente** – Carvalho (2014); Minetto (2008); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Ferreira (2016); Brasil (1994); Mantoan, Prieto e Arantes (2006); Brasil (1996); Souza e Soares (2016); Pimentel (2012) e Tavares, Santos e Freitas (2016); **Educação Especial e Inclusiva e os cursos de licenciaturas na educação superior** - Brasil (1996); Brasil (1994); Brasil (2015); Pezzini (2017); Minetto (2008); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Carvalho (2014); **A Educação Especial na licenciatura em Geografia, UNEB – Campus IV** - Pezzini (2017); **Matriz curricular da licenciatura em Geografia, (UNEB - Campus IV) na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva** - Uneb (2012) e Santana e Silva (2016), **Operacionalização da Educação Especial na licenciatura em Geografia, (UNEB - Campus IV)** - Uneb (2012); Brasil (2002) e Brasil (2009);

**Perspectivas da Educação Especial e Inclusiva** - Pimentel (2012); Tavares, Santos e Freitas (2016) e Martins (2012).

Desta forma, a pesquisa está estruturada por capítulos intitulados: **Educação Especial e Inclusiva segundo os documentos norteadores das políticas públicas brasileiras**, o qual procura discorrer sobre como os documentos norteadores das políticas públicas brasileiras, definem o conceito e/ou caracterizam a Educação Especial e Inclusiva. Este, apresenta dois itens, o primeiro, intitulado de **Educação Especial e Inclusiva e a formação docente**, como o próprio título sugere, trata do processo de formação dos professores, (ênfase na formação inicial docente) dentro da perspectiva da Educação Especial e inclusiva, e o segundo, com o tema, **Educação Especial e Inclusiva e os cursos de licenciaturas na educação superior**, discute o tratamento dado a Educação Especial e Inclusiva nos cursos de licenciaturas no ensino superior.

O segundo capítulo, intitulado de **A Educação Especial na licenciatura em Geografia, UNEB – Campus IV**, possui três subtópicos, com os seguintes temas: **Matriz curricular da licenciatura em Geografia, (UNEB – Campus IV) na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva; Operacionalização da Educação Especial na licenciatura em Geografia, (UNEB – Campus IV); e Perspectivas da Educação Especial e Inclusiva**. Em suma, nesse capítulo, busca primeiramente refletir sobre a matriz curricular da licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – (UNEB) – Campus IV, Jacobina-Bahia, levando em conta a proposta da Educação Especial e Inclusiva de forma a tornar possível a identificação dos componentes curriculares que abordam especificamente a respeito da Educação Especial, dentre outras questões. Em seguida, busca descrever como se dá a operacionalização da Educação Especial na licenciatura supracitada, por meio da apresentação do período inicial e a frequência em que os componentes curriculares voltados para a Educação Especial, foram e são ofertados, além disso, é apresentado ainda, nesse capítulo, uma comparação dos dados coletados, relativos ao número total de alunos matriculados nesses componentes voltados para a Educação Especial, contemplando cada turma em que estes foram ofertados e indicando as turmas que não foram contempladas, (este último apontamento, refere ao componente curricular: “Educação para Necessidades Especiais”). E logo depois, discorre sobre perspectivas da Educação Especial e Inclusiva, orientadas a todos os envolvidos no processo educacional, apresentando possíveis sugestões como

alternativas para que de fato efetive a inclusão educacional e social de todos os sujeitos.

Já o último capítulo, intitulado de **Considerações finais**, discorre sobre os resultados obtidos por meio de apontamentos e perspectivas, e por fim, são apresentadas as **Referências** e os **Anexos** utilizados como base e contribuições para fundamentação do tema: **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão na licenciatura em Geografia, UNEB - Campus IV**.

Portanto, os componentes curriculares dos cursos de licenciaturas que tratam sobre a Educação Especial/Inclusiva, além de ser uma prerrogativa legal, contribuem para preparar futuros profissionais da educação para a inclusão educacional e social do público alvo da Educação Especial/Inclusiva (ou seja, todos os educandos) nas suas salas de aulas e, fundamentalmente, para os compreenderem como sujeitos de direitos os quais apresentam singularidades, dificuldades e potencialidades. Dignos de valorização.

## **1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Existem várias legislações e documentos norteadores quando se trata das políticas públicas brasileiras de Educação Especial e Inclusiva na Educação. No entanto, antes de mencioná-los, é fundamental retomar a escala geográfica global/mundial para citar os movimentos internacionais, no campo educacional, ocorridos em Jomtien-Tailândia (1990) e em Salamanca-Espanha (1994), com a perspectiva de enfatizar que ambos estão voltados aos mesmos ideais e calcados nos mesmos princípios, ou seja, possuem as mesmas finalidades. No que se refere ao primeiro, Carvalho (2014), menciona que, passados mais de uma década, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos contendo inúmeras recomendações voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sem discriminações. Logo, para qualquer aluno.

No que diz respeito ao segundo movimento, para a autora citada, resultou a Declaração de Salamanca a qual mantém as recomendações de Jomtien e dá

ênfase a urgência de atender às necessidades dos alunos, evitando-se todas as práticas excludentes e discriminatórias.

O ideal da Educação Inclusiva, de acordo com Carvalho (2014), é a eliminação de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos na escola (em outras palavras, o ideal da educação de qualidade para todos). E para além disso, ela é certa ao afirmar que tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, como a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, contém esse ideal. Concorda-se com a autora, ao verificar nesses documentos internacionais, características de uma Educação Inclusiva, por meio da remoção de obstáculos para a aprendizagem e para a participação de todos. No que se refere a Declaração Mundial de Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, no tópico denominado de “educação para todos: objetivos”, cabe mencionar o objetivo de número 1, disposto da seguinte forma:

#### **ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

**Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.** Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 02).

E na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 03-04), tem-se no número 3, do tópico intitulado “Estrutura de ação em Educação Especial – introdução”:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de

aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), podem ser consideradas marcos nas propostas de educação a nível mundial e oportunidade de educação de qualidade para todas as pessoas. Todavia a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), avança e explicita a prioridade para a escolarização inclusiva e apoia o desenvolvimento da Educação Especial como parte integrante de todos os programas educacionais. E defende que as escolas inclusivas devem ser capazes de transformar atitudes discriminatórias, criar comunidades que sejam acolhedoras e de tornar e manter a sociedade inclusiva. Isso, para além da simples disponibilização de uma educação de alta qualidade para todos os alunos. Ou seja, de acordo com esses documentos, a inclusão deve ultrapassar os muros das escolas inclusivas. Dito de outra forma, as escolas inclusivas devem proporcionar uma inclusão educacional e social.

Alguns modelos foram adotados pelo Brasil e por outros países, como foi o caso da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), documento impulsionador e norteador, o qual teve grande influência e contribuição para fomentar as discussões, implementações e regulamentações brasileiras referentes a Educação Especial e Inclusiva, além deste, como exemplificações de implementações brasileiras, cabe destacar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 9.394/1996), em seu Capítulo V – (Art. 58.º ao 60.º), intitulado de: “Da Educação Especial”.

Nesse aspecto, ao adotar essa postura de apresentar um capítulo específico e explícito, tratando somente a respeito da Educação Especial, para que não surjam dúvidas quanto a presença da modalidade nessa Lei, esse fato representa uma

atitude plausível da (LDB/96), além de inovadora, uma vez que a mesma não se reduziu ao tratamento do conceito apenas de forma genérica, dentro e/ou envolvendo outras discussões. Essa postura é importante porque assinala de imediato, a educação disponível em toda a sua plenitude para as pessoas com deficiência e os retiram do âmbito da assistência. Evidentemente que até as leis não são perfeitas, ou melhor, também apresentam suas fragilidades, porém o fato da nova (LDB) ter sido implementada desde 1996 e até agora no presente ano está passando por alterações, possibilita afirmar que, a nova (LDB/96) é sinônimo da expressão inclusão. Outros aspectos legais: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2018) etc., esses dispositivos constitucionais, apresentam pequenas distinções em relação aos conceitos e/ou características da Educação Especial e Inclusiva, por outro lado, como aspectos em comum, são responsáveis pela regulamentação e garantia dos direitos e valorização do público alvo atendidos pela Educação Especial/Inclusiva.

Sendo assim, vale mencionar que esses dispositivos legais indicam avanços na concepção e/ou características da Educação Especial/Inclusiva em relação à Constituição Federal de (1988), primeira lei brasileira responsável por assegurar legalmente os direitos da pessoa com deficiência e diversidade. Retomemos então, a trajetória histórica das legislações e documentos norteadores os quais apresentam os conceitos e/ou características da Educação Especial e Inclusiva, levando em consideração os documentos/legislações citados acima.

A Constituição Federal de (1988) e a LDB/96 contemplam e compartilham das mesmas preocupações apresentadas na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), evidentes quando apontam, por exemplo, para a necessidade de assegurar ao aluno, instrumentos e um ritmo (tempo) diferenciado. De forma semelhante, o documento normativo contemporâneo, (BNCC) – (BRASIL, 2018), no tópico nomeado de “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, o qual discorre sobre decisões e ações acerca do currículo, cabe enfatizar, entre outras ações, a:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p. 17).

Nos trechos acima, constam pontos em comum, presentes na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), nas legislações Carta Federal de 1988 e LDB (1996), e atualmente explicitado na BNCC (2018). Ao defenderem a necessidade de garantir ao aluno, não somente metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos, entre outros mecanismos alternativos, mas, assegurar ao aluno um ritmo (tempo) diferenciado, também se trata de uma necessidade. Ao apontarem esses aspectos, torna-se visível características e fundamentos da Educação Especial e Inclusiva tanto nas leis, quanto nesses documentos normativos.

A Constituição de 1988, em seu Capítulo III, intitulado: “Da Educação, da Cultura e do Desporto, e Seção I referente a educação”, inicia em seu artigo 205, com a garantia da educação como sendo um direito de todos, tornando bem explícito o direito à igualdade. Em seu artigo 206 e inciso I, seleciona como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condição para o acesso e permanência na escola”. E vai além, ao determinar em seu artigo 208, inciso V, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Dentre outras obrigações expressas nos demais incisos desse artigo.

Ao reconhecer o direito à educação em sua completude, entretanto de acordo com a capacidade de cada um, a Constituição de 1988, está compreendendo a existência das diferenças e da diversidade. De acordo com a capacidade de cada um, pode ser compreendido também como uma adaptação de acesso ao ensino segundo a capacidade e condições de aprendizagens dos indivíduos. E é de extrema importância visualizar nesta passagem, não somente aspectos que podem ser de interesse das pessoas com deficiência, mas também fundamentos e características da Educação Inclusiva. A partir do momento em que a Constituição não autoriza a proibição de acesso as instituições de ensino e assegura a todos o direito à escola e ao ensino, independentemente da deficiência, idade, cor, origem, raça ou qualquer outro aspecto. Ainda que desejassem, os estabelecimentos de ensino regulares não podem, sob qualquer justificativa, deixar de receber as pessoas com deficiência ou qualquer outro aluno.

Em nosso texto maior, fica reconhecido, garantido e determinado o direito a educação em sua totalidade a todos os indivíduos, independente da praticidade disso ou não. Trata-se de um avanço? É inegável que sim. Mas, é necessário se perguntar se é o satisfatório.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) são legislações brasileiras norteadoras e orientadoras as quais marcaram a Educação em geral e, principalmente em se tratando de Educação Especial e Inclusiva.

Os fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, o reconhecimento enquanto direito, encontram-se bem explícitos e fundamentados, assegurando e protegendo o direito a uma educação de acordo com suas necessidades. Trata-se de avanços? É inegável que sim. Porém ainda não é o suficiente. A Carta de 1988 e a LDB/96 precisam ser atualizadas constantemente, conforme as necessidades da sociedade, e implantadas de forma específica e objetiva, em cada instituição e escola. Tendo em vista a eliminação/amenização da discrepância, em muitos casos, entre o escrito nas leis e documentos e o real (o observável). Infelizmente, a conquista de uma legislação não significa a garantia desta, em toda a sua efetividade.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, para além disso, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Quanto aos alunos atendidos pela Educação Especial, ou seja, público alvo e caracterização, a mesma conceitua como: consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Fazem parte desse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, de acordo com essa política (2008), demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. E dentre os

transtornos funcionais específicos, estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 58, define Educação Especial como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Considerando o fato de em se tratando de uma definição apresentada por uma lei educacional com abrangência em escala geográfica nacional, percebe-se que a lei, não explicitando seu valor normativo e punitivo, entretanto confirmando sua simpatia com as teorias inclusivas mais atuais, proporciona aberturas favoráveis à problematização da questão. Por se tratar de uma lei (um texto maior), a LDB/96 não deveria enfatizar o discurso da autonomia no que se refere as instituições de educação escolar e a Educação Especial, tendo em vista que este discurso poderá se transformar em uma possibilidade para o não cumprimento das medidas legais apresentadas na lei, tampouco, utilizar a expressão “Esta Lei disciplina a educação escolar [...]” no “Título I – da Educação” - § 1º, do Art. 1º, (BRASIL, 1996, p. 01). Quando poderia substituir o termo “disciplina” por impõe.

Outra definição do conceito de Educação Especial é a defendida por Santana e Silva (2016), semelhante as definições apresentadas anteriormente, uma vez que tratam a Educação Especial como uma modalidade. Tem-se:

A Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino organizada por um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais regulares, garantindo a educação formal das pessoas com deficiência (SANTANA; SILVA, 2016, p. 27).

No que se refere a Educação Inclusiva, entre as inúmeras conceituações, cabe destacar:

No campo da educação, a Educação Inclusiva se configura como um importante paradigma que acalorou os debates referentes à construção de uma escola que considere as limitações dos educandos e valorize a diversidade, transformando estas instituições em espaços igualitários nos quais todos têm oportunidade de aprender juntos, sem distinção de qualquer natureza (SOUZA; SOARES, 2016, p. 42).

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2018), documento considerado contemporâneo e de cunho normativo da educação, o qual

defende uma base comum a todos os currículos em escala geográfica nacional, percebe-se que, não existe um capítulo ou tópico específico designado de Educação Especial e Inclusiva, ao contrário do que ocorre na (LDB/96). Já que no próprio documento traz-se a autodenominação de contemporâneo e de caráter prescritivo da educação, então, por que não contemplaram a Educação Especial e Inclusiva por meio de capítulo ou tópico específico, explicitamente, de maneira a não deixar margens para o desprezo de questões históricas e colocadas em evidência por leis? Já que se trata de um documento capaz de prescrever regras (um documento modelo), e com abrangência nacional, por que deixa margens para dúvidas? Consta neste documento, no entanto de forma não tão explícita, princípios e características que sugere relacionar com a Educação Especial e Inclusiva. Um exemplo disso, encontra-se em uma passagem, do tópico intitulado de “apresentação”, disposto da seguinte forma:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam os caminhos até lá (BRASIL, 2018, p. 05).

A medida em que é afirmado a BNCC como um documento plural, menciona sobre o direito que todos os alunos possuem referente ao conjunto de aprendizagens fundamentais e indispensáveis, sejam eles crianças, jovens ou adultos. A medida em que trata a BNCC como sendo uma referência obrigatória, em escala geográfica nacional, ou seja, englobando todo o território nacional, para que haja a criação ou ajustes dos currículos e propostas pedagógicas, de diferentes redes de ensino e unidades escolares, sejam estas públicas ou privadas, pressupõe-se nesta passagem do documento, a contemplação de características e fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Vale salientar um outro aspecto também interpretado como contemplado, e compreendido como auxiliador para determinar a relevância do documento, trata-se da utilização do termo obrigatório, ao contrário do exposto na LDB nº 9.394, desde 1996. O emprego do termo obrigatório, caberia adequadamente nesta, pelo fato de tratar-se de uma lei. O uso do termo obrigatório, infelizmente ainda é extremamente necessário para que haja a

compreensão de todos, no que se refere ao direito e valorização de todas as pessoas à educação, especialmente a uma Educação Inclusiva e de qualidade.

O documento vai além:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018. p. 05).

Nesta passagem, disposta ainda no tópico, “apresentação”, foram identificados a presença das prescrições para a construção de uma educação para a diversidade, porém, o emprego do termo Educação Inclusiva, ao invés do termo “educação integral”, possibilitaria uma maior evidência. Além disso, a utilização do termo “educação integral”, possibilita outras interpretações.

Além da parte da “apresentação”, no primeiro capítulo do documento, intitulado de “introdução”, constam outras passagens que supõem a contemplação de características e fundamentos das temáticas que aqui defende-se. Entre elas, cabe destacar, no que compreende ao tópico “a Base Nacional Comum Curricular”, especificamente nas “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” de número 4 e 9:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideais e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 09).

Têm-se também:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

No tópico, “o compromisso com a educação integral”, ao afirmar que no novo contexto mundial, faz-se necessário o reconhecimento em seu contexto histórico e

cultural, o convívio e aprendizado com as diferenças e as diversidades, dentre outras demandas, aparece de forma um pouco mais visível características e fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Para além disso, defende-se ainda que:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Um outro tópico, é o denominado de “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”. Nele é abordado principalmente sobre estes três pontos, o que torna um pouco mais perceptível, o reconhecimento no documento, da existência e relevância da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que recorre a características e princípios destas. Já que houve o surgimento e homologação da BNCC (BRASIL, 2018), acredita-se que, ao invés da tentativa de reprodução, esta, deveria contribuir para reforçar a defesa de uma nova concepção de educação, plural e diversa, tributária das diferenças.

A maneira como a BNCC discorre acerca das características e fundamentos da Educação Especial/Inclusiva, possibilita a afirmação de que não se necessita da elaboração de leis e mais leis, documentos e mais documentos normativos/orientadores, voltados a Educação. Os dispositivos legais brasileiros já são suficientes no reconhecimento, garantia dos direitos e valorização de todos os sujeitos, com clareza de detalhes em seus textos. Necessitam-se, porém, apenas de alterações/atualizações de forma a atenderem as reais demandas da sociedade, sobretudo no que diz respeito a sua efetivação na (prática), em suas plenitudes.

Levando-se em consideração esses aspectos analisados, presentes nas legislações e documentos norteadores das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, pode-se afirmar que, não há necessidade da elaboração de mais leis e documentos normativos quando se trata da conceituação e/ou caracterização da Educação Especial e Inclusiva. Estão mais do que reconhecidas, explicitadas, determinadas e asseguradas nesses

dispositivos legais. O que possibilita a plena compreensão acerca das características e/ou conceitos e não deixa dúvidas sobre, a existência nesses dispositivos legais brasileiros, da Educação Especial e Inclusiva, especialmente expressados por meio do reconhecimento e garantia dos direitos e valorização não somente das pessoas ditas como “normais”, mas de todas as pessoas, sem exceções. Incluem, portanto, as diferenças e a diversidade, todos possuem direito à uma Educação Inclusiva e de qualidade. De forma geral, pode-se sustentar o argumento de que as leis e os documentos norteadores educacionais brasileiros explorados, são significativos e transparentes ao expressarem às características e/ou conceito da Educação Especial e Inclusiva.

Por outro lado, ao analisar esses dispositivos legais, percebe-se apenas a necessidade de alterações/atualizações, isso implica pontos da LDB (BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2018), conseqüentemente, atualizações nos processos de implementação, sobretudo avaliação e fiscalização eficaz e constante de suas diretrizes, de maneira a possibilitar o cumprimento desses dispositivos legais em sua íntegra, na prática. Além disso, é necessário lembrar que o processo em que se elaboram e desenvolvem as políticas públicas, partem das necessidades da sociedade em determinado contexto social. E no contexto contemporâneo, as demandas existem. Logo, devem ser supridas.

## 1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme Carvalho (2014), quando se trata de formação de educadores, o primeiro questionamento que deve ser considerado é: “estamos, realmente, preparados para o desempenho de nossos papéis político-pedagógicos em relação a qualquer aluno?” (CARVALHO, 2014, p. 159). Já de acordo com Minetto (2008), quando se trata de formação profissional e o professor, uma indagação a ser considerada é: “como entender o que precisa fazer parte da formação do professor?” (MINETTO, 2008, p. 46). São questionamentos imprescindíveis e importantíssimos quando se refere a essa temática.

Entretanto, antes de aprofundar nas discussões, é importante deixar claro que o presente trabalho está tratando da formação inicial docente, portanto, nesse item, as discussões giram em torno dessa questão de forma aprofundada.

Relativo a formação docente, cabe apresentar a afirmação defendida por Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2007, p. 89), ao afirmarem que:

A formação de professores constitui uma questão central no contexto mais amplo da educação brasileira. Não sem razão, vem sendo objeto das atuais reformas educacionais e contemplada no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais, impondo um aprofundamento da reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação desses profissionais.

Na concepção dessas autoras, se consideramos o contexto geral da educação brasileira, não sem motivos, a formação de professores constitui uma questão central. Além disso, as mesmas identificam a formação desses profissionais como objeto das reformas educacionais atuais, apreciada tanto nos debates acadêmicos, quanto nas entidades científicas e profissionais, com aprofundamento da reflexão no que compreende os objetivos e a natureza dos cursos de formação desses professores.

Segundo Minetto (2008), durante décadas, a formação dos professores para a Educação Especial foi feita segregada da formação do professor de uma forma geral. Nessa época, somente alguns se interessavam, por diversos motivos, em especializar-se em crianças com deficiência. Dessa forma, surgiram os cursos adicionais que poderiam ser feitos posteriormente a conclusão do magistério. Apenas alguns cursos de magistério e alguns currículos dos cursos de Psicologia apreciaram uma disciplina semestral de Psicologia do Excepcional. No entanto, isso não capacitava os professores, possibilitava somente uma noção básica e restrita sobre as diferentes deficiências. Para a autora citada, no Brasil, teve-se o primeiro mestrado na área de Educação Especial somente na década de 1970 (contexto da Ditadura Militar), o que refletia o pouco investimento no ensino e pesquisa nessa área.

Ainda de acordo com Minetto (2008), a área denominada de educação de excepcionais passa a ser chamada de Educação Especial em 1974, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o financiamento de cursos de pós-graduação na

área e convênios com instituições americanas para capacitações de professores no Brasil. Assim, os pesquisadores brasileiros tiveram uma maior participação em eventos internacionais, surgindo as habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia e a licenciatura em Educação Especial.

O contexto da formação de professores nas instituições de ensino superior sofreu alterações no decorrer do tempo que promoveu a quebra e a mudança de paradigmas antes enraizados pela própria condição. O professor para a Educação Especial em contexto de diversidade propõe uma atuação voltada para a dinâmica entre os indivíduos que pretende formar e os conteúdos, conhecimentos e orientações adquiridos, por consequência, na sua formação. Sendo assim, a necessidade de formar professores reflexivos e condizentes com as novas práticas pedagógicas discutidas nos novos tempos é papel primordial dessas mesmas IES. Porém, a de se observar que a formação precisa despertar para essa realidade (FERREIRA, 2016, p. 89-90).

E é exemplificado da seguinte forma:

O sentido e o conteúdo da formação de professores têm sido poucas vezes caracterizados ou conhecidos. Não raro, discute-se a necessidade de transformar a forma de preparação do professor apenas modificando sua prática de sala de aula sem analisar a construção de seu saber, seu preparo básico para atender a uma realidade trazida a esses profissionais pela própria sociedade (FERREIRA, 2016, p. 65).

Concorda-se plenamente com esses pontos de vistas defendidos, enfatizados e exemplificado por Ferreira (2016). Realmente, basta observar a conjuntura social e o contexto da formação de professores, para identificar a necessidade de uma formação que desperte para essa nova realidade social das diferenças e diversidade. E para além disso, existe a impossibilidade de transformar a prática de sala de aula desenvolvida pelo professor, sem antes averiguar aspectos de sua formação. Como exemplificado por Ferreira (2016): existe a necessidade de analisar como foi construído o conhecimento do professor, seu preparo básico etc., ou melhor, de que maneira foi construída sua formação inicial (seu pilar) para atender a realidade, realidade essa que é trazida aos professores pela própria sociedade (com suas demandas e contribuições).

Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), consta no capítulo C, intitulado “Recrutamento e Treinamento de Educadores”, e conforme este, preparar adequadamente todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. No tópico 44, o

treinamento especializado em Educação Especial deve levar às qualificações profissionais, precedido ou integrado de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores.

Como complementação do exposto na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), é propício o destaque da seguinte colocação:

O professor, como um dos sujeitos centrais da inclusão escolar, necessita ter uma formação inicial adequada que possibilite as mudanças profundas de concepções, de práticas educativas e de organizações do ensino regular necessárias à inclusão, além de desenvolver outras ações educacionais que assegurem a elaboração de novas propostas e práticas de ensino correspondentes às especificidades dos alunos incluídos, já que a insistente reprodução do modelo tradicional escolar não tem respondido a contento aos desafios da inclusão social e educacional (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

Ferreira (2016), vai além ao afirmar que a legislação brasileira assegura a educação de pessoas com deficiência, entretanto a necessidade é imediata, pois apesar da existência de cursos de especialização para a Educação Especial e outras modalidades relacionadas, o professor possui a obrigação de pelo menos construir um pensamento básico na formação inicial.

Assim, existe a necessidade de construir uma formação inicial consistente, ou seja, para além da simples inserção ao mercado de trabalho. Porém, que seja capaz de satisfazer apropriadamente (a realidade) as demandas existentes na sociedade. O professor formado para a diversidade promove uma educação também para a diversidade, modifica seu método de ensino (sua forma de lecionar/atuação) e deixa de lado o medo dos estigmas construídos por anos de história de segregação e luta das pessoas com deficiência para tornarem cidadãos legítimos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) 9.394 desde 1996 (BRASIL, 1996), dispõe de forma semelhante ao designar que, é mais que perceptível a necessidade de todo profissional de licenciatura que se formar, ter condição de estabelecer contato mínimo com seu aluno, em contextos de diversidade.

A oferta de cursos e mais cursos de formação, capacitações e mais capacitações, não é a solução para a formação de qualidade do professor. É preciso reconhecer a necessidade de cursos de formação e especialização que atendam às necessidades práticas. Isso implica, futuros professores (discentes ainda na formação inicial em nível superior) professores universitários (mestres, doutores,

etc.), que não apenas dominem a situação teoricamente, mas também, e sobretudo, sejam capazes de se preparar para a prática da Educação Inclusiva. “Na verdade, a inclusão só veio revelar o que sabíamos, mas insistíamos em ignorar: a formação do professor em muitas situações não acompanha as exigências de sua prática” (MINETTO, 2008, p. 47).

Quando se trata de Educação, principalmente na perspectiva de uma Educação Inclusiva, é indispensável o reconhecimento de:

A formação de professores caracteriza-se por ser um espaço de constante reflexão com foco nas políticas públicas direcionadas à educação, ao trabalho docente e à configuração da instituição escolar, sendo um processo de reconstrução permanente do fazer docente, que visa um contínuo aperfeiçoamento e se assenta em uma perspectiva crítica de educação para cidadania (SOUZA; SOARES, 2016, p. 41).

Mas, certamente, ainda há muito a se considerar:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p. 139).

A autora segue com o pensamento de forma assertiva ao argumentar que:

Entende-se a necessidade e urgência da formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender (PIMENTEL, 2012, p. 153-154).

Com pensamento em comum, cabe destacar a colocação apresentada por Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538), quando discorrem acerca da inclusão de educandos com deficiência nas escolas regulares e apontam para possibilidades de avanços:

A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças. Embasado nas entrevistas realizadas e na literatura da área, percebe-se que o preparo de docentes para atuarem com crianças com deficiência ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão efetiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538).

E como complementação de pensamentos similares, têm-se ainda:

Da teoria à prática existe um intervalo que precisa ser entendido para que a formação contemple as exigências do cotidiano em sala. A formação do profissional, do educador, deve reconhecer e contemplar a avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além de ficar desequilibrado pelas modificações ideológicas e pedagógicas, o docente ainda enfrenta dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam do contexto por qualquer motivo (comportamento, aprendizagem etc.). Há um pedido eminente de ajuda, contudo isso não significa que o professor não é competente, mas que está diante de desafios constantes que requerem novos saberes (MINETTO, 2008, p. 46).

Em outras palavras, a formação do professor deve ser capaz de identificar, reconhecer, e essencialmente contemplar as fragilidades e/ou inadequações que o deixam inseguro. O processo de formação do professor é um direito e tal qual, deve se estruturar a fim de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional.

[...] a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita a formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada (PIMENTEL, 2012, p. 147).

Existe a necessidade de aquisições continuadas de saberes, que venham favorecer respostas às necessidades reais impostas pela ação educativa. E com o surgimento dessa nova concepção de educação (Educação Especial e Inclusiva), requer ainda mais a existência de profissionais bem formados que compreendam a diversidade das necessidades educativas a partir da sua própria diversidade.

## 1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E OS CURSOS DE LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nas últimas décadas, devido à implementação de políticas públicas educacionais para Educação Especial e uma educação inclusiva, a educação superior também tem sido alvo para discussão. Desta forma, exige-se a formação inicial de todos os profissionais, nos cursos de licenciaturas, para o convívio e o atendimento de pessoas, público alvo da Educação Especial, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394/96, dispõe no artigo 43, inciso VII, que uma das finalidades da educação superior é “[...] atuar a favor da

universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacidade de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996, p. 15). No que se refere ao papel das Universidades frente a Educação Especial, é proclamada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), no tópico 46, que:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado.

Fica claro que a Declaração toma como relevante, para adequar-se à nova necessidade da educação, o aprimoramento e o treinamento de professores por meio da mobilização das instituições e organizações dos profissionais do ensino e o estímulo da comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho [...] e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.

Assim, os cursos de licenciaturas demandam e devem ser adequados de maneira a agregarem conhecimentos da Educação Especial como pressuposto viabilizador para o desenvolvimento e aprimoramento do processo de escolarização dos alunos (público alvo da Educação Especial). Ou seja, a oferta de componentes curriculares na área da Educação Especial nos vários cursos de licenciaturas é uma atribuição legal para o desenvolvimento dos processos inclusivos (educacional e social). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (BRASIL, 2015), os cursos de licenciaturas, possuem a obrigação de ofertar componentes curriculares que tratem da especificidade da Educação Especial. Consequentemente, possibilitando contribuições para a ampliação e aprofundamento dos estudos (reflexões e discussões) relativos a essa área específica da educação, entre os cursos de licenciaturas, das instituições de ensino superior, e a preparação dos profissionais da educação, por meio da formação inicial, para atuarem dentro do processo de inclusão.

Pezzini (2017), afirma que é um desafio da educação superior, o ordenamento curricular dos cursos de licenciaturas. De acordo com ela, a inserção das disciplinas de educação especial nos cursos de formação de professores e a sua importância para os ingressantes nos cursos, é compreendida como um dos desafios. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ressalta no artigo 14, no parágrafo 2º, que é obrigação dos cursos de formação:

Os cursos de formação deverão assegurar nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior por intervenção do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no artigo 14, parágrafo 2º, menciona unicamente os fundamentos da educação, e dentre os destaques, enfoque para a Educação Especial. Fato que indica caráter de extrema relevância na formação de licenciandos já em atuação profissional e/ou futuros professores, e para além disso, princípios para a universalização do processo de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 9.394/96), faz questão de tornar evidente alguns fundamentos e características da Educação Especial e Inclusiva, para que não haja dúvidas quanto à existência destas, e do seu público alvo na Educação Superior. Perceptível quando explícita em seu Capítulo IV, que trata da Educação Superior, (Art. 47. § 2º):

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994), traduz de forma evidente quando apresenta um tópico sobre a temática Educação Especial: “a assegurar que

educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros” (BRASIL, 1994, p.02). Ou seja, já que a Educação Especial faz parte da Educação, nada mais do que apropriado, garantir a inclusão desta, em toda discussão sobre ou relacionada a educação para todos e em múltiplas alçadas.

Ainda que a educação superior e a Educação Especial apresentem histórias diferentes, o fato da Educação Especial ser considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como conceituado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e em decorrências de seus processos de ensino-aprendizagem, há momentos em que ambas se encontram e se completam.

Quanto as Instituições de Ensino Superior e suas características frente as disciplinas pedagógicas do campo da Educação Especial, destaca:

[...] as instituições de ensino superior ao mesmo tempo, que inserem as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura referentes à educação especial, formam profissionais da educação para atuarem com pessoas com necessidades educativas especiais, se colocam como espaços inclusivos e que valorizam o ser humano com suas especificidades (PEZZINI, 2017, p. 06).

Faz-se imprescindível lembrar que, nos cursos de licenciaturas plenas, os licenciandos já em atuação profissional e/ou futuros professores, estão em busca de uma formação inicial de qualidade para enfrentar outros desafios durante o exercício da sua profissão.

Há a constatação de que os currículos dos cursos de formação de professores na maioria dos estados tratam das dificuldades de aprendizagem e deficiências de forma muito restrita e frequentemente no último ano, impedindo que haja maior familiarização com o assunto, justificando o despreparo do professor do ensino fundamental (MINETTO, 2008, p. 47-48).

Com pensamentos convergentes, vale ressaltar:

Apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 89).

Em contraposição tem-se:

Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre incompetência, do que nos levado a produzir as mudanças necessárias (CARVALHO, 2014, p. 159).

Compreende-se perfeitamente a colocação defendida por Carvalho (2014), no entanto, acredita-se que a autora poderia somente especificar as críticas, tendo em vista a existência da crítica construtiva e a destrutiva. Discordando com a autora apenas nesse aspecto, em se tratando de cursos de formação de professores, particularmente na perspectiva da Educação Especial, a crítica construtiva ainda representa o melhor e o mais significativo caminho a percorrer na construção de novos olhares e práticas pedagógicas para avanços no processo de inclusão educacional e social de todos os indivíduos.

Na última década houve mudanças e avanços no cenário da formação de docentes para a educação básica no país, estruturando assim regulamentações que visam estimar ações para o ensino. Assim percebe-se que as instituições de ensino superior foram se adaptando e reformulando-se com as novas legislações, por isso, nos cursos de licenciaturas foi sendo incorporada a disciplina de educação especial (PEZZINI, 2017, p. 04).

Pezzini (2017, p. 05) vai além, ao defender que:

As disciplinas representam um espaço significativo para impulsionar a reflexão da educação como direito de todos os alunos, essencial e fundamental para assimilar conhecimentos relativos os diferentes modos que podem ser trabalhadas as metodologias de Educação Especial e como a Educação Inclusiva poderá ser compreendida.

Portanto, concorda-se com as contribuições dadas por Pezzini (2017), e defende-se que, a incorporação de apenas um componente curricular do campo específico da Educação Especial nos cursos de licenciaturas não assegura avanços significativos na formação dos licenciandos em exercício profissional e/ou futuros professores, para atuação com educandos, público alvo da Educação Especial/Inclusiva. Porém, é um ponto de partida imprescindível para o ingresso dos cursos de licenciaturas, tendo em vista que a oferta desses componentes curriculares, dentre outras possibilidades, os leva a repensar práticas de preconceito e discriminação e, atitudes excludentes.

Entretanto, reconhece-se que é preciso ir além da incorporação das disciplinas de Educação Especial. É necessário possibilitar saberes referentes os sujeitos com deficiência, assim como nas instituições de educação superior, nos cursos de licenciaturas, os futuros professores, demandam e possuem total autonomia para estudar, refletir, debater, desenvolver atividades de extensão e pesquisar, basicamente, sobre o público específico da Educação Especial, a maneira como se compreender esses indivíduos na sociedade, as metodologias pedagógicas a serem adotadas etc.

## **2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, UNEB – CAMPUS IV**

Em geral, nesse capítulo, discute-se sobre a presença e como a Educação Especial vem sendo operacionalizada no curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia, objeto de estudo dessa pesquisa. Além disso, busca apresentar perspectivas da Educação Especial e Inclusiva, tendo em vista a formação inicial em nível superior, disponibilizada aos licenciandos em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia. Dessa forma, possibilitará a compreensão de que o curso de licenciatura em Geografia, pode contribuir de maneira expressiva para o processo de inclusão educacional e social de todos os alunos na educação básica. Pode-se afirmar que as perspectivas apresentadas contribuirão para todos os envolvidos na área educacional.

Os cursos de formação de professores, nas instituições de ensino superior a fim de seguirem as normativas e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, têm incrementado seus projetos com a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre a educação especial e inclusiva, como por exemplo, na Faculdade Guairacá, que inseriu as disciplina (sic) de Fundamentos da Educação Inclusiva ou Fundamentos da Educação Especial nos cursos de Matemática, de Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas (PEZZINI, 2017, p. 05).

Fato semelhante ocorreu no curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus IV, Jacobina-Bahia, onde

percebe-se a presença da Educação Especial por meio da inserção de dois componentes curriculares: “Educação para Necessidades Especiais” e “(LIBRAS)”, os quais por nomenclaturas, ementas e conteúdos programáticos, ou melhor, em seus planos de disciplinas, contemplam aspectos dessa modalidade de ensino no curso pesquisado, como uma tentativa de cumprimento das normas e orientações dispostos nos documentos legais e determinações impostas pelas legislações brasileiras educacionais e as voltadas para a Educação Especial. Além disso, uma tentativa de contemplar a formação inicial dos licenciandos já em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia, com aspectos da Educação Especial e, por conseguinte, oportunizar a inclusão educacional e social do público alvo (específico) da Educação Especial.

## 2.1 MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, (UNEB-CAMPUS IV) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

O curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina-Bahia, encontra-se estruturado por eixos e componentes curriculares, os quais formam a matriz curricular do mesmo. São 04 (quatro), o número total de eixos, sendo subdivididos e intitulados da seguinte forma: **eixo 1** – Conhecimentos da Geografia; **eixo 2** – Metodologias e Técnicas de Pesquisa; **eixo 3** – Educação e Geografia; e o **eixo 4** – Escalas Geográfica. Por fim, têm-se ainda a subdivisão denominada de **Atividades**: incluem, portanto, as “Práticas, Estágios e TCC’s”. Nesses eixos e subdivisão os componentes curriculares são tratados por conteúdo, e para cada componente curricular existe um código, assim também como sua respectiva carga horária (CH).

O **eixo 1** – intitulado de Conhecimentos da Geografia – por exemplo, contém um total de 36 disciplinas, resultando em uma carga horária mínima de: 810h – apresenta a maior das cargas horárias, se comparado com os demais eixos. Esse fato pode ser verificável no **quadro 1**:

**Quadro 1** - Eixo 1 – Conhecimentos da Geografia – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 810h.

CÓDIGO	CONTEÚDO	CH
GE0073	Análise Ambiental	60
GE0101	Aspectos Antropológicos da Análise Geográfica	60
GE0105	Aspectos Econômicos da Análise Geográfica	60
GE0108	Aspectos Históricos da Análise Geográfica	60
GE0098	Aspectos Políticos da Análise Geográfica	60
GE0067	Aspectos Políticos da Análise Geográfica	75
GE0107	Aspectos Sociológicos da Análise Geográfica	60
GE0033	Biogeografia	30
GE0108	Biogeografia	45
GE0049	Biogeografia	60
GE0012	Climatologia	60
GE0030	Dinâmica das Paisagens	90
GE0008	Dinâmica das Paisagens	60
GE0009	Epistemologia da Geografia	75
GE0027	Epistemologia da Geografia	60
GE0051	Geografia Agrária	60
GE0048	Geografia da População	60
GE0047	Geografia da Produção e Circulação	60
GE0109	Geografia da Saúde	60
GE0069	Geografia do Turismo	45
GE0102	Geografia do Comércio e Serviços	60
GE0110	Geografia e Literatura	60
GE0035	Geografia Urbana	60
GE0028	Geologia	60
GE0010	Geologia	45
GE0007	Geomorfologia	60
GE0038	Hidrografia	45
GE0053	Hidrografia	60
GE0015	História do Pensamento Geográfico	60
GE0219	História do Pensamento Geográfico	75
GE0055	Pedologia	75
GE0048	Pedologia	75
GE0023	Pedologia	60
GE0038	Pedologia	45
GE0039	Pedologia	45
GE0052	Temas Emergentes em Geografia	60

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

O **eixo 2** – designado de Metodologias e Técnicas de Pesquisa – apresenta um total de 14 componentes curriculares, equivalente a carga horária mínima de 450h. Essa afirmação pode ser comprovada no **quadro 2**:

**Quadro 2 - Eixo 2 – Metodologias e Técnicas de Pesquisa – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 450h.**

CÓDIGO	CONTEÚDO	CH
GE0070	Atividade de Campo	45
GE0013	Cartografia Sistemática	75
GE0024	Cartografia Temática	60
GE0097	Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	60
GE0043	Geoprocessamento e Sistemas de Informações Geográfica (SIG)	60
CPD001	Informática Aplicada à Geografia	60
GE0017	Informática Aplicada em Geografia	45
LE0149	Interpretação de Textos em Língua Estrangeira	60
LE0031	Interpretação e Produção de Texto	60
GE0042	Metodologia da Pesquisa em Geografia	60
ED0062	Metodologia do Trabalho Científico	60
ED0068	Metodologia do Trabalho Científico	45
GE0066	Proced. de Análise Qualitativos Aplicados à Pesquisa Geográfica	60
GE0098	Proced. de Análise Quantitativos Aplicados à Pesquisa Geográfica	45

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Já o **eixo 3** – denominado de Educação e Geografia – possui um total de 25 disciplinas e carga horária mínima de 570h. A comprovação dessa sustentação pode ser averiguada no **quadro 3**:

**Quadro 3 - Eixo 3 – Educação e Geografia – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 570h.**

CÓDIGO	CONTEÚDO	CH
ED0085	Arte e Educação	45
EDC97C	Arte e Educação	60
GE0058	Aspectos Técnicos, Políticos e Sociológicos da Avaliação	45
GE0099	Aspectos Técnicos, Políticos e Sociológicos da Avaliação	60
ED0070	Currículo	45
GE0018	Educação Ambiental	45
ED0027	Educação de Jovens e Adultos	45
ED0065	Educação e Corporeidade	45
ED0059	Educação e Direitos Humanos	45
ED0060	Educação e Gênero	45
ED0020	Educação e Pluralidade Cultural	45
ED0067	Educação para Necessidades Especiais	45
CI0004	Filosofia da Educação	45
ED0064	Formação e Identidade do(a) Educador(a)	45
GE0025	Novas Tecnologias	45
ED0072	Planejamento Educacional	45
ED0071	Políticas Educacionais	75
GE0057	Relações Interpessoais	45
GE0111	Relações Interpessoais	45
CI0002	Sociologia da Educação	60
GE0034	Teorias da Aprendizagem	45
GE0054	Teorias do Desenvolvimento	45
GE0112	Teorias do Desenvolvimento Humano	45
HI0138	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Obrigatória)	60
LI0172	Libras (Obrigatória)	60

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Uma atitude louvável do curso de licenciatura em Geografia, e confirmada no **quadro 3 - eixo 3** - Educação e Geografia, quadro acima, trata-se de organizar as disciplinas relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, articuladas com as demais, da área educacional, o que possibilita a interpretação de que o curso de Geografia considera a Educação Especial e Inclusiva como campos de ensino específicos, porém inclusos e interligados a educação, e não como mais um ramo da educação. É possível evidenciar também no quadro acima, a presença da Educação Especial por meio dos componentes curriculares: “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”, este último (obrigatório), e além disso, componentes curriculares que oportunizam trabalhar fundamentos e características de uma educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos. É o caso de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (componente curricular, também obrigatório), dentre outros.

E o **eixo 4** – nomeado de Escalas Geográfica – exibe um total de 18 componentes, constando carga horária mínima de 390h, se comparado com os demais, apresenta a menor das cargas horárias. Essas informações podem ser confirmadas no **quadro 4**:

**Quadro 4** - Eixo 4 – Escalas Geográfica – CARGA HORÁRIA MÍNIMA: 390h.

CÓDIGO	CONTEÚDO	CH
GE0041	Estudos Locais	60
GE0045	Estudos Regionais	60
GE0037	Eventos Fundadores do Estado-Nação Brasileiro	60
GE0113	Eventos Fundadores do Estado Federativo da Bahia	45
GE0011	Eventos Fundadores do Mundo	60
GE0029	Eventos Fundadores do Mundo Contemporâneo	60
GE0050	Geografia da África	75
GE0056	Geografia da África	60
GE0095	Geografia de África	45
GE0026	Geografia da América Latina	45
GE0100	Geografias da Bahia	45
GE0255	Geografia da Bahia	60
GE0014	Geografias do Brasil	60
GE0074	Regionalizações da Bahia	45
GE0059	Regionalizações do Brasil	60
GE0103	Regionalizações do Mundo Contemporâneo	75
GE0019	Regionalizações do Mundo Contemporâneo	60
GE0060	Teorias Regionais	60

Para finalizar, têm-se ainda a subdivisão denominada de **Atividades**: fazem parte desse grupo, as “Práticas, Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC’s”, formando um total de 15 componentes curriculares, todos obrigatórios, sendo que as “Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados” possuem em comum a carga horária de 100h cada, e além disso, as subdivisões em I, II, III e IV. Já o “Trabalho de Conclusão de Curso - TCC”, subdivide em I e II, o primeiro apresenta uma carga horária de 60h e o segundo, uma carga horária de 45h. Equivalente a um total de 105h.

**Quadro 5 - ATIVIDADES: PRÁTICAS, ESTÁGIOS e TCC's.**

CÓDIGO	CONTEÚDO	CH
ED0063	Prática de Ensino de Geografia I	100
GE0115	Prática de Ensino de Geografia II	100
ED0069	Prática de Ensino de Geografia III	100
GE0116	Prática de Ensino de Geografia IV	100
ED0066	Prática de Ensino II	100
GE0006	Prática de Ensino IV	100
GE0117	Estágio Supervisionado em Geografia I	100
GE0044	Estágio Supervisionado em Geografia II	100
GE0118	Estágio Supervisionado em Geografia III	100
GE0119	Estágio Supervisionado em Geografia IV	100
ED0029	Estágio Supervisionado I	100
ED0051	Estágio Supervisionado III	100
ED0052	Estágio Supervisionado IV	100
ED0054	Trabalho de Conclusão de Curso I	60
ED0055	Trabalho de Conclusão de Curso II	45
ED0057	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	105

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Ao analisar a organização (estrutura) da matriz curricular do curso, verifica-se também que os componentes curriculares foram distribuídos levando em consideração seus respectivos campos de estudos/atuações, conseqüentemente, para cada eixo e a subdivisão, existe um determinado número de componentes curriculares. Os componentes curriculares apresentados nos quatros eixos, mais os componentes curriculares presentes na subdivisão denominada de **Atividades**: “Práticas, Estágios e TCC’s”, juntos, formam um total geral de 108 disciplinas entre optativas e obrigatórias, incluem nestas últimas: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e (LIBRAS)”, ambas distribuídas no **eixo 3**, e as “Práticas de Ensino,

Estágios Supervisionados e os TCC's”, dispostas na subdivisão denominada de **Atividades**.

O **quadro 6**, trata-se de uma tentativa de representação simplificada da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia, com ênfase nos eixos, mais a subdivisão designada de “Atividades”, destaque no total geral de componentes curriculares distribuídos em cada eixo e na subdivisão, mais o total geral de componentes curriculares considerando os opcionais e obrigatórios que fazem parte da matriz curricular do curso pesquisado, além disso, a identificação dos componentes curriculares que por nomenclaturas representam a Educação Especial, e sugestões de componentes já existentes na estrutura curricular do curso e que possuem maiores probabilidades de estabelecerem, estimularem e ampliarem reflexões e discussões em torno da Educação Especial e Inclusiva.

**Quadro 6** - Representação simplificada da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia.

Eixos e subdivisão denominada de (Atividades)	Total de componentes curriculares por eixo e total de componentes curriculares distribuídos na subdivisão denominada de (Atividades)	Total de componentes curriculares existentes na grade curricular do curso – (componentes curriculares optativos e obrigatórios)	Total de componentes curriculares que, como sugerem as próprias nomenclaturas, abordam sobre a modalidade Educação Especial	Componentes curriculares que possuem maiores possibilidades de estabelecerem, estimularem e ampliarem reflexões e discussões em torno da Educação Especial/Inclusiva	
Eixo 1 – Conhecimentos da Geografia - carga horária mínima: 810h	36 componentes curriculares	108 componentes curriculares	02 componentes curriculares <ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para Necessidades Especiais</li> <li>LIBRAS (Obrigatória)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação de Jovens e Adultos</li> <li>Educação e Direitos Humanos</li> <li>Educação e Gênero</li> <li>Educação e Pluralidade Cultural</li> <li>Formação e Identidade do (a) Educador (a)</li> <li>Planejamento Educacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas Educacionais</li> <li>História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena - (Obrigatória)</li> <li>Práticas de Ensino - (Obrigatórias)</li> <li>Estágios Supervisionados - (Obrigatórios)</li> <li>Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - (Obrigatório)</li> </ul> <p>Dentre outros componentes curriculares.</p>
Eixo 2 – Metodologias e Técnicas de Pesquisa – carga horária mínima: 450h	14 componentes curriculares	–	–	–	–
Eixo 3 – Educação e Geografia – carga horária mínima: 570h	25 componentes curriculares	–	–	–	–
Eixo 4 – Escalas Geográfica – carga horária mínima: 390h	18 componentes curriculares	–	–	–	–
Atividades: Práticas, Estágios e TCC's	15 componentes curriculares	–	–	–	–

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Ao analisar a (estrutura) matriz curricular do curso de Geografia, percebe-se que, de um total geral de 108 componentes curriculares, classificados como optativos e obrigatórios, somente 02 componentes curriculares, por nomenclaturas, abordam a respeito da Educação Especial. São eles: “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”, o primeiro na condição de componente curricular opcional e carga horária de 45h e o segundo, obrigatório, e com carga horária de 60h. Em relação a ementa do componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”, é apresentada da seguinte forma:

Discute e analisa a política brasileira para a educação inclusiva; Avalia programas e práticas para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da identificação do processo de exclusão educacional destes, no contexto da diversidade social. Discute as necessidades na construção do conhecimento e a diversidade na aprendizagem destes alunos. Elabora projetos de inclusão para as pessoas com necessidades especiais nas escolas e no campo específico da Geografia (UNEB - COLEGIADO DE GEOGRAFIA, 2012, p. 01).

Fica perceptível que a ementa proposta para o componente curricular contempla não somente aspectos da Educação Especial, mas também aspectos que caracterizam uma educação inclusiva, a partir do momento em que se propõe discutir e averiguar a política brasileira voltada para a educação inclusiva, avaliar práticas e programas para atender a alunos com deficiência, a partir da identificação de exclusão educacional destes, e reconhecimento da diversidade social. A partir do momento em que se propõe ainda discutir as demandas na construção do conhecimento e a variedade no que se refere a aprendizagem destes alunos, assim também como propõe a criação de projetos de inclusão voltados para as pessoas com deficiência nas escolas e na Geografia, a partir dessas orientações, ficam contemplados na ementa desse componente, aspectos tanto da Educação Especial, quanto da Inclusiva.

Todavia, “o conceito de deficiência e suas terminologias têm sofrido ao longo do tempo diversas variações” (SANTANA; SILVA, 2016, p.17). Considerando esta afirmação e refletindo sobre a condição de que nada é imutável, a ementa do componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”, precisa ser atualizada no que se refere a terminologia utilizada para se referir as pessoas com deficiência. Uma outra sugestão que poderia ser adotada diz respeito ao fato de orientar acerca de todo o público alvo da Educação Especial/Inclusiva e não apenas referente as pessoas com deficiência, mas também possibilitar conhecimentos

relativos aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação etc., em contexto de diversidade. Acredita-se ainda que a própria nomenclatura do componente curricular poderia ser atualizada. Em contrapartida, é elogiável a identificação da articulação dos aspectos relacionados a Educação Inclusiva, Educação Especial e o campo específico da Geografia. Quanto aos conteúdos programáticos propostos para serem abordados, têm-se:

Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática do Ensino Fundamental e Médio; PCNs –Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Uso de recursos de áudio-visuais; Confecção de materiais de ensino-aprendizagem para apoiar a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais do Ensino Fundamental e Médio; CABRI - Géomètre II; Gnuplot; Maple; Plano de aula e materiais didáticos; Técnicas de ensino (UNEB - COLEGIADO DE GEOGRAFIA, 2012, p. 01).

Em relação aos conteúdos programáticos orientados para serem explorados, percebe-se a preocupação em contemplar a formação inicial dos ingressos no curso de Geografia, com propostas voltadas para apoiar a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, que vão desde conhecimentos acerca de documentos legais normativos educacionais, como por exemplo os (PCN), até formas de planejamentos, técnicas de ensino, uso de alguns recursos diversos, assim também como confecção de materiais de ensino-aprendizagem e materiais didáticos.

No entanto, tendo em vista o novo contexto social, marcado pela presença das diferenças e da diversidade em todos os espaços da sociedade, o reconhecimento de todas as pessoas, enquanto sujeitos com direitos e dignos de valorização, assegurados pelas inúmeras e distintas leis e documentos normativos educacionais, (considerando a implementação desses novos aspectos legais), as atualizações no conceito de deficiência e suas terminologias para se referir as pessoas consideradas público alvo da Educação Especial, o surgimento de novos recursos e metodologias didáticos-pedagógicas, as novas necessidades existentes na sociedade etc., compreende que, faz-se necessário a atualização dos conteúdos propostos nesse componente.

Acredita-se que, os conteúdos básicos para serem abordados nesse componente curricular, devam considerar e priorizar discussões e análises quanto as políticas públicas, (legislações e documentos norteadores), além disso, contemplar reflexões, discussões e análises relativas aos conceitos, terminologias e

público alvo da Educação Especial e Inclusiva, a maneira como se compreender esses indivíduos na sociedade e principalmente as propostas didáticas-pedagógicas a serem adotadas e utilizadas de forma prática.

Já no que diz respeito a ementa do componente curricular “(LIBRAS)”, dispõe da seguinte forma: “Estudo teórico e prático dos aspectos de aquisição e desenvolvimento de Libras e análise dos fatores socioculturais da comunidade surda” (UNEB - COLEGIADO DE GEOGRAFIA, 2012, p. 01). É notável que, ao contrário da ementa do componente curricular analisado anteriormente, esta, no presente momento, não necessita de atualização, apesar de breve, a ementa é objetiva e clara ao evidenciar que “(LIBRAS)”, trata-se, portanto, de um componente curricular responsável por analisar os fatores sociais e culturais de um público específico, no caso, das pessoas surdas. Além disso, é uma investigação que articula conhecimentos teóricos e práticos dos aspectos de aquisição e desenvolvimento de “(LIBRAS)”. Estudo indispensável na formação inicial dos ingressos de cursos de formação de professores, ponto de partida crucial para a inclusão educacional e social da comunidade surda.

E no que concerne aos conteúdos programáticos propostos para discussão, procura discorrer sobre:

1. Processo histórico, social e cultural sobre a educação de surdos;
2. Legislação e políticas públicas na área;
3. Língua Brasileira de sinais: perspectivas e desafios;
  - 3.1. Identidade surda
  - 3.2. Bilinguismo e surdez
  - 3.3. Comunicação com as mãos
  - 3.4. Processo aquisicional da linguagem
  - 3.5. Língua materna e sua relação com segunda língua
  - 3.6. Parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de sinais
  - 3.7. Fonética, fonologia e morfologia nas línguas de sinais
  - 3.8. LIBRAS: Percepção visual com figuras geométricas; Nomes próprios e Localização de nomes, Números cardinais/ordinais; Datilogia; Saudações; Idade; Calendário; Estações do ano; Família; Profissões; Esportes; Frases; Verbos (UNEB - COLEGIADO DE GEOGRAFIA, 2012, p. 01).

A partir destes, fica nítido, a preocupação em contemplar teoricamente uma formação inicial de qualidade, voltada para a Educação Especial, para todos os ingressos no curso. Porém, vale mencionar que uma pesquisa empírica poderá ser efetivada, posteriormente, como forma de averiguação, se de fato está ocorrendo a preocupação com a formação inicial de qualidade, no ensino superior, no curso pesquisado, na prática, no que se refere a esse componente. E considerando o fato

de que tudo é passível de aprimoramento, como sugestões: acredita-se que poderia direcionar os conteúdos programáticos para planejamentos, execução, reformulação e avaliação destes, confecção de materiais de ensino-aprendizagem, uso de recursos etc., de forma similar ao que foi proposto assertivamente como conteúdo programático no que se refere esses aspectos do componente “Educação para Necessidades Especiais”, e assim contribuir para acabar/amenizar com os vários estereótipos em relação ao convívio e atendimento as pessoas surdas.

Ao averiguar os conteúdos propostos para esse componente curricular e estabelecendo comparações com os conteúdos propostos em “Educação para Necessidades Especiais”, observa-se que este, parte de uma organização lógica e necessária, ao contemplar o contexto histórico e sociocultural referente a educação de surdos, em seguida procura abordar sobre legislação e políticas públicas na área, após, as perspectivas e desafios na “(LIBRAS)” etc., somente o fato da inserção como conteúdo programático deste último tópico, representa um avanço, haja vista que a maioria das propostas sobre o tema Educação Especial e Inclusiva preferem abordar a temática apontando somente para as dificuldades e/ou dando ênfase nestas.

Os dados coletados por meio da análise da matriz curricular do curso, originaram apontamentos e proposições sobre e relacionados, principalmente, aos componentes curriculares, “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”.

Dentre os apontamentos e proposições realizados sobre os componentes curriculares, constatou-se que: 1) a discussão relativa à inclusão de pessoa com deficiência – (PCD) na licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB - Campus IV, estão, levando-se em conta suas nomenclaturas e planos de disciplinas, limitadas as disciplinas: “Educação para Necessidades Especiais” e “(LIBRAS)”. Contudo, infelizmente, ainda não é possível afirmar que se tenha nesses componentes curriculares enfatizados, a inclusão como eixo de formação, tendo em vista a necessidade de algumas atualizações como foram elencadas acima, e no caso de “(LIBRAS)”, faz-se necessário, posteriormente, uma maior investigação por meio da pesquisa empírica.

Outros apontamentos e proposições: 2) a incorporação de reflexões e discussões sobre Educação Especial e Inclusiva, em outros componentes curriculares da matriz curricular do curso, com ênfase para os componentes curriculares de cunhos pedagógicos: “Práticas de Ensino”, “Estágios

Supervisionados”, “Políticas Educacionais”, entre outros, e mesmo os que possuem conteúdo de formação específica, parece ser uma possibilidade privilegiada de conceber o processo de inclusão. Esses apontamentos e proposições, seriam primordiais para o aperfeiçoamento desta formação inicial levando em consideração a inclusão de (PCD) na escola regular e sociedade.

## 2.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, (UNEB-CAMPUS IV)

A partir das determinações contidas nas legislações e diretrizes (orientações) dispostas nos documentos legais norteadores da educação abordados nessa pesquisa e existentes no país, fica constatado que a Educação Especial não pode mais ser vista como um sistema paralelo ao ensino comum, mas, faz parte deste. Dito de outra forma, a Educação Especial, não pode mais ser tratada como uma educação separada, (segregada), como mais um ramo da educação, uma educação menor (inferior), portanto, direcionada para sujeitos inferiores. A Educação Especial, está incluída na educação e os aspectos legais reconhecem e asseguram esse fato. E o curso de licenciatura em Geografia, no que se refere a organização/distribuição dos componentes curriculares, trata a Educação Especial, considerando-se, assim, esses aspectos. E como refletido no item anterior, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é identificada no curso de licenciatura em Geografia por meio dos componentes curriculares “Educação para Necessidades Especiais” e “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)”.

Considerando o fato de que “Educação para Necessidades Especiais” foi ativa no curso desde 2005, e refletindo sobre a hipótese de que os discentes ingressos no curso de Geografia no período letivo de 2015.1, teoricamente, já deveriam ter se matriculados no componente curricular supracitado, além disso, o fato dos alunos ingressos no curso, nos períodos letivos, a partir de 2016.1, se encontrarem na condição de ativos (ou seja, cursando), portanto, estes, ainda possuem possibilidades de serem contemplados com a oferta do componente curricular em determinado semestre do curso. Desse modo, para analisar esse componente, a presente pesquisa parte do seguinte recorte temporal: 2005 a 2015.

No que diz respeito ao seu processo de operacionalização, como mencionado anteriormente, esse componente curricular de caráter optativo, foi incluído no curso, desde primeiro de janeiro de dois mil e cinco (01/01/2005). Todavia, não significa afirmar que este, foi ofertado nesse mesmo período. Pelo contrário, é verificável nos **quadros 7 e 8**, intitulados de informações para matrículas (INFORMATRIS), e **anexos 1 e 2** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” – (período letivo: 2011.1 e 2011.2<sup>1</sup>), a oferta desse componente curricular para, e unicamente os respectivos períodos letivos/semestres: 2011.1 e 2011.2:

**Quadro 7** - Informação para matrícula - 2011.1.

5º SEMESTRE (NOTURNO)									
COMPONENTES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE	TURMA	PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA	SALAS

2

CURRICULARES				ALUNOS	T	P			SEMANA	
GEOGRAFIA AGRÁRIA	GE0051	1	60	45	1		MATHEUS SILVA ALVES	18:40 às 22:00	Seg	12
ATIVIDADE DE CAMPO	GE0070	2	45	34	1		JACY BANDEIRA A. NUNES	22:00 às 22:50 18:40 às 20:20	Seg Ter	12
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	GE0018	3	45	30	1		MARCOS PAULO SOUZA NOVAIS	20:20 às 22:50	Ter	12
ESTÁGIO SUPERV. EM GEOGRAFIA I	ED0029	E.S.	100	20	1		PAULINO OLIVEIRA BATISTA DA COSTA	18:40 às 22:00 10:00 às 11:40	Qua Sab	12 Deo
ESTÁGIO SUPERV. EM GEOGRAFIA I	ED0029	E.S.	100	11	2		CLÉA INÊS VIEIRA BRANDÃO	18:40 às 22:00 10:00 às 11:40	Qua Sab	13 Deo
EDUCAÇÃO PARA NECESSIDADES ESPECIAIS	ED0067	3	45	45	1		JOSELITO MANOEL DE JESUS	18:40 às 21:10	Qui	12
NOVAS TECNOLOGIAS	GE0025	3	45	43	1		JOSÉ ALVES DE JESUS	21:10 às 22:50 22:00 às 22:50	Qui Sex	12
BIOGEOGRAFIA	GE0049	1	60	36	1		MARIA ZÉLIA M. F. DE ARAÚJO	18:40 às 22:00	Sex	12
REGIONALIZAÇÕES DA BAHIA	GE0074	4	45	34	1		PAULINO OLIVEIRA BATISTA DA COSTA	07:30 às 10:00	Sab	12

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Observa-se que, no que compreende ao período letivo de 2011.1, o mesmo foi ofertado para o 5º semestre (noturno), contando com um número total de 50 alunos matriculados, estes formando uma turma de alunos ingressos nos respectivos períodos/semestres: 2005.1; 2007.1; 2008.1; 2009.1 e 2010.1. Ou seja, pressupõe a contemplação da formação inicial, com aspectos da Educação Especial, para alguns discentes provenientes de períodos/turmas anteriores à turma formada por ingressos de 2011.1. Em outras palavras, foi ofertado em 2011.1, porém não contemplou a formação inicial de alunos ingressos nesse período letivo.

<sup>1</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

Houve também a oferta desse componente curricular no período letivo de 2011.2, para o 4º semestre (vespertino), constando um total de 34 alunos matriculados, estes constituindo uma turma de alunos ingressos nos respectivos períodos/semestres: 2006.1; 2006.2; 2007.1; 2008.1 e 2010.1. Nesse semestre, de forma semelhante ao anterior, supõe que tenha ocorrido a contemplação na formação inicial, com aspectos da Educação Especial, de alguns ingressos provenientes de períodos/turmas anteriores à turma formada por ingressos de 2011.1. Dito de outra forma, foi ofertado nos períodos letivos de 2011.1 e 2011.2, no entanto, não contemplou alunos ingressos nesse período de 2011.1. Essas informações podem ser verificadas no **quadro 8** (INFORMATRI):

**Quadro 8** - Informação para matrícula - 2011.2.

4º SEMESTRE (VESPERTINO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
GEOPROC. E SISTEMAS DE INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS	GE0043	2	60	35	1		JOSÉ ALVES DE JESUS	13:30 às 16:50	Seg.	12
HIDROGRAFIA	GE0053	1	60	36	1		MARCOS PAULO SOUZA NOVAIS	13:30 às 16:50	Ter.	12
PRÁTICA DE ENSINO DE GEO IV	GE0116	P.E.	100	16	1		MARCOS PAULO SOUZA NOVAIS	13:30 às 17:40 14:20 às 16:00	Qua. Sab.	12
PRÁTICA DE ENSINO DE GEO IV	GE0116	P.E.	100	20	2		ROSILDA VALOIS COUTINHO	13:30 às 17:40 14:20 às 16:00	Qua. Sab.	12
EDUCAÇÃO PARA NECESSIDADES ESPECIAIS	ED0067	3	34	34	1		JOSELITO MANOEL DE JESUS	13:30 às 16:00	Qui.	12
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ED0027	3	45	38	1		GISLENE MARIA MOTA DOS SANTOS	16:00 às 17:40 13:30 às 14:20	Qui. Sab.	12
GEOGRAFIA DA ÁFRICA	GE0050	4	75	45	1		JORIMA VALOZ DOS SANTOS	13:30 às 17:40	Qui.	12

2

GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	GE0048	1	60	32	1		DOLORES BASTOS OLIVEIRA	07:30 às 10:50	Sab.	Deo
------------------------	--------	---	----	----	---	--	-------------------------	----------------	------	-----

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

De forma geral, a Educação Especial por meio desse componente curricular, encontrou-se operacionalizada no curso de licenciatura em Geografia, compreendendo os períodos letivos de 2011.1 e 2011.2, da seguinte forma: no período correspondente a 2011.1, houve a oferta do componente curricular, o qual pressupõe-se que tenha contemplado com aspectos da Educação Especial, a formação inicial de alguns discentes que ingressaram no curso de Geografia. O **quadro 9** e **anexos: 10; 13; 14; 15 e 16<sup>2</sup>**, exemplificam esse fato:

<sup>2</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

**Quadro 9** - Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia e seus respectivos períodos letivos, versus total geral de discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” no período letivo: (2011.1).

Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2005.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2007.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2008.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2009.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2010.1
50	42	40	40	39
Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.1	Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.1	Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.1	Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.1	Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.1
01	05	10	31	03

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Como pôde ser observado, nesse período letivo, discentes que foram ingressos no curso em: 2005.1; 2007.1; 2008.1; 2009.1 e 2010.1, foram matriculados no componente curricular. Porém, é necessário ressaltar que não se sabe se de fato eles cursaram o componente na íntegra. Em 2005.1, houve um total geral de 50 discentes ingressos no curso de Geografia, desse total, apenas 1 aluno foi matriculado no componente, restando, portanto, 49 alunos. Em 2007.1, ingressaram um total geral de 42 discentes, deste número, exclusivamente 5 discentes se matricularam, 37 ficaram de fora. Ingressaram em 2008.1, um total geral de 40 discentes, sendo que 10 destes constam matriculados no componente investigado, e os 30 restantes, não. Já no ano de 2009.1, entraram o mesmo número total geral de ingressos que o ano anterior, ou melhor, 40 alunos, 31 destes, aparecem na lista de matriculados no componente, sobram-se então, 9 deles. Quanto ao ano de 2010.1, obteve um total geral de 39 ingressos no curso pesquisado, e 3 desses, aparecerem registrados na lista de alunos matriculados, contudo, 36 não tiveram acesso ao componente.

Já no período letivo de 2011.2, também houve a oferta do componente curricular, constam na lista de alunos matriculados, alguns ingressos dos respectivos períodos/turmas/semestres: 2006.1, 2006.2; 2007.1; 2008.1 e 2010.1. Fato observável no **quadro 10 e anexos: 11; 12; 13; 14 e 16<sup>3</sup>**.

**Quadro 10** - Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia e seus respectivos períodos letivos, versus total geral de discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” no período letivo: (2011.2).

Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2006.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2006.2 - (por matrícula especial)	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2007.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2008.1	Total geral de discentes ingressos no curso de Geografia em 2010.1
51	02	42	40	39
Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.2		Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.2	Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.2	Total geral de discentes matriculados no componente curricular em 2011.2
01		01	02	30

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Em 2006.1, no que se refere ao total geral de ingressos, contou-se com 51. Já no período letivo posterior 2006.2, ingressaram mais 2 discentes, estes, por matrícula especial. Compreende-se então um total geral de 53, deste total, somente 1 discente aparece na lista de alunos matriculados no componente, (sendo este, importante destacar, um dos alunos que ingressaram por matrícula especial em 2006.2), restam-se então, 52 que não constam na lista. Já em 2007.1, dos 42 ingressos, apenas 1 discente se matriculou no componente, sobra-se então, 41. Quanto ao período de 2008.1, o total geral é de 40 ingressos, deste número, 02

<sup>3</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

discentes aparecem como matriculados, logo, restam-se 38 alunos que não optaram pelo componente. E em 2010.1, 39 representam o total geral dos que ingressaram, destes, 30 discentes escolheram o componente, e os 9 restantes não tiveram interesse.

A **tabela 1 e anexos: 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20 e 21**<sup>4</sup>, representam as turmas/períodos letivos que tiveram discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”, e as turmas/períodos letivos que não tiveram discentes matriculados no componente curricular, juntamente com seus totais gerais de ingressos no curso de Geografia, considerado cada turma/período letivo, com recorte temporal compreendido entre o período de (2005-2015).

**Tabela 1** - Tabela comparativa de turmas que tiveram e não tiveram discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais” e seus respectivos totais gerais de ingressos no curso de Geografia por turma - períodos letivos: (2005-2015).

Turmas que tiveram discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”	Total geral de ingressos no curso de Geografia por turma – (2005-2015)	Turmas que não tiveram discentes matriculados no componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”	Total geral de ingressos no curso de Geografia por turma – (2005-2015)
2005.1	50	2011.1	39
2006.1 e 2006.2	53	2012.1	40
2007.1	42	2013.1	40
2008.1	40	2014.1	39
2009.1	40	2015.1	40
2010.1	39	–	–

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Após a obtenção dos dados, verifica-se que, no que compreende o componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”, apesar da sua

<sup>4</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

ativação no curso desde 2005, o mesmo passou a ser ofertado somente no período letivo de 2011, com uma frequência (semestral), ou seja, 2 vezes no ano de 2011, contemplando os períodos letivos de 2011.1 e 2011.2. Ao comparar o total geral de alunos matriculados no componente, nesses períodos/semestres, fica perceptível que a primeira turma constituída, obteve um número maior de alunos. Percebeu-se também que infelizmente, a oferta desse componente curricular se deu apenas nesse respectivo ano citado a cima, o que demonstra enorme agravante no que diz respeito a formação inicial dos futuros professores para atuarem na perspectiva da Educação Especial e em contextos de diversidade, priorizando o processo de inclusão educacional e social. Será se os docentes que possuem uma formação que mais se aproximam das reflexões e discussões propostas no plano dessa disciplina, não simpatiza com o componente? E/ou não se sentem preparados para ministrá-lo?

Levando em conta o fato de que ocorre diferenças nos períodos de ativações e ofertas desses componentes curriculares: “Educação para Necessidades Especiais” e “(LIBRAS)”, no curso de Geografia. Além disso, considerando o fato de que se os ingressos de 2015.1, optassem por se matricular no componente de “(LIBRAS)”, ofertado em 2019.1, ainda estariam em tempo, ou seja, dentro do prazo de término do curso. Outros motivos são: o fato de um recorte temporal se aproximar do outro, e a necessidade de maiores precisões na obtenção dos dados coletados, já que o componente curricular “(LIBRAS)”, vem sendo ofertado até o corrente ano. Por isso, para tratar do componente “(LIBRAS)”, fez-se necessário recorrer a um recorte temporal compreendido entre 2010-2019.

No caso da “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)”, ativa desde vinte e seis, do oito, de dois mil e dez, (26/08/2010) entretanto, passou a fazer parte da matriz curricular do curso, no ano de dois mil e treze (2013), quando esta, passou a ser considerada um componente curricular de caráter obrigatório.

A Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo decreto 5.626/2005, determina a Língua Brasileira de Sinais – “(LIBRAS)” como meio legal de comunicação e expressão e do ensino da Língua como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, instituindo a inclusão dessa língua como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, do Normal Superior, de Pedagogia e de Educação Especial, (Cap. II, Art.

3º) expressa a necessidade de formar professores capazes de atuar em uma educação básica condizente com as necessidades da realidade social atual.

Deste modo, levando-se em consideração, “todos os cursos de licenciatura, nas diversas áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio” e todos os outros mencionados no parágrafo acima, Cap. II, Art. 3º § 1º (BRASIL, 2009, p. 203) o fato de serem curso de formação de professores e profissionais da educação para exercício do magistério, por si só, torna papel das instituições de ensino superior à formação desses profissionais para o atendimento básico as pessoas com deficiência, exclusivamente aí, a surdez.

No caso da Universidade do Estado da Bahia - (UNEB), por meio do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e Resolução nº 1583/2013, a qual foi publicada no D.O.E. de 01-02-2013. p. 30: “Regulamenta a oferta do Componente Curricular LIBRAS nos cursos de Graduação da UNEB, criada pela Resolução 1233/2010 e dá outras providências”<sup>5</sup>.

O texto da respectiva Resolução nº 1583/2013, consta da seguinte forma:

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais e estatutárias conferidas pelo art. 15, inciso VII, combinado com o artigo 13 § 4º do Regimento Geral da UNEB, *ad referendum* da Plenária do Conselho, com fundamento na Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, e, considerando o constante do Processo nº. 0603130056373, após parecer da relatora designada, com aprovação,

Resolve então, em seus artigos 1º e 3º:

Artigo 1º. Determinar que o Componente Curricular LIBRAS, de caráter obrigatório, com carga horária de 60 horas seja ofertado nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Fonoaudiologia da UNEB. E artigo 3º. Compete aos Colegiados dos Cursos procederem às providências necessárias com vistas à oferta do referido componente.

Fica determinado nos artigos 1º e 3º da Resolução nº 1583/2013, esta, regulamenta a oferta de “(LIBRAS)”, tomando por base a Resolução 1233/2010 e o que está determinado na Lei nº 10.436/2002, esta, regulamentada pelo decreto 5.626/2005. Conforme os artigos da referida Resolução, “(LIBRAS)”, trata-se de um componente curricular obrigatório, deve contemplar uma carga horária de 60 horas e

---

<sup>5</sup> Ver anexo 3.

além disso, considerada sua relevância, seja ofertado não somente nos cursos de licenciatura, mas também bacharelado em Fonoaudiologia da UNEB. E vai além, dá autonomia aos colegiados dos cursos no que compete aos progressos e providências necessárias concernentes a oferta do componente citado.

Apesar da oferta de “(LIBRAS)” ter dado início em 2014.2, sua oferta para o 8º semestre (noturno) conseguiu contemplar a tempo, a matrícula de aluno ingresso em 2010, entre outras turmas posteriores a esse período letivo, constituindo um total geral de 31 discentes matriculados no componente. Fato exemplificado no **quadro 11**, e **anexo 4** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” – (período letivo: 2014.2)<sup>6</sup>.

**Quadro 11** - Informação para matrícula - 2014.2.

8º SEMESTRE (NOTURNO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
Temas Emergentes em Geografia	GE0052	1	60	45	1		Jacy Bandeira	18:00 às 22:00	Seg.	12
Estágio Supervisionado em Geografia IV	GE00119	E.S.	100	45	1		Carlos Lima e Luzineide Dourado	22:00 às 22:50	Seg.	12
								18:40 às 22:50	Ter.	12
								22:00 às 22:50	Qua.	12
Eventos Fund. Do Estado Nação-Brasileiro	GE0037	4	60	45	1		Jorima Valoz	18:40 às 22:00	Qua.	12
Libras	LE0172	3	60	45	3		Yoneraldo Souza	18:40 às 22:00	Qua.	12
Estados Locais	GE0041	4	60	45	1		Antônio Muniz	18:40 às 22:00	Sex.	12
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	5	1		Carlos Lima	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	5	2		Edvaldo Hático	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	3	3		Jacy Bandeira	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	3	4		Fábio Nunes	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	7	5		Gustavo Franco	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	3	6		Jamile Lima	13:30 às 16:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	3	7		Jocima Valoz	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	3	8		Paulo Fernandes	13:30 às 16:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	2	9		Dolores Bastos	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	2	10		Miriam Guerra	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação
Trabalho de Conclusão de Curso II	ED0055	TCC	45	2	11		Marcos Paulo Novais	07:30 às 10:00	Sáb.	Sala de Observação

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

No período letivo de 2015.1, houve a oferta para o 7º semestre (vespertino), tendo como total geral 21 discentes matriculados no componente. Fato notável no **quadro 12**, e **anexo 5** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” – (período letivo: 2015.1)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

<sup>7</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

### Quadro 12 - Informação para matrícula - 2015.1.

7º SEMESTRE (VESPERTINO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
Estágio Supervisionado em Geografia III	GE0119	E.S.	100		1		Ivaneide dos Santos	16:50 às 17:40 13:30 às 17:40 16:50 às 17:40	Seg. Ter. Qua.	12
Libras	LE0172	3	60		1		Grizelde Freire	13:30 às 16:50	Qua.	12
Planejamento Educacional	ED0072	3	45		1		Josefeto de Jesus	13:30 às 16:00	Qui.	12
Análise Ambiental	GE0073	1	60		1		Paulo César Fernandes	13:30 às 16:50	Sex.	12
Sociologia da Educação	CI0002	3	60		1		Gislene Mª dos Santos	13:30 às 16:50	Seg.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		1		Jacy Bandeira	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		2		Gustavo Franco	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		3		Ivaneide dos Santos	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		4		Jamille Lima	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		5		Paulo César Fernandes	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		6		Dolores Bastos	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		7		Gislene Mª dos Santos	07:30 às 10:50	Sáb.	12
Trabalho de Conclusão de Curso I	ED0054	TCC	60		8		Jorima Valoz	07:30 às 10:50	Sáb.	12

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Ainda no período letivo 2015, porém já no segundo semestre do ano, também compreendido como 2015.2, houve a oferta de “(LIBRAS)”, para o 6º semestre (noturno), contando com um total geral de 32 discentes matriculados, como demonstrado no **quadro 13** a seguir e **anexo 6** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” – (período letivo: 2015.2)<sup>8</sup>.

### Quadro 13 - Informação para matrícula - 2015.2.

6º SEMESTRE (NOTURNO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
Metodologia da Pesquisa em Geografia	GE0042	2	60	45	1		Jacy Bandeira Almeida Nunes	18:40 às 22:00	Seg.	12
Formação e Identidade do(a) Educador(a)	ED0064	3	45	45	1		Josefeto Manoel de Jesus	22:00 às 22:50 21:10 às 22:50	Se. Ter.	12
Educação e Gênero	ED0060	3	45	45	1		Gislene Maria Mota dos Santos	18:40 às 21:10	Ter.	12
Libras (10º)	LE0172	3	60	45	1		Grizelde Miranda Freire	18:40 às 22:00	Qua.	12
Estágio Supervisionado em Geografia II	GE0044	E.S.	100	45	1		Edvaldo Házio dos Santos	22:00 às 22:50 18:40 às 22:50 22:00 às 22:50	Qua. Qui. Sex.	12
Pedagogia	GE0023	1	60	45	1		Paulo César Fernandes	18:40 às 22:00	Sex.	12
Dinâmica das Paisagens	GE0008	1	60	45	1		Maria Zélia Araújo	07:30 às 10:50	Sáb.	12

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Vale ressaltar que como o componente curricular “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” também é obrigatório no curso de Geografia, a oferta deste, alterna com o componente de “(LIBRAS)”, a cada semestre. Houve um intervalo de

<sup>8</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

tempo maior no que se refere a oferta de “(LIBRAS)”, entre o período letivo de 2015.2 para o de 2017.1, o que supõe a oferta de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” entre esse período de tempo. Contudo, nos períodos letivos posteriores, é identificável a normalização desse fato.

Em 2017.1, “(LIBRAS)” foi ofertada para o 6º semestre (vespertino), obteve-se um total geral de 28 discentes presentes na lista de alunos matriculados. O **quadro 14** e o **anexo 7** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” – (período letivo: 2017.1)<sup>9</sup>, representam esse fato.

**Quadro 14** - Informação para matrícula - 2017.1.

6º SEMESTRE (VESPERTINO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
Estudos Locais	GE0041	4	60		T01		Renato Lêda	13h30 às 16h50	Segunda	12
Libras	LE0172	3	60		T01		Juciara Raov	13h30 às 16h50	Quarta	12
Metodologia da Pesquisa em Geografia	GE0042	2	60		T01		Liliane Góes	13h30 às 16h50	Quarta Quinta	12
Estágio Supervisionado em Geografia II	GE0044	E.S	100		T01		Carlos Lima	16h50 às 17h40 13h30 às 17h40 16h50 às 17h40	Quarta Quinta Sexta	12
Estágio Supervisionado em Geografia II	GE0044	E.S	100		T02		Miriam Guerra	16h50 às 17h40 13h30 às 17h40 16h50 às 17h40	Quarta Quinta Sexta	12
Pedologia	GE0023	1	60		T01		Paulo Fernandes	13h30 às 16h50	Sexta	12

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Já no período letivo de 2018.1, ocorreu a oferta do componente, para o 6º semestre (noturno) com total geral de 41 alunos matriculados, equivalente ao maior número, se comparado com os demais. Demonstração no **quadro 15** e **anexo 8** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” – (período letivo: 2018.1)<sup>10</sup>.

**Quadro 15** - Informação para matrícula - 2018.1.

6º SEMESTRE (NOTURNO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORÁRIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
Libras	LE0172	3	60		T01		Juliana Macêdo	18h40 às 22h00	Segunda	12
Eventos Fund. do Estado Federativo da Bahia	GE0113	4	45		T01		Renato Lêda	18h40 às 21h10	Terça	12
Políticas Educacionais	ED0071	3	75		T01		Joselito de Jesus	18h40 às 22h50	Quarta	12
Estágio Supervisionado em Geografia II	GE0044	E.S	100		T01		Carlos Lima	21h10 às 22h50 18h40 às 22h50	Terça Quinta	12
					T02		Miriam Guerra	21h10 às 22h50 18h40 às 22h50	Terça Quinta	12
Metodologia da Pesquisa em Geografia	GE0042	2	60		T01		Liliane Matos	07h30 às 10h50	Sábado	12

<sup>9</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

<sup>10</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

E por fim, relativo ao período letivo 2019.1, sucedeu a oferta do componente curricular para o 6º semestre (vespertino), contando com um total geral de 15 alunos matriculados (menor número de alunos), se comparado com os demais. Fato observável no **quadro 16**, e **anexo 9** – Total geral de alunos matriculados no componente curricular “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” – (período letivo: 2019.1)<sup>11</sup>. Por que será que houve pressa por parte de alguns discentes em se matricular no componente? Curiosidade a respeito do que trata o componente ou mera ansiedade para se livrar de imediato de algo tido como obrigatório?

#### Quadro 16 - Informação para matrícula - 2019.1.

6º SEMESTRE (VESPERTINO)										
COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	EIXO	CH	N. DE ALUNOS	TURMA		PROFESSOR	HORARIO	DIA DA SEMANA	SALAS
					T	P				
Metodologia da Pesquisa em Geografia	GE0042	2	60		T01		Liliane Góes	13h130 às 17h40	Segunda	12
Libras	LE0172	3	60		T03		Juliana Macedo	13h130 às 16h50	Terça	12
Geografia Agrária	GE0051	1	60		T01		Patrícia Regina Cordeiro	13h130 às 16h50	Quarta	12
Estágio Supervisionado em Geografia II	GE0044	E.S	100		T01		Cados Lima	13h130 às 17h40 16h50 às 17h40	Quarta Quinta	12
Dinâmica das Paisagens	GE0008	1	60		T01		Marcos Paulo Novais	13h130 às 16h50	Sexta	12

Fonte: UNEB - Colegiado de Geografia, 2012.

Fica constatado que o componente curricular “(LIBRAS)”, geralmente é ofertado no curso de Geografia nos 6º semestres, outro aspecto, e importantíssimo a ser destacado, é relativo a obrigatoriedade do componente, assegurado por lei e regulamentações, fator determinante para que os cursos de formação de professores ofertem e prossigam com a oferta do componente e consequentemente, elevados números de futuros professores matriculados e o mais relevante, contemplando sua formação inicial com aspectos da Educação Especial. Ao comparar evidências empíricas relacionadas a “(LIBRAS)” com as relacionadas com o componente curricular “Educação para Necessidades Especiais”, evidencia enormes diferenças ao tratamento dado para ambas. E qual seria uma sugestão para isso? Será necessário tornar algo obrigatório para que somente dessa forma possa ser considerado como relevante e/ou sigam com mudanças cabíveis e

<sup>11</sup> Disponibilizados apenas para a banca examinadora.

necessárias em prol da manutenção desse algo? Infelizmente os fatos têm revelado que sim.

Embora haja esta ampliação de abordagem no curso de licenciatura em Geografia, por meio da identificação e operacionalização dos dois componentes curriculares voltados para a Educação Especial, ainda assim reconhece-se que estes saberes não são suficientes para construção de práticas inclusivas na escola.

### 2.3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Ao invés de enfatizar as dificuldades e desafios relativos a Educação Especial e Inclusiva, um dos passos iniciais e fundamentais para a efetivação da inclusão educacional e social, diz respeito ao reconhecimento das perspectivas da Educação Especial e Inclusiva. Porém, somente o reconhecimento não é o suficiente, é necessário muito mais, a iniciar por:

[...] para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender (PIMENTEL, 2012, p. 142).

Ou seja, para que a inclusão se torne real, faz-se necessário que os professores atendam as reais necessidades de todos os seus alunos, por meio de distintas atividades que proporcionem o seu pleno desenvolvimento e investimento nas potencialidades de aprendizagens destes. O fato da maior parte das vezes não existir um perfil exclusivo da deficiência, ou melhor, uma única deficiência, é preciso um acompanhamento contínuo e individual, porém não apenas por parte do professor, mas da família e até mesmo de outros profissionais. E tendo em vista que para a inclusão acontecer em sua plenitude, faz-se preciso também as parcerias, envolvimento etc., com toda a comunidade escolar, família e sociedade, também é

considerado de extrema relevância que a instituição de ensino se mantenha informada sobre as particularidades de cada deficiência atendida e sobre as adequações necessárias e capazes de favorecerem aprendizados e crescimentos em todos os aspectos da vida dos educandos, sem discriminações por possuírem ritmo e tempo de aprender diferenciados.

[...] não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação. Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudoinclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença (PIMENTEL, 2012, p. 151).

Sem dúvida, efetivar o processo de inclusão em toda sua totalidade, requer um alto investimento. Contudo, é necessário lembrar que não se trata de favores (assistencialismo), mas sim de direitos assegurados pelos dispositivos legais brasileiros voltados para o campo educacional. E além disso, pode-se afirmar que torna-se mais viável investir na verdadeira inclusão para combater a desigualdade social.

[...] é possível questionar se existe um modelo eficaz para a formação de professores para atuação num paradigma inclusivo. [...] numa sala inclusiva o professor precisa possuir saberes específicos como: o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário (PIMENTEL, 2012, p. 152).

Se o professor é capaz de compreender a existência de diferentes caminhos que possibilitam a aprendizagem de todos os educandos, isso fará com que este, pense o processo de ensino e busque diferentes recursos que favoreçam as distintas aprendizagens, ainda que em tempos diferenciados. “Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem” (PIMENTEL, 2012, p. 143). Dito de uma outra forma, na concepção da autora, isso

origina um profissional preparado teoricamente com embasamentos capazes de justificar suas ações educativas e envolvido, devidamente, com a realidade e com a aprendizagem de todos os seus alunos.

É de conhecimento geral que a ausência de formação adequada prejudica a atuação. Entretanto:

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p. 145).

Concorda-se inteiramente com a afirmação defendida acima, uma vez que, quando se trata de processos preparatórios e especialmente levando em conta a proposta da Educação Especial e Inclusiva, faz-se mais do que necessário encarar os processos formativos como um percurso constante de atualizações e práticas investigativas por meio de pesquisas, ao invés de visualizá-los como círculos prontos e acabados. Por isso a relevância de propiciar aos profissionais da educação, sobretudo aos futuros professores, uma formação inicial (sólida), adequada, a qual será utilizada como a base necessária para a completa realização da inclusão educacional e social. Para além disso, a base imprescindível para o forte estímulo na busca pelos investimentos na formação, através da formação continuada, e conseqüentemente, excelência na atuação profissional.

A habilitação específica deve ser o primeiro passo do processo inclusivo, porém, outras várias possibilidades poderão ser adotadas de maneira a serem exploradas conjuntamente, sem possibilitar margens para a segregação da Educação Especial e Inclusiva:

[..] o lócus para a formação inicial do docente deve ser a universidade. Assim, os cursos de Licenciatura, além prever (sic) um componente curricular que trate da Educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade,

direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio (PIMENTEL, 2012, p. 152).

A autora é brilhante ao intensificar sua colocação ao acrescentar que:

Para que esta formação aconteça propõe-se [...] uma sólida formação teórica durante a Licenciatura acerca dos pressupostos epistemológicos do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que subsidie o fazer pedagógico, a avaliação da ação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Este saber promoverá um novo modo de agir trazendo mudanças qualitativas para a sala de aula, pois possibilitará que professores das diferentes áreas do currículo da educação básica (Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física) atuem de forma assertiva perante o seu estudante com deficiência. Por outro lado, diante da amplitude deste processo formativo, reconhece-se que o tempo de graduação não é por si só suficiente para a abordagem sólida de todo este saber, [...] (PIMENTEL, 2012, p. 152-153).

De forma semelhante é defendido por: Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538):

Então, o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação. Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538).

A oferta de componentes curriculares que tratam especificamente sobre a Educação Especial e Inclusiva, é um dever dos cursos de licenciatura, além de ser uma atribuição legal de extrema importância. Mas é preciso ir além, investir em estudos, reflexões e discussões, que podem ser efetivadas por meio dos demais componentes curriculares, especialmente, aqueles voltados para discussões pedagógicas. Desta forma, contribuirão, dentre outros fatores, para evitar interpretações equivocadas sobre a Educação Especial e Inclusiva, como por exemplo, um campo educacional segregado da educação. É preciso avançar. Medidas devem ser tomadas de forma a tornar comuns e significativas essas reflexões e discussões em todos os componentes curriculares dos cursos de formação de professores. Em outras palavras, possibilitar o conhecimento teórico e não somente isso, outra possibilidade, é favorecer e priorizar a prática (experiência)

com o público alvo da Educação Especial, juntamente com os demais alunos. Proporcionar, portanto, conhecimentos teóricos e práticos relativos a inclusão, de forma interligada.

Para além da simples inserção dos estudos, reflexões e discussões sobre a Educação Especial e Inclusiva nos demais componentes curriculares, sejam da área pedagógica ou conteúdo específico, os cursos de Licenciatura, além de manter os componentes curriculares que abordam sobre a Educação Especial com sua especificidade, devem introduzir nas ementas dos demais componentes curriculares, o destaque no trabalho do professor com as diferentes deficiências, sejam elas: intelectual, sensorial e física. São possibilidades essenciais e transitáveis que implicam urgências para serem efetivadas em cursos de formação de professores, levando em conta a proposta da Educação Especial e Inclusiva.

Com pensamento semelhante têm-se:

Neste sentido, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm evidenciando que ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional (MARTINS, 2012, p. 36).

No curso de licenciatura em Geografia ficou perceptível avanços em relação a presença e oferta de componentes curriculares voltados exclusivamente para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva: “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”. Entretanto, evidenciou-se também fragilidades. Em virtude disso, alternativas como: a retomada da oferta do componente “Educação para Necessidades Especiais”, com o subsequente aumento da carga horária deste, poderia ser uma outra opção viável, assim como as “Práticas de Ensino” e os “Estágios Supervisionados em Geografia”, oportunizariam, caso priorizassem o processo inclusivo, maiores aprofundamentos teóricos e práticos (de uma forma didática).

Outras alternativas possíveis e necessárias:

Além de uma reformulação nas políticas públicas de inclusão, com uma maior participação da sociedade em sua elaboração, mas também um

acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei também pode garantir um desempenho consistente desses professores e um ensino de qualidade para as crianças inseridas. Como já mencionado, o que se vê é a existência de um distanciamento bastante relevante entre o que se propõe e o que realmente é cumprido (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538).

Medidas como: uma maior participação da sociedade na criação das políticas públicas de inclusão, além disso, no processo de reformulação e um acompanhamento contínuo e sistemático no que diz respeito ao cumprimento destas, para que sejam efetivadas as determinações impostas por lei, também pode assegurar um forte desempenho dos professores e, por conseguinte um ensino de qualidade para todos os alunos inseridos, que seja capaz de tornar o processo de inclusão educacional e social em toda sua completude.

Outras possibilidades aplicáveis, e também necessárias:

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos que apresentam deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (MARTINS, 2012, p. 35-36).

Defende-se nessa pesquisa, o mesmo pensamento defendido por Martins (2012), quando a mesma evidencia em sua colocação a necessidade de investimento, entre outros aspectos, na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do aluno, incluso o público alvo da Educação Especial. Concorda-se também com a autora, quando é defendido a necessidade de ministrar um ensino que seja capaz de contemplar as verdadeiras demandas trazidas pelos alunos, em outras palavras, um ensino de qualidade para todos. Portanto, está mais do que óbvio. Não basta oferecer aos alunos somente o acesso (matrícula e frequência) à escola.

Podemos perceber que avanços vêm ocorrendo, neste sentido, no Brasil, no tocante à legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais. Várias iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diversos órgãos em nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de docentes para favorecer a inclusão de todos os alunos, na escola regular (MARTINS, 2012, p. 36).

Quando se refere aos dispositivos legais, preparação de professores, escola regular e inclusão de todos os alunos, é preciso reconhecer os avanços. No entanto, eles estão significativamente condizentes com a realidade (prática)? .

Embora a presente pesquisa defenda a proposta de que os cursos de licenciatura possuem a obrigação de disponibilizar uma formação inicial eficaz e consistente, dentro da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, também é necessário evidenciar o reconhecimento de que a formação inicial, unicamente, não será capaz de proporcionar e manter o processo inclusivo em sua plenitude. Apesar de ser a base, o ponto de partida indispensável para todo o percurso inclusivo (educacional e social). Esta, sem a complementação da formação continuada, se tornará ultrapassada. Pensar no processo inclusivo, implica, antes de qualquer coisa, pensar em (in) formação. E considerando o fato de que pensar em (in) formação, não é sinônimo de um círculo fechado, ou melhor, o fato de possuir uma (in) formação não significa a afirmação de sujeito pronto e acabado, necessário se faz, constantes observações, conhecimentos, intervenções, atualizações, processos investigativos (pesquisas), adequações, enfim, pensar inclusão, requer uma constante formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir sobre a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia - (UNEB), Campus IV, Jacobina-Bahia, identificou-se a presença da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio dos componentes curriculares: “Educação para Necessidades Especiais” e “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)”. Os dados coletados, por meio da análise da matriz curricular do curso, suscitaram apontamentos e perspectivas relacionados, particularmente, a esses dois componentes curriculares.

No que se refere ao processo de operacionalização da Educação Especial no curso pesquisado, entre os apontamentos e perspectivas efetivados sobre os componentes curriculares, os resultados apontam que: no que diz respeito a sua organização/distribuição na matriz curricular do curso, a Educação Especial/Inclusiva vem sendo tratada de forma articulada e integrada, perceptível por meio da

presença dos componentes curriculares “Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)” e “Educação para Necessidades Especiais”, inclusos com os demais componentes do campo educacional.

Em contrapartida, os estudos relativos à inclusão escolar e social de pessoa com deficiência – (PCD), em contextos de diversidade, na licenciatura em Geografia, estão restritos, levando-se em consideração suas nomenclaturas e planos de disciplinas, aos componentes curriculares “Educação para Necessidades Especiais e (LIBRAS)”. Porém o componente curricular de cunho optativo “Educação para Necessidades Especiais”, atualmente, não está se constituindo em um adjuvante quando se trata de inclusão educacional e social do público alvo da Educação Especial/Inclusiva, tendo em vista que a primeira e última vez em que o mesmo foi ofertado, correspondeu ao período letivo de 2011.

Contudo, infelizmente, com base nos dados levantados, pode-se constatar que esta graduação ainda não está organizada para subsidiar os futuros professores de Geografia para o fomento da inclusão escolar e social de pessoas público alvo da Educação Especial/Inclusiva. Em outras palavras, esse modelo de formação, da forma em que está operacionalizado/estruturado não garante por completo uma preparação adequada e, por conseguinte à inclusão educacional e social do público alvo da Educação Especial/Inclusiva.

Outros apontamentos e perspectivas: providências relativas a retomada da oferta de “Educação para Necessidades Especiais”, (ampliação de carga horária deste); inserção de estudos teóricos e práticos acerca da temática da Educação Especial/Inclusiva, de forma transversal, ou seja, tanto nos componentes curriculares que tratam sobre a temática (“Educação para Necessidades Especiais e LIBRAS”), quanto nos demais componentes, existentes na matriz curricular do curso, com enfoque para os componentes curriculares de caráter pedagógicos: “Práticas de Ensino”, “Estágios Supervisionados”, “Políticas Educacionais”, “Planejamento Educacional”, dentre outros, e mesmo os que possuem conteúdo de formação específica, parecem ser possibilidades aplicáveis e ao mesmo tempo privilegiadas para conceber o processo de inclusão em toda sua plenitude. Outra perspectiva que também poderia ser incorporada nas ementas dos componentes curriculares do curso pesquisado, seria o foco no trabalho do professor com as distintas deficiências e alteridade, em contextos de diversidade. Aspecto que deveria ser priorizado até

pelo fato de se tratar de um curso de formação de professor e realidade trazida ao professor pelas demandas urgentes da sociedade.

A pesquisa realizada indica ainda que, embora não tenha a inclusão como eixo de formação, o que seria fundamental para o aperfeiçoamento dessa formação inicial, dentre outras consequências, no que diz respeito a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o curso pesquisado, apresenta-se avanços. Tendo em vista que o processo de inclusão não é veloz, como também não será inteiramente alcançado somente pelas implementações dos dispositivos legais, ofertas de componentes curriculares (com ampliada ou reduzida carga horária) em cursos de licenciatura etc., logo, as iniciativas referentes a Educação Especial/Inclusiva existentes no curso de licenciatura em Geografia, podem ser consideradas avanços, uma tentativa de aproximar o futuro professor de Geografia das realidades a qual seu exercício profissional exige, desvelando os caminhos e desafios relacionados à inclusão. Apesar de passos lentos, se torna imprescindível pensar inclusão como uma prática processual, progressiva e coletiva. Contando com a contribuição de profissionais receptivos a estudos (teóricos e práticos), além de incentivar ações práticas no sistema educativo geral.

Mas ainda existe um longo caminho a percorrer a fim de que disponibilize uma formação inicial de alta qualidade (significativa) e conseqüentemente, o direito de uma inclusão real ao público alvo da Educação Especial/Inclusiva.

Portanto, ao considerar a formação inicial em nível superior, oferecida aos licenciandos em exercício profissional e/ou futuros professores de Geografia, a presente pesquisa apresentou perspectivas aplicáveis, frente à inclusão educacional e social de todos os sujeitos, tendo em vista a seguinte compreensão: ao iniciar passos para a inclusão e considerar as perspectivas aqui apresentadas, o curso de licenciatura em Geografia, poderá contribuir de maneira significativa para a efetivação desse processo inclusivo em toda sua plenitude.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição (1988)**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Série Legislação. Número 21. 5. ed. Câmara dos Deputados. Biblioteca digital da Câmara dos Deputados. Centro de documentação e informação, coordenação de biblioteca. Edições Câmara, Brasília, 2009. p. 415. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira dos Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <HTTP://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 176 p.

FERREIRA, Anivalda Lima. CURRÍCULOS DE CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PARA A DIVERSIDADE. In: NETO, Jorge Lopes Cavalcante; SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Org.). **Diversidade e movimento: diálogos possíveis e necessários**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 65-97.

MANTOAN, M. T. Egler; PRIETO, R. Gavioli; ARANTES, V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p. p. 25-38.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 135p.

PEZZINI, Jalusa. Educação Especial no Ensino Superior. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. **ANAIS DO XIII EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente (SIPD/ CÂTEDRA UNESCO). 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25288\\_11970.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25288_11970.pdf). Acesso em: 09 ago. 2019.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p. p. 139-155.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTANA, Priscila de Oliveira; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: caminhos para a inclusão**. In: NETO, Jorge Lopes Cavalcante; SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Org.). **Diversidade e movimento: diálogos possíveis e necessários**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 15-39.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. 4ª Jornada Científica da Geografia, **Anais**. 2016, Alfenas-MG. Inclusão no ensino de Geografia: desafios e perspectivas. Alfenas-MG: UNIFAL-MG, 2016. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/andre298\\_303.pdf](https://www.unifal-mg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/andre298_303.pdf). Acesso em: 07 jan. 2019.

SOUZA, Loyana da Costa; SOARES, Marta Genú. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: o que dizem professores e egressos da Universidade do Estado do Pará?**. In: NETO, Jorge Lopes Cavalcante; SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Org.). **Diversidade e movimento: diálogos possíveis e necessários**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 41-64.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>>. Acesso em: 9 maio 2019.

UNEB. Colegiado de Geografia. **Renovação de Reconhecimento do curso de Licenciatura em Geografia**. Jacobina, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 07 jan. 2019.

**ANEXOS****Anexo 3 – Resolução nº 1583/2013**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)

**RESOLUÇÃO N.º 1583/2013**

Publicada no D.O.E. de 01-02-2013. p. 30

**Regulamenta a oferta do Componente Curricular LIBRAS nos cursos de Graduação da UNEB, criada pela Resolução 1233/2010 e dá outras providências.**

**O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)** da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais e estatutárias conferidas pelo art.15, inciso VII, combinado com o artigo 13 § 4º do Regimento Geral da UNEB, *ad referendum* da Plenária do Conselho, com fundamento na Lei nº10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº5.626/2005, e, considerando o constante do Processo nº. 0603130056373, após parecer da relatora designada, com aprovação,

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Determinar que o Componente Curricular LIBRAS, de caráter obrigatório, com a carga horária de 60 horas seja ofertado nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Fonoaudiologia da UNEB.

**Art. 2º.** Determinar que o Componente Curricular LIBRAS, de caráter obrigatório, opcional ou de livre escolha seja ofertado para os demais Cursos de Bacharelado da UNEB, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

**Art. 3º.** Compete aos Colegiados dos Cursos procederem às providências necessárias com vistas à oferta do referido componente.

**Art. 4º.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do CONSEPE. 31 de janeiro de 2013.

*Lourivaldo Valentim da Silva*  
Presidente do CONSEPE