



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



JULIANA BARBOSA DA COSTA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso no Departamento de Ciências
Humanas (DCH IV), UNEB.**

Jacobina - Bahia
2019

JULIANA BARBOSA DA COSTA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: estudo de caso no Departamento de Ciências
Humanas (DCH IV), UNEB.**

Dissertação apresentada como Trabalho Final de Conclusão de Curso ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação e Diversidade.

Área de concentração: Diversidade e profissionalização docente.

Linha de pesquisa 02: Cultura, docência e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Costa, Juliana Barbosa da.

C837f A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência: estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH IV), UNEB./ Juliana Barbosa da Costa.

Jacobina - BA

143 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Cristina Salvadori

1. Formação inicial de professores. 2. Pessoa com deficiência. 3. Inclusão educacional. I. Juliana Cristina Salvadori. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

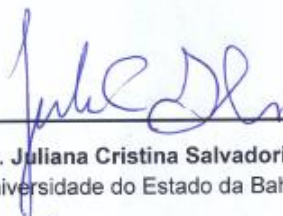
JULIANA BARBOSA DA COSTA

A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiências na educação básica: estudo de caso no Departamento de Ciências humanas (DCH IV), UNEB.

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 22/08/2013

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Prof.ª Dra. Juliana Cristina Salvadori (ORIENTADORA)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dra. Nicoleta Mendes de Matos
(MEMBRO INTERNO)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dra. Susana Couto Pimentel
(MEMBRO EXTERNO)
(UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

Jacobina – BA
2019

COSTA, J. B. da. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência:** estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH - IV), UNEB. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência: estudo de caso no Departamento de Ciências humanas (DCH IV), UNEB,” buscou avaliar como a inclusão de pessoas com deficiência está sendo contemplada na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UNEB do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina (Letras Língua Inglesa e Literaturas, Letras Língua Portuguesa e Literaturas, Educação Física, História e Geografia). Para tal, adotamos o estudo de caso como procedimento metodológico. Nossa problemática foi compreender como as licenciaturas do DCH IV têm contemplado as demandas de formação inicial propostas nos documentos norteadores para políticas educacionais, no que diz respeito às diversidades, particularmente aos alunos com deficiência. Como objetivos tivemos: (1) Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV; (2) Avaliar, colaborativamente, a formação inicial ofertada pela UNEB no DCH IV em consonância com as proposições demandadas pelas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e pela Política Nacional de Inclusão em contextos de diversidade; (3) Construir proposta para acompanhamento dos egressos e avaliação institucional. Como participantes da pesquisa tivemos os alunos regulares e egressos dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, conforme adesão a este trabalho. Os dispositivos para geração de dados foram a análise documental, entrevistas semiestruturadas, *survey* e grupos focais. Na primeira etapa, fizemos a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, observando como a formação docente inicial atende às orientações presentes nas diretrizes para formação de professores para educação básica no que tange à inclusão escolar de alunos com deficiência na educação básica. Os resultados da pesquisa apontaram que os cursos de licenciatura da UNEB DCH IV vêm se mobilizando no decorrer dos anos para abordar a temática referente a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, porém os resultados dos dispositivos apontam uma série de fragilidades que ainda se apresentam. Entre as fragilidades apontadas se destacam a quantidade limitada de componentes curriculares que abordem a temática, em alguns cursos limitada ao componente curricular LIBRAS, bem como a falta de discussão sobre a temática em componentes relacionados a prática pedagógica e nos componentes de estágio. Além disso, os resultados apontam a limitação de docentes que propõe/ aderem as discussões relacionadas ao assunto, deixando, desse modo alguns professores sobrecarregados. Por outro lado, além de perceber que a Universidade está se mobilizando, mesmo que a passos lentos para incluir a temática no decorrer da formação inicial proposta, os colaboradores apontaram como potencialidades no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência na formação inicial a parceria entre a UNEB e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, as pesquisas do mestrado e sua correlação entre a Universidade e o ensino básico, bem como o envolvimento de alguns professores que se comprometem e discutem a temática de maneira intensiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores. Pessoa com deficiência. Inclusão educacional.

COSTA, J. B. da. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência:** estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH - IV), UNEB. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

ABSTRACT

The present research entitled “Initial teacher training for the educational inclusion of people with disabilities: a case study in the Department of Human Sciences (DCH IV), UNEB,” sought to assess how inclusion of persons with disabilities is being addressed in the initial education of people with disabilities. teachers in UNEB undergraduate courses at the Department of Humanities, Campus IV, Jacobina (English Language Letters and Literatures, Portuguese Language Letters and Literatures, Physical Education, History and Geography). To this end, we adopted the case study as a methodological procedure. Our problem was to understand how the DCH IV degrees have contemplated the demands of initial training proposed in the guiding documents for educational policies, with regard to diversity, particularly students with disabilities. Our objectives were: (1) Map training actions on diversity, specifically on people with disabilities, in the teaching areas developed at DCH IV; (2) Collaboratively evaluate the initial training offered by UNEB at DCH IV in line with the propositions demanded by the national curriculum guidelines for teacher education and the National Policy of Inclusion in Diversity Contexts; (3) Construct proposal for follow-up of graduates and institutional evaluation. As participants of the research we had the regular students and graduates of the undergraduate courses of UNEB DCH IV, as adherence to this work. The devices for data generation were document analysis, semi-structured interviews, survey and focus groups. In the first stage, we made the documentary analysis of the pedagogical projects of the courses, observing how the initial teacher training meets the orientations present in the guidelines for teacher education for basic education regarding the inclusion of students with disabilities in basic education. The research results showed that UNEB DCH IV undergraduate courses have been mobilizing over the years to address the issue of including students with disabilities in basic education, but the results of the devices point to a number of weaknesses that still present themselves. Among the weaknesses pointed out are the limited number of curriculum components that address the theme, in some courses limited to the LIBRAS curriculum component, as well as the lack of discussion about the theme in components related to pedagogical practice and internship components. In addition, the results indicate the limitation of teachers who propose / adhere to discussions related to the subject, thus leaving some teachers overloaded. On the other hand, besides realizing that the University is mobilizing, even at slow steps to include the theme during the proposed initial formation, the contributors pointed out as potentialities regarding the inclusion of people with disabilities in the initial formation the partnership between UNEB and the Association of Parents and Friends of the Exceptional-APAE, the master's research and its correlation between the University and the elementary school, as well as the involvement of some professors who commit themselves and discuss the subject intensively.

KEY WORDS: Initial teacher training. Disabled person. Educational inclusion.

Dedico esse trabalho aos profissionais da educação comprometidos com o trabalho da inclusão de pessoas com deficiência, em especial a Prof. Dra. Juliana Cristina Salvadori, que no lugar de formadora de professores, desperta e promove nos professores em formação a consciência do papel do professor e o comprometimento com todos os públicos envolvidos no âmbito da educação. Muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar meus agradecimentos a todos (as) que fizeram parte, direta ou indiretamente da presente pesquisa, sem os quais a mesma não poderia ter sido realizada. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, que em minha fé me apoiaram nos momentos difíceis e atenderam as minhas preces em orações e me fortaleceram para que fosse possível dar continuidade.

Agradecer a minha orientadora Prof. Dra. Juliana Cristina Salvadori, primeiramente por ter acreditado em minha pesquisa e no meu potencial para desenvolvê-la, por toda disponibilidade e compromisso ético que teve com a pesquisa do início ao fim. Esse trabalho é tão seu como meu. Serei sempre grata pelos seus ensinamentos e pelo seu compromisso em tudo que faz. Agradeço também a minha coorientadora Prof. Ma. Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho, que aceitou o convite para coorientação desde o primeiro semestre e continuou fazendo esse trabalho, mesmo não sendo possível incluí-la oficialmente como tal, por conta das normas do programa.

Agradecer também as professoras Dra. Susana Couto Pimentel e Dra. Nicoleta Mendes de Mattos, pela presença na qualificação, enriquecendo o trabalho com suas preciosas orientações e por aceitarem o convite para a defesa da dissertação. Gratidão.

Aos meus colegas do grupo de estudos Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE) em especial Daniel que colaborou também com a mediação do grupo focal, Luciana, Lucineide, Elciana, Inglis, Kátia, Regivânia e Crizeide. A colega de turma Ana Carla Pimenta, parceira dos trabalhos em grupo dos componentes, aos demais colegas da turma de 2017.2. Agradecer a Juliana Mota, amizade inesperada e preciosa da turma de 2018.2. Agradecer aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso (DIFEBA), em especial a Prof. Dra. Ana Lucia Gomes, que assim como a Prof. Dra. Juliana Cristina Salvadori, a dedicação e compromisso com o trabalho me motivam. Estendendo meus agradecimentos a todos os docentes do mestrado pelo trabalho desenvolvido, bem como os docentes da minha graduação, que contribuíram fortemente para minha formação acadêmica e me incentivaram a ingressar na pós-graduação.

Ao meu esposo Francisco por seu meu maior incentivador, por entender minhas ausências e por acreditar em mim em momentos que nem eu mesma acreditei. Amo você, obrigado por tudo. Aos meus pais Jurandy e Josenilda por me apoiarem e me incentivarem nos estudos desde muito cedo. A minha irmã Juliete, por ser minha inspiração desde sempre. A minha sobrinha Clara, que nos deixou dias antes da prova para admissão no mestrado. Apesar

de devastada com sua partida repentina, pedi ajuda a ela e acredito que fui atendida, obrigado por ser meu anjo e minha luz. Aos meus sobrinhos Emanuel, Maria Rita, Maria Cecília, Miguel, Rodriguinho, Gabriel e Helena por serem doçura e pureza em momentos adversidades. Por vezes me senti abatida e sem forças, a alegria e esperança infantil de vocês me deu forças para continuar. Aos meus cunhados Mariana, Ivanna, Henrique, Pedro e Rodrigo pelo amparo em diversos momentos durante essa caminhada, aos meus sogros Maria Aparecida e Francisco por me acolherem em sua residência quando precisei me mudar para ficar mais próxima do mestrado.

Agradecer a equipe diretiva do Ceja Educar em Morro do Chapéu e do Colégio Municipal Arionete Guimarães de Souza em Serrolândia e aos pais que confiaram seus filhos a mim no curso de Inglês Flying High em Morro do Chapéu, onde por vezes também precisei me ausentar por conta do mestrado. Obrigado por compreenderem minhas ausências e por acreditarem no meu trabalho.

Agradecer aos participantes da pesquisa, alunos regulares e egressos dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, que em meio a tantos compromissos como alunos e/ou professores se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Obrigado a UNEB por estar presente na minha vida a tempo, desde 2012 como aluna do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, a partir de 2017.2 como aluna do Mestrado Profissional em Educação e diversidade-MPED, bem como por ser meu lócus de pesquisa. Tenho orgulho de ter sido aluna de uma Universidade pública tão boa quando a UNEB. Por fim, gostaria de agradecer a todos que contribuem para qualidade do ensino superior público, essa dissertação é fruto do empenho de cada um de vocês. Muito obrigada.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC	Atividades Acadêmico Científico-Culturais
AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CH	Carga Horária
CNCC	Eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural
CNE	Conselho Nacional de Educação
DO	Diário Oficial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCH IV	Departamento Ciências Humanas IV-Jacobina-BA
EI	Eixo Interdisciplinar
EM	Ensino Médio
ES	Estágio Supervisionado em Geografia
FD	Eixo de Formação Docente
FFPJ	Faculdade de Formação de Professores de Jacobina
FIEB/IEL	Programa de Estágio da Secretária de Educação do Estado da Bahia
FLIJA	Feira Literária de Jacobina
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Práticas de Ensino
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEMI	Programa Ensino Médio inovador
RGD	Rede de Gestão Descentralizada
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SESEB	Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimentos e Livre Esclarecimento
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS






FIGURA 01	Porcentagem dos participantes da <i>survey</i> por curso	40
FIGURA 02	Mapa de localização dos Campi da UNEB	47
FIGURA 03	Faculdades no Piemonte da Chapada	49
FIGURA 04	Quantitativo de matrículas por município na UNEB e na FAP	49
FIGURA 05	Ingressantes 2015: distribuição por sexo	50
FIGURA 06	Ingressantes 2015: distribuição por faixa etária	51

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Resultados da revisão sistemática com os descritores "formação inicial", "currículo" e "educação especial" após filtros	25
QUADRO 02	Resultados da revisão sistemática com os descritores "formação inicial", "educação especial" e "inclusão" após filtros	27
QUADRO 03	Documentos nacionais e locais norteadores da análise na pesquisa	36
QUADRO 04	Roteiro para o grupo focal com alunos egressos	41
QUADRO 05	Roteiro para o grupo focal com técnicos egressos	43
QUADRO 06	Quantitativo dos participantes da pesquisa	52
QUADRO 07	Etapas da pesquisa	52
QUADRO 08	Síntese das ações	55
QUADRO 09	Cronograma de ações previstas 2019.2 Plano de ações	55
QUADRO 10	Cronograma de ações previstas 2020.1 Plano de ações	56
QUADRO 11	Documentos relacionados a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento às necessidades especiais no Brasil	66
QUADRO 12	Educação especial nas diretrizes curriculares nacionais	68
QUADRO 13	Objetivos dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV nas dimensões acadêmicas, sociais e profissionais	73
QUADRO 14	Perfil do egresso nos PPCs da UNEB X perfil do egresso nos pareceres	78
QUADRO 15	Carga horária dos eixos de ensino dos cursos de licenciatura	83
QUADRO 16	Componentes de estágio por curso e carga horária	85
QUADRO 17	Componentes curriculares relacionados à inclusão de pessoas com deficiência e carga horária	85
QUADRO 18	Questões dos instrumentos para construção dos dados e as categorias relacionadas	88
QUADRO 19	Categoria trajetória acadêmica e profissional, dispositivos e questões para construção dos dados	89
QUADRO 20	Potencialidades e lacunas na formação inicial de professores da UNEB DCH IV	93
QUADRO 21	Categoria formação inicial e prática pedagógica, dispositivos e perguntas utilizados para construção dos dados	94
QUADRO 22	Ementa dos componentes de prática pedagógica	98

QUADRO 23	Categoria pesquisa e extensão, dispositivos e perguntas utilizadas para construção dos dados	102
QUADRO 24	Síntese dos resultados da pesquisa	106

LEGENDA

	Letras Língua Inglesa e Literaturas
	Letras Língua Portuguesa e Literaturas
	Educação Física
	Geografia
	História

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A TEMÁTICA EM QUESTÃO	24
1.2 MÉTODO	30
1.2.1 Estudo de caso	31
1.2.2 Dispositivo de análise dos dados	34
1.2.3 Dispositivo para geração de dados	35
1.2.3.1 <i>Análise documental</i>	35
1.2.3.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	36
1.2.3.3 <i>Survey</i>	38
1.2.3.4 <i>Grupos focais</i>	40
1.2.4 Lócus da pesquisa	45
1.2.5 Participantes/colaboradores da pesquisa	51
1.2.6 Etapas da pesquisa	52
1.2.7 Produto da pesquisa: apresentação do plano de ações	54
1.2.7.1 <i>Roda de conversa</i>	56
2 CATEGORIAS TEÓRICAS E DE ANÁLISE	59
2.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	59
2.1.1 Educação especial na perspectiva da inclusão	59
2.1.2 Currículo na formação inicial de professores	63
2.2 ANÁLISE DOS PROJETOS DOS CURSOS – PPCS	73
2.2.1 Perfil do egresso	78
2.2.2 Matriz curricular	82
2.3 DISPOSITIVOS E DADOS EM CAMPO	88
2.3.1 Análise e interpretação dos dados – trajetória acadêmica	90
2.3.2 Formação inicial e prática pedagógica	94
2.3.2.1 <i>Pesquisa e extensão</i>	102
CONSIDERAÇÕES	108

REFERÊNCIAS	113
--------------------------	------------

APÊNDICES	121
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE II - Termo de Compromisso do Pesquisador	124
APÊNDICE III - Termo de Confidencialidade	126
APÊNDICE IV - Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa	126
APÊNDICE V - Termo de Autorização Institucional da Proponente	127
APÊNDICE VI - Termo de Autorização Institucional da Coparticipante	128
APÊNDICE VII - Termo de Concessão	131
APÊNDICE VIII – Orçamento	132
APÊNDICE IX - Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Discente)	133
APÊNDICE X – Survey	134
APÊNDICE XI - Roteiro do Grupo Focal (Alunos Egressos)	136
APÊNDICE XII - Roteiro Grupo Focal (Técnicos Egressos)	141
APÊNDICE XIII – Roteiro Roda de Conversa	142

INTRODUÇÃO

Para Marli André (1995) é preciso que cada um encontre em sua história de vida e em sua trajetória profissional algo que o mobilize e instigue a querer saber mais. Desse modo, a pesquisa é impulsionada pelo desejo de uma formação inicial de professores que aborde de forma mais abrangente a Inclusão educacional de Pessoas com Deficiência, partindo das minhas inquietações como licenciada em Letras Língua Inglesa e Literaturas pela UNEB DCH IV 2012-2016. Sendo eu licenciada em Letras Língua Inglesa pelo DCH IV, que vem a ser o *locus* da minha pesquisa, concluí minha graduação, no segundo semestre de 2016, me questionava e debatia com alguns colegas a pouca ou nenhuma discussão a respeito da Inclusão de Pessoas com deficiência durante nossa formação, particularmente no âmbito de estágio e PIBID, espaços em que as dúvidas começaram a surgir. Hoje consigo perceber que eu, enquanto aluna/estagiária/bolsista, poderia ter contribuído e levado essas questões que me incomodavam para uma discussão mais ampliada, trazendo para discussão os professores e supervisores. Acredito que quanto mais o assunto surgir, quanto mais incomodar, mais rapidamente as estruturas tanto físicas quanto pedagógicas irão se mobilizar para modificá-las de acordo com as demandas.

Retornando à graduação, esses questionamentos não eram levados até os professores, de início, talvez por não estarmos em contato direto com a sala de aula ou especificamente com alunos com deficiência: não tínhamos noção do desafio que seria. A partir do momento que tive contato com a sala de aula, inicialmente com o PIBID e o estágio, após como regente e com alunos com deficiência em sala, percebi o quanto minha formação estava em falta nesse aspecto. Observava em meus colegas de curso a mesma preocupação, comumente ouvia frases como “sairei da Universidade sem saber como trabalhar com alunos com Deficiência; para quem se formou há vinte anos é compreensível que não saiba, mas, e a gente? Com essa discussão tão atual? Qual será nossa desculpa?” Esses questionamentos ressoavam na minha cabeça.

No terceiro semestre tive minha primeira experiência como professora, em um reforço escolar, auxiliando os alunos a fazer a tarefa de casa, revendo os assuntos estudados na escola e orientando estudos para teste/provas. Eram aproximadamente 20 alunos, entre eles alguns com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e uma aluna com deficiência intelectual. Tive alunos com dislexia, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldade de aprendizagem. Minha colega de trabalho era psicopedagoga e, com ela, aprendi algumas estratégias para o trabalho com alunos com deficiência e com NEE.

No ano de 2014 ingressei no Programa de Iniciação à Docência PIBID¹. O projeto do qual fiz parte, intitulado “THE BOOK IS ON/ABOVE/UNDER/BESIDE THE TABLE: Pela Construção de Práticas Pedagógicas Reflexivas e Contextualizadas no Ensino de Língua Inglesa e coordenado pelas professoras Gracielia Novaes Penha e Juliane Regina Trevisol, contava com 24 bolsistas, e foi desenvolvido em duas escolas estaduais: o colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e o Colégio Estadual Padre Alfredo Hasleer. Fui designada para o Colégio Modelo, em parceria com outra bolsista e, com a professora supervisora, Maria de Fátima Lantyer Bello de Araújo ministramos oficinas de Língua Inglesa no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contraturno do ensino regular. Permaneci no PIBID por dois anos no Colégio Modelo, a maior parte do tempo com oficinas do Programa Ensino Médio Inovador-PROEMI. Durante esse tempo, produzi 3 artigos² que foram apresentados em 3 eventos. No último ano das oficinas, tivemos como produto um livro com as produções dos alunos da escola e das bolsistas e da professora supervisora que foi lançado na própria escola. Durante o tempo que passei nessa escola, não me recordo de ter trabalhado com alunos com deficiência. Talvez por trabalhar especificamente com as oficinas do PROEMI, com um número reduzido de alunos, entre 8 a 10.

Não atuei no Colégio Padre Alfredo Hasleer, porém, a professora supervisora levava algumas questões para as reuniões de formação. Havia três alunos surdos; a professora supervisora trazia as discussões para as reuniões do grupo, assim como suas angústias e dúvidas, e envolvia os bolsistas nas tarefas de pesquisa e ensino para adaptações curriculares.

¹ De acordo com o portal MEC, PIBID consiste em “Programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” Ainda sobre o programa e conforme o portal MEC, “A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.”

² 1. Vivências do PIBID: habilidade de leitura em foco. Juliana Barbosa da Costa, Lucione Oliveira Dias e Juliane Regina Trevisol. II Encontro internacional cultura visual, educação e linguagem. Universidade do Estado da Bahia departamento IV, Jacobina-BA. 27 a 29 de 08 de 2014 2. Estágio Curricular e Vivências do Pibid. Trabalhando a habilidade de leitura no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Juliana Barbosa da Costa, Lucione Oliveira Dias e Juliane Regina Trevisol. II Simpósio dos estudantes de Letras e III Interlinguagens. Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Irati-PR. 02 a 05 de 09 de 2014. 3.Experiências do PIBID: oportunizando o ensino/aprendizagem de língua inglesa no colégio modelo Luís Eduardo Magalhães- Jacobina-BA. Juliana Barbosa da Costa e Jaidla Passos Alves. III SEFELI – Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil. 05-07 de 10 de 2015.

No meu último ano de faculdade (2016) participei de dois outros programas de estágios, nesse caso, sem supervisão. Ao contrário do PIBID, que era um projeto organizado e supervisionado, com objetivos definidos, esse segundo estágio não era dessa forma. O referido projeto de estágio estava em seu primeiro ano e era um convênio de cooperação entre a UNEB e a Prefeitura Municipal de Jacobina. Consistia na inclusão de estagiários (a ideia inicial era que fossem alunos dos cursos de Inglês e Educação Física, mas acabou abrindo para os outros cursos) nas turmas da educação básica, turmas da educação infantil e ensino fundamental I, para garantir as 4h de atividade complementar dos professores nas escolas. O estágio na Prefeitura Municipal de Jacobina, com carga horária de 20h semanais, divididas entre duas escolas, Escola Municipal João Belo, localizada no bairro Pedra Branca, e a Escola Municipal Amado Barberino, no Bairro Caixa d'água, foi muito desafiador.

Na Escola João Belo tive duas turmas, uma de 2º ano e outra 5º ano, ambas no turno matutino. Na escola Amado Barberino trabalhei no turno matutino e vespertino, no turno matutino com o 5º ano e a tarde com o 3º ano. Na primeira escola, não tive alunos com deficiência e, na segunda, tive um aluno com deficiência física. O trabalho em geral foi muito desafiador, foi minha primeira experiência com o ensino fundamental I. Não temos estágio ou qualquer discussão sobre o ensino para esse público, visto que, o ensino de Língua Inglesa nas escolas regulares se inicia no ensino fundamental II. Desse modo, tive dificuldade em trabalhar com essa faixa etária, por suas especificidades até então desconhecidas por mim. Em acréscimo, tive dificuldade em trabalhar com o aluno com deficiência física, uma vez que o aluno precisava de ajuda para se locomover no interior da escola, que não tinha rampas em todos os lugares nem banheiro adaptado. Para além, sentia a necessidade de fazer algumas adaptações curriculares com essa turma, uma vez que o referido aluno não tinha mãos. Não tínhamos momentos de formação com a coordenação da escola ou do estágio, não nos reuníamos enquanto estagiários para prepararmos atividades coletivamente, se tornava um trabalho solitário, que se baseava na pesquisa individual em sites, leitura de textos e na tentativa e erro.

Aproximadamente no meio do ano, a pedido, mudei o local de estágio, por conta de mudança de endereço, passei a atuar no distrito do Junco. Novamente em duas escolas, Escola Municipal Antônio Alves e Escola Municipal Leolino Ferreira. Na escola Antônio Alves fui designada para trabalhar em quatro turmas, 1º ano, 3º ano matutino, 2º/3º ano (turma mista) e 1º ano vespertino. Tive dois alunos com deficiência nessa escola, 1 deficiência física e outro, sensorial. Na escola Leolino Ferreira não havia a mesma organização da Escola anterior, não tive uma turma fixa, cada semana eu ia para uma turma diferente. Como só ficava nessa escola no turno vespertino, não consegui conhecer muito bem meus alunos. A respeito do trabalho

com alunos com deficiência, não recebi orientações. Não houve momento de conversa com as professoras regentes e a coordenadora, uma vez que, a presença dos estagiários nas escolas foi solicitada para garantir a Atividade Complementar/AC dos professores com os coordenadores nas escolas. Como não tínhamos outro momento nas escolas para formação/planejamento, também não tivemos orientação, nem por parte da UNEB, nem da Prefeitura, nem das escolas. A situação descrita acima nos remete a precarização da formação docente discutida por Nóvoa (1992) que chama atenção para a natureza do trabalho docente, que precisa passar por alterações profundas da cultura escolar, as quais requerem condições de funcionamento das escolas que ofereçam sustentação à mudança do trabalho individual e solitário do professor para uma forma de atuação mais colaborativa entre os diferentes agentes escolares (NÓVOA, 1992).

A falta de colaboração e apoio entre os docentes e os demais sujeitos envolvidos nos processos relacionados a educação, gera uma sobrecarga, uma vez que a quantidade de funções que os docentes devem assumir não condiz com a sua condição de cumpri-las, gerando o que Nóvoa (1999) considera como situações de dificuldade e de desvalorização social e profissional. As novas determinações a respeito das atividades e do emprego docente concretizaram-se em várias formas de precarização. De um lado, os limites das políticas de valorização do profissional restringem-se à contemplação de itens mínimos da pauta de reivindicações da categoria do magistério; de outro, as alterações resultaram na intensificação das atividades docentes e na precariedade das condições de trabalho desses profissionais.

Voltando a minha trajetória formativa, no mesmo ano (2016) participei do Programa de Estágio da Secretária de Educação do Estado da Bahia através do sistema Federação das Indústrias da Bahia/Instituto Euvaldo Lodi-FIEB/IEL, na cidade de Quixabeira-Bahia, localizada na região Centro Norte do Estado, 60 km de distância da cidade de Jacobina. Nesse Colégio conheci a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço até o momento desconhecido para mim. Nessa Escola, que trabalha apenas com ensino médio, haviam alunos com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais- NEE. O trabalho nesse Colégio foi um dos melhores para mim, até o momento, pois eu contava com o apoio da professora da Sala de recursos, havia um trabalho colaborativo e a comunicação entre os professores era qualificada. A professora responsável pela sala de AEE trazia orientações para o trabalho com alunos com deficiência, eu conversava muito com ela sobre tais assuntos e discutíamos a respeito das teorias. Foi um momento enriquecedor na minha formação docente. Daí surgiu a ideia e o Projeto de Pesquisa para concorrer a uma vaga no Mestrado.

A proposta da presente pesquisa surgiu após pensar a implicação do pesquisador com o *locus*, considerando o meu vínculo com a UNEB como ex aluna, delineando o interesse em pesquisar/intervir com uma proposta que contribuísse diretamente para minha formação e de meus colegas, em decorrência da lacuna que percebi nesse quesito durante a minha formação acadêmica.

O trabalho foi realizado sob a orientação da professora Dra. Juliana Cristina Salvadori e co-orientação da Ma. Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho³, e intentou investigar como a educação especial na perspectiva da inclusão está sendo abordada na formação inicial de professores, considerando que a formação inicial consiste, “em um momento chave de socialização e configuração profissionais, quando os docentes são instruídos para o domínio dos saberes que precisam mobilizar na ação: os saberes das disciplinas, dos conteúdos curriculares e das disciplinas de formação pedagógica” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 215).

A pesquisa teve como questão norteadora: Como a formação inicial de professores, ofertada pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina tem preparado os discentes para o trabalho com pessoas com deficiência? As etapas da pesquisa foram: 1. Etapa exploratória- apresentação da proposta de pesquisa para os participantes, alunos regulares e egressos e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido; análise documental; estudo teórico; 2. Etapa de construção de dados- aplicação dos instrumentos e técnicas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas e grupos focais como espaço coletivo de reflexão teórica e prática sobre a atual conjuntura dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV. Reflexão sobre as dificuldades e potencialidades apontadas pelos colaboradores/participantes da pesquisa no que tange à temática de estudo, bem como para à construção colaborativa de produto que contribua para atuação profissional dos colaboradores/participantes da pesquisa em contextos de diversidade; 3. Análise dos dados- triangulação dos dados e uso da análise de conteúdo na análise e interpretação dos dados; 4. Produtos da pesquisa IV.5. Acompanhamento - um ano para aplicação do plano operacional de ações no *locus* e um ano para acompanhamento das ações. De 2020 a 2021.

Na etapa exploratória, após o contato inicial com *locus*, iniciamos a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cinco cursos de licenciatura da referida

³ A professora Ma. Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho aceitou o convite, no início do desenvolvimento da pesquisa para colaborar como Coorientadora da mesma. Sendo ela, Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade-MPED, como eu, e tendo desenvolvido pesquisa na área de Educação Inclusiva, colaborou ativamente com a elaboração da pesquisa, porém, a instituição determinou que apenas professores Doutores poderiam ser Coorientadores, dessa forma, a Ma. Ana Lúcia não aparecerá oficialmente como minha Coorientadora, mas gostaria de deixar registrado aqui meus agradecimentos por toda contribuição.

instituição, concentrando-nos nos componentes do eixo didático. Nossa problemática é compreender como as licenciaturas do DCH IV têm contemplado as demandas de formação inicial posta nos documentos norteadores para formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência na educação básica.

Como objetivo geral, propusemos analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares da educação básica; Como objetivos específicos tivemos: (1) Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV; (2) Avaliar, colaborativamente, a formação inicial ofertada pela UNEB no DCH IV em consonância com as proposições demandadas pelas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e pela Política Nacional de Inclusão em contextos de diversidade; (3) Construir proposta para acompanhamento dos egressos e avaliação institucional. Como participantes da pesquisa tivemos os alunos regulares e egressos dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, conforme adesão a este trabalho.

1 PRESUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo abordaremos as bases metodológicas que baseiam esta pesquisa. A revisão sistemática, que teve como fonte de pesquisa o catálogo de teses e dissertações da CAPES, o método que vem a ser o estudo de caso, os dispositivos para construção de dados que foram utilizados, bem como os participantes da pesquisa, o *locus* onde a mesma foi realizado, as etapas que foram desenvolvidas durante a realização da pesquisa e que virão a ser desenvolvidas na etapa de intervenção e acompanhamento.

1.1 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A TEMÁTICA EM QUESTÃO

A revisão sistemática consiste na pesquisa e análise de estudos semelhantes, sintetizando-os e observando o que já foi estudado e publicado na área em que sua pesquisa se insere, destacando subtemas, abordagens e fundamentação teórico-metodológicas vigentes, bem como detectando as lacunas. De acordo com Atalla e Castro (1988) em “Revisão Sistemática e Metanálises” a revisão sistemática “é um estudo secundário, que tem por objetivo reunir estudos semelhantes, publicados ou não, avaliando-os criticamente em sua metodologia e reunindo-os numa análise estatística, a metanálise, quando isto é possível” (ATALLAH e CASTRO, 1988 p. 5).

Tendo isso em mente, fizemos o levantamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o objetivo de constatar as pesquisas que foram realizadas no âmbito da formação inicial de professores pensada para educação especial e em que ponto elas se aproximam e se distanciam do meu objeto de pesquisa.

Em nossa pesquisa, analisamos a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com Pessoas Com Deficiência (PCD) nas turmas regulares na educação básica. Para realização da minha revisão sistemática utilizei como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este portal virtual reúne trabalhos de pesquisa realizados em nível de pós-graduação *strictu sensu* de todo o país representando, assim, local de consulta constantemente atualizado por uma equipe de manutenção. O intuito da revisão foi mapear pesquisas que abrangem a inclusão na formação inicial em seus três eixos formativos, ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente, utilizamos como filtro “tipo de trabalho”, que delimitei para Mestrado Profissional, pois é a categoria de programa de pós-graduação do qual faço parte como pesquisadora e também porque me interessava conhecer o tipo de proposta de intervenção

realizada ou o (s) produto (s) finais das pesquisas, o marco temporal, a partir de 2013, que inclui as pesquisas completas na Plataforma Sucupira. Utilizando os descritores "formação inicial", "currículo" e "educação especial" obtive 28 resultados entre teses e dissertações, 21 dissertações de mestrado de mestrados acadêmicos, nenhuma de mestrado profissional, e 7 teses de doutorado. Pelos títulos, selecionei aqueles que se relacionavam diretamente com a formação inicial pensada na inclusão de pessoas com deficiência e, para tal, escolhi aqueles trabalhos que desde o título demarcavam as palavras-chave selecionadas, sendo elas, Inclusão de pessoas com deficiência ou educação especial, com foco na formação inicial e na educação especial. Desse modo, entre as 21 dissertações, após os filtros utilizados, selecionei cinco dissertações para analisar. Os dados/informações bem como os títulos das pesquisas se encontram no quadro 1, ressaltando que todas se tratam de dissertações de mestrados acadêmicos:

Quadro 01: Resultados da revisão sistemática com os descritores "formação inicial", "currículo" e "educação especial" após filtros.

Título	Autor (a) e Ano de publicação	Abordagem Metodológica	Instrumentos e técnicas de pesquisa
Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise.	PUREZA (2012)	Abordagem qualitativa, pesquisa documental.	Análise do projeto político pedagógico.
Educação inclusiva no contexto da legislação e dos documentos oficiais: quais mudanças ocorridas.	RIBEIRO (2012)	Método de análise documental	Análise de (3) documentos oficiais internacionais e nove (9) documentos oficiais Nacionais. Análise da matriz curricular na área de Pedagogia do Centro de Educação (CED/UECE).
Análise das disciplinas de libras nos cursos de formação inicial em pedagogia da UNESP.	SOUZA (2013)	Pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental produzida sobre o tema no período de 2005 a 2010.	Os dados documentais foram coletados por meio de um levantamento inicial das matrizes curriculares nos 23 (vinte e três) campi da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP, em especial os que possuíam o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.
Formação de professores e intervenção das diretrizes curriculares	REZENDE (2013)	Abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo.	Questionário e documentos dos cursos de Pedagogia estudados.

nacionais da pedagogia para educação especial			
Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em educação física	BORGES (2016)	Abordagem qualitativa de investigação. Tratando de descrições e interpretações dos documentos analisados, de entrevistas realizadas com os docentes e discentes do curso da IES selecionada para a pesquisa	A coleta de dados se deu por documentos, entrevistas e questionários

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

Pureza (2012) pesquisou a formação inicial, mais especificamente dos graduandos do Curso de Geografia, relacionando-a com a Educação Inclusiva, enfatizando que não existem ações voltadas para a formação para educação inclusiva nos Projetos Político Pedagógicos das instituições pesquisadas. A análise documental também foi realizada na minha pesquisa, porém, não dos projetos político-pedagógico, que foi o foco na pesquisa de Pureza (2012).

Ribeiro (2012) relacionou a formação inicial de professores aos documentos oficiais, de 2002 a 2011, sobre educação especial e inclusiva. Rezende (2013) trabalhou, em sua pesquisa com 3 pilares: formação inicial de professores, formação inicial com interfaces na Educação Especial e políticas públicas que tecem a Educação Especial.

A pesquisa de Souza (2013) propôs discutir, a formação inicial, em um curso de Pedagogia, enfatizando um dos vieses da educação inclusiva, o processo ensino/aprendizagem da Língua brasileira de sinais-LIBRAS. Souza (2013) pretendeu analisar o projeto de curso de uma determinada Universidade com base nas categorias teóricas inclusão e formação de professores inclusivos. Borges (2016) analisou a estrutura curricular de um curso de Educação física, com o olhar atento ao que concerne à educação para alunos com deficiência intelectual.

Apesar de todas as pesquisas discutirem formação inicial, de alguma forma relacionada a inclusão de pessoas com deficiência, as mesmas se diferenciam da nossa pesquisa ou por selecionar uma vertente da área da inclusão de pessoas com deficiência, como Souza (2013) que trabalha com o ensino de LIBRAS e Borges (2016) que especifica que tratará em sua pesquisa da deficiência intelectual; ou por selecionarem documentos ou legislações específicas, como Pureza (2012), que analisa os Projetos Pedagógicos dos cursos.

Sentimos necessidade de retornar ao banco de teses e dissertações da CAPES, em busca de trabalhos que tivessem uma aproximação maior com minha pesquisa, no sentido de mapear

as pesquisas realizadas no Nordeste, na Bahia, ou mais próximas da temática, por pensar na formação inicial de professores para o trabalho com pessoas com deficiência na educação básica.

Usamos os descritores "formação inicial" e "educação especial" e inclusão", obtivemos 98 resultados. Filtrei para dissertações de mestrado a partir de 2013 para ter acesso aos resumos e obtive 37 resultados. Filtrei as dissertações encontradas, mais uma vez, considerando se os trabalhos traziam nos títulos as palavras-chave a formação docente inicial e inclusão de pessoas com deficiência e termos correlatos. Desse modo, obtive um total de oito dissertações, duas delas já listadas no quadro anterior, que foram as de Souza (2013), Borges (2016). Assim, as seis restantes seguem no quadro 02:

Quadro 02: Resultados da revisão sistemática com os descritores "formação inicial", "educação especial" e "inclusão" após filtros.

Título	Autor	Abordagem Metodológica	Dispositivos de pesquisa
Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	NOZI (2013)	Pesquisa documental.	O material analisado foi constituído de 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes.
Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva	PIOVEZANI (2013)	Abordagem Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky	Entrevistas
Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?	SOUZA (2013)	Um estudo com natureza epistemológica fenomenológica (GAMBOA, 2008), comum a pesquisa com caráter descritivo (GIL, 2002) e com uso de pesquisa documental (CERLLARD, 2008).	Questionário, análise documental das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia.
Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas	SILVA (2014)	Estudo de caso de cunho qualitativo	Questionários, composto por vinte e cinco (25) questões foi aplicado aos 20 professores participantes da pesquisa.

Representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas pibid de uma licenciatura em química.	CAMARGO (2016)	Caráter qualitativo e utilizando a Análise de Conteúdo.	Os dados foram constituídos através de entrevistas individuais com 24 licenciando-bolsistas e as análises foram fomentadas por meio de discussões feitas com dez bolsistas em um Grupo Focal, ambos registrados com gravador de voz.
Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física.	LOUZADA (2017)	Pesquisa documental e descritiva de caráter qualitativo, utilizando a análise de conteúdo.	Foi realizado o levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos em quatro instituições públicas do estado de São Paulo que se encontram entre os dez melhores cursos do país, bem como planos de ensino de disciplinas relacionadas a temática e por fim, foi realizada entrevista com os coordenadores de cada curso.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

Nozi (2013) pesquisou a respeito dos saberes necessários para uma atuação pedagógica que favoreça o processo de inclusão. Para tal, foi realizado levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES, analisando um total de 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010. Os resultados consistiram de cinco temas com as seguintes denominações: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e outras características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE. Os resultados apresentam-se, pela análise do material coletado por Nozi (2013), que as recomendações dos pesquisadores trazem implicações para a formação de professores seja em nível de formação inicial, continuada e/ou em serviço e que os saberes mais frequentemente indicados como necessários para a atuação pedagógica em classes inclusivas não contribuem apenas para o processo de inclusão de alunos com deficiência, mas também para o processo educacional de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. A pesquisa de Nozi (2013) contribuiu com a nossa pesquisa pelo caráter bibliográfico, de levantamento documental de pesquisas realizadas anteriormente, apontando os documentos referenciais da educação especial que estão sendo analisados pelas pesquisas realizadas anteriormente.

Piovezani (2013) trabalhou com a educação inclusiva relacionando-a com a prática docente de professores do ensino fundamental (1º a 5º ano), da rede municipal de Cascavel - PR, buscando saber se os docentes se sentem preparados para atender aos alunos com

deficiência que chegam à escola e como acontece, na percepção desses docentes, a formação inicial e continuada para trabalhar com esses alunos. A pesquisa que conta com abordagem Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky apontou como resultados que diante da complexidade da função do professor que trabalha na Educação Especial, constatou-se que sua formação constitui ainda uma preocupação para responder às diversidades desse alunado, que demanda encaminhamentos específicos dessa área. Assim, como na pesquisa anteriormente citada, o foco da pesquisa de Piovezani (2013) tem como *lócus* o ensino básico, porém, apontando para a necessidade de se trabalhar sobre a educação especial e a inclusão na formação inicial dos professores.

Santana (2013), em sua pesquisa, trata da questão da formação de professores dos cursos de Pedagogia e Educação Física, analisando como se estrutura a disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UGD), realizando uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A pesquisa exploratória e descritiva demonstrou nos resultados que, de maneira geral, as três IES apresentaram características parecidas, constatando-se que os cursos pesquisados buscaram atender o proposto pela Resolução CNE 1/2006 e ofertaram pelo menos uma disciplina obrigatória, a disciplina de LIBRAS. Percebe-se que a disciplina citada acima funciona como interdisciplinar, nos dois cursos mencionados.

Silva (2014) disserta sobre a formação docente e o perfil dos professores que lidam com o desafio da educação inclusiva no dia a dia de uma escola pública, situada em bairro periférico no município de Natal/RN. Compreende formação docente como formação inicial e continuada, porém, mantém a atenção na prática docente, no dia a dia da referida escola, e não na formação propriamente dita. A pesquisa de Silva (2014) propõe a mesma abordagem metodológica que será utilizada na minha pesquisa, um estudo de caso de cunho qualitativo. O mesmo apresentou como resultados a urgência de modificações na formação acadêmica de professores voltada para o processo inclusivo e na valorização do projeto PIBID, que se apresenta como uma experiência significativa, mas que necessita ser aliada a um melhor preparo para o enfrentamento da realidade encontrada nas salas de aula da Educação Básica do país. Apesar de Silva (2014) tratar da educação básica e não da superior em sua pesquisa, os resultados apontam para a necessidade da reformulação da formação inicial de professores, mostrando a relevância da pesquisa nesse âmbito.

Camargo (2016) enfatizou as representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores de licenciando-bolsistas de um projeto PIBID-Química de escolas estaduais de São Paulo, com nomes não revelados. A pesquisa de caráter qualitativo e

que utiliza a análise de conteúdo, aponta como resultados que há “urgência de modificações na formação acadêmica de professores voltada para o processo inclusivo e na valorização do projeto PIBID, que se apresenta como uma experiência significativa, mas que necessita ser aliada a um melhor preparo para a realidade encontrada dentro das salas de aula da Educação Básica do país” (CAMARGO, 2016, p. 6).

Louzada (2017) teve como abordagem teórico metodológica documental e descritiva. Os resultados que apontam que as instituições analisadas oferecem disciplinas voltadas à formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, porém, as análises indicam divergências na formação docente, quando se referem à compreensão do público-alvo definido nas políticas da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os fundamentos e princípios que regem a oferta da Libras nos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, podemos perceber que, as pesquisas relacionadas à formação inicial, com os filtros utilizados, até a data da revisão (março de 2018), não obtivemos resultados de pesquisas de mestrado que tratassem da formação inicial para o ensino de pessoas com deficiência na educação básica. Algumas se propõem a fazer estudo de caso, assim como eu, se aproximando no aspecto metodológico, bem como utilizam análise documental como instrumento de coleta de dados, porém algumas pesquisas especificam o tipo de deficiência, como o ensino de LIBRAS, ou o ensino para alunos com deficiência intelectual. Entretanto, durante o trabalho de revisão da literatura, não foi possível constatar nenhuma dissertação de Mestrado, que se propusesse a observar como a formação inicial está sendo pensada nos cursos de licenciatura para o trabalho com pessoas com deficiência no ensino básico nas Estaduais da Bahia.

1.2 MÉTODO

A presente pesquisa é do tipo estudo de caso com abordagem qualitativa, e têm como objetivo analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares da educação básica. Como Minayo (1994, p. 22) aponta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

Comungando da ideia, André considera que a abordagem qualitativa é uma “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 22). Goldenberg argumenta que a pesquisa qualitativa “não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Conforme observa Creswell (2010) em seu livro intitulado métodos qualitativos, quantitativos e misto; a respeito dos métodos qualitativos, "empregam, várias concepções filosóficas; estratégias de investigação e métodos de coleta de dados, análise e interpretação. O papel do investigador ganha igual destaque tratando, inclusive, sobre as questões éticas na relação pesquisador-participantes" (CRESWELL, 2010, p. 206). Creswell (2010), antes de passar à interpretação e análise dos dados, cuidadosamente lista possíveis abordagens para proceder à coleta de dados qualitativos. Na forma de um quadro detalhado, o autor especifica os procedimentos sobre a validação da precisão das informações coletadas. O que, por conseguinte, impacta a confiabilidade e a validade da pesquisa.

Em nossa pesquisa partimos dos pressupostos apontados pelos autores citados. Primeiro, a investigação foi realizada num contexto específico, envolvida num espaço real, a Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, IV. Efetuamos uma análise descritiva dos documentos norteadores dos cursos de licenciatura, bem como realizamos a análise das entrevistas e grupos focais realizadas com os colaboradores e, por último, realizaremos a construção de um relatório técnico a respeito das informações encontradas e analisadas nesse contexto específico, propondo um plano de ações para o referido Departamento.

1.2.1 Estudo de caso

O método de pesquisa adotado foi o Estudo de Caso, utilizado para coleta de dados em um campo pré-delimitado, buscando retorno das questões de natureza científica levantadas pelo pesquisador. Para tal, delimitamos como *lócus* a Universidade do Estado da Bahia, DCH IV, que se localiza na cidade de Jacobina-BA. Pesquisaremos como a formação inicial de professores para inclusão de pessoas com deficiência emerge em ações formativas ofertadas na formação inicial dos cursos de licenciatura, que são cinco: Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Letras- Língua Inglesa e Literaturas, Educação Física, Geografia e História.

Este trabalho se apresenta como um Estudo de Caso por revelar o estudo de algo singular, que tem valor em si mesmo: os processos de ampliação de sentidos e significados da prática docente de um grupo de professores em formação para educação básica e de seus professores formadores. O Estudo de Caso como delineamento também se justifica por contemplar características básicas apontadas por Lüdke e André (1986): visa a descoberta se mantendo atenta aos novos elementos que podem surgir durante o estudo; enfatiza a interpretação em contexto a fim de obter apreensão mais completa do objeto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes; usa variedade de fontes de informação.

De acordo com Gil (1995), o Estudo de Caso como modalidade de pesquisa pode ser compreendido como uma ferramenta que não pretende definir a proposição de um roteiro rígido. Nessa perspectiva, o autor propõe as seguintes fases para a realização de um estudo de caso: (I) delimitação da unidade-caso/seleção, (II) análise e interpretação dos dados e (III) a elaboração do relatório.

A pesquisa nos moldes acima apresentados explicita que este tipo de estudo é detalhado e centrado em um fenômeno, grupo ou indivíduo, obedecendo à lógica de compreensão do objeto de pesquisa, inclusive em uma visão globalizada do mesmo, no sentido em que pressupõe uma análise aprofundada das inter-relações entre as partes e do todo, como destaca Moreira (2002).

Segundo Gil (2009), o conceito de Estudo de Caso abarca o estudo unitário ou de grupos sociais (pequenos grupos ou organizações). O autor também delimita que esse método está ligado ao estudo das relações e processos de ordem social e cultural das unidades ou dos grupos pesquisados. Assim, neste âmbito do estudo de caso, Gil (2009) apresenta ainda que esse delineamento de pesquisa permite descrever o contexto das investigações feitas pelo pesquisador, além de propiciar a explicação dos fenômenos investigados.

Para Yin (2005), o estudo de caso como estratégia de pesquisa se enquadra nos propósitos de estudo onde se deseja investigar fenômenos contemporâneos, com base na empiria, de modo que as observações e inferências realizadas pelo pesquisador se aproximem o quanto possível, da realidade dos fenômenos.

Nesse contexto, Fonseca (2002, p. 33) assevera:

[...]. Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende

intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

No contexto da presente pesquisa, podemos observar que se encaixa na descrição de estudo de caso defendida por Fonseca, visto que, se trata de um estudo de uma instituição, sendo assim, o objeto de estudo bem definido, além de, buscar compreender em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação, que no nosso caso se trata da nossa problemática, que vem a ser: compreender como as licenciaturas do DCH IV têm contemplado as demandas de formação inicial propostas nos documentos norteadores para políticas educacionais, no que diz respeito às diversidades, particularmente aos alunos com deficiência.

Diante do exposto, a utilização da modalidade Estudo de Caso para o desenvolvimento desta pesquisa corrobora com os objetivos de investigar, conhecer, compreender e analisar os aspectos concernentes ao processo de formação iniciada de professores na Universidade do Estado da Bahia, Departamento IV. Desse modo, analisaremos os Projetos Pedagógicos dos cursos, intencionando investigar de que forma a Inclusão de pessoas com deficiência emerge. Além disso, observaremos também de quais outras formas a temática da educação especial é trazida à tona, buscando, conforme aponta Yin (2005), esclarecer e aproximar os objetivos deste estudo da realidade cotidiana dos sujeitos, assumindo-se o foco nos sujeitos e nas relações que estabelecem (GIL, 2009).

Enquanto estudo de caso, esse trabalho contempla cinco etapas: 1. Etapa exploratória-apresentação da proposta de pesquisa para os participantes, alunos regulares e egressos e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido; análise documental; estudo teórico; 2. Etapa de construção de dados- aplicação dos instrumentos e técnicas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas e grupos focais como espaço coletivo de reflexão teórica e prática sobre a atual conjuntura dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV. Reflexão sobre as dificuldades e potencialidades apontadas pelos colaboradores/participantes da pesquisa no que tange à temática de estudo, bem como para à construção colaborativa de produto que contribua para atuação profissional dos colaboradores/participantes da pesquisa em contextos de diversidade; 3. Análise dos dados- triangulação dos dados e uso da análise de conteúdo na análise e interpretação dos dados; 4. Produtos da pesquisa IV. 5. Acompanhamento - um ano para aplicação do plano operacional de ações no *lócus* e um ano para acompanhamento das ações. De 2020 a 2021.

1.2.2 Dispositivo de análise dos dados

A técnica escolhida para tratamento, análise e interpretação dos dados foi a da análise de conteúdo. Para Bardin (1994), a análise de conteúdo não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas de análise das comunicações. E a referida autora afirma ainda:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1994, p. 31).

As fases da aplicação da análise de conteúdo, segundo Bardin (1994), são três: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material e 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é constituída pelas seguintes etapas, segundo Bardin (1994):

a) leitura flutuante, consistente no estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados; b) escolha dos documentos, quando se realiza a delimitação do material que será analisado; c) formulação de hipóteses; e d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que consiste na determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos em análise; e) preparação do material (Bardin, 1994, p. 91).

A próxima fase é a da exploração do material, na qual “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. Na fase de tratamento dos resultados, de realização de inferências e de interpretação, duas dimensões se destacam, por possibilitar e facilitar as interpretações e inferências, são elas a codificação e a categorização. A codificação é definida por Bardin (1994) como uma transformação dos dados brutos do texto, por meio de recorte, agregação e enumeração, com o intuito de possibilitar uma representação do conteúdo, de sua expressão. Essa transformação permite ao analista, conhecer as características do texto que poderão servir de índices. Após a definição das unidades de registro e análise, por meio da codificação, o próximo passo é a categorização. Ao abordar a categorização, Franco (2012, p. 63) a define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A definição apresentada está em consonância com o delineamento de categorização proposto por Bardin (1994). Para obter-se um bom conjunto de categorias, Bardin (1994) afirma que algumas qualidades devem ser observadas: a) exclusão mútua – cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; b) homogeneidade – um único princípio de organização deve orientar a organização da categoria; c) pertinência – o sistema de categorias deve refletir as

intenções da investigação; d) objetividade e fidelidade – mesmo mudando o foco da análise, a grade de categorias deve manter-se inalterável, refletindo a objetividade e fidelidade de classificação; e) produtividade – o conjunto de categorias deve proporcionar a obtenção de bons resultados.

1.2.3 Dispositivos para geração de dados

Trataremos a seguir, da forma que se deu o processo de geração dos dados necessários ao desenvolvimento do trabalho. Essa fase da pesquisa teve como objetivo reunir os dados pertinentes ao problema a ser investigado. Os dispositivos foram: Análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal, questionário online *survey* e roda de conversa.

1.2.3.1 Análise documental

Para Gil (1995, p. 158),

As fontes escritas, na maioria das vezes, são muito ricas e ajudam o pesquisador a não perder tanto tempo na hora da busca de material em campo, sabendo que, em algumas circunstâncias só é possível à investigação social através de documentos (GIL, 1995, p.158).

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica à qual se filia o investigador.

No cerne da discussão aqui apresentada, adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais. Compreende-se ainda que, dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, documentos que podem ser periféricos para uns, podem ocupar lugar central para outros.

São documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto. Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da pesquisa documental, destaca-se aqui a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais meios de registros das atividades educacionais.

Sabendo disso, selecionamos os documentos nacionais e locais, a seguir, como fonte de dados para análise, tomando como base nosso objetivo geral e específicos.

Quadro 03: Documentos nacionais e locais norteadores da análise na pesquisa.

NACIONAIS	LOCAIS (UNEB)
LDB (1996)	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas (2010)
DCN (2011)	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Letras Língua Portuguesa e Literaturas (2011)
Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (2000)	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (2011)
	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (2011)

Fonte: Arquivo da autora, 2019.

1.2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Utilizamos também entrevista semiestruturada com os participantes. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1990; 1991), a entrevista semiestruturada focaliza em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões

inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A análise foi realizada tendo como base os pressupostos teóricos e as orientações dos teóricos que conceituam as entrevistas como instrumento para coleta de dados. Gil (1995) define entrevista como uma técnica largamente utilizada no campo das ciências sociais em que o pesquisador se coloca frente ao entrevistado e formula perguntas para obter dados de interesse da pesquisa. Segundo Gil “enquanto coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1995, p. 113).

Gressler (2003) conceitua entrevista como uma conversação para obter informações em uma investigação e, segundo a autora, pode envolver uma ou mais pessoas. Destaca-se, no entanto, que não se trata de uma simples conversa, mas uma conversa orientada para um objetivo definido, constituída por um interrogatório feito pelo entrevistador ao entrevistado em um processo interativo, que envolve não só palavras, mas também as expressões fisionômicas, a inflexão de voz, gestos e outras manifestações de comportamento.

Após a abordagem inicial aos participantes da pesquisa, na qual especifica a temática da pesquisa, esclarecemos os riscos, o Termo de Consentimentos e Livre Esclarecimento (TCLE), foi lido e assinado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de dez minutos. Foram realizadas seis perguntas, sendo elas: 1). Já teve experiência com a docência com alunos com deficiência? Quais tipos de deficiência com os quais trabalha ou já trabalhou. 2). Como as diversidades tem emergido nas discussões teóricas e as experiências no eixo de prática docente? 3). Quais desafios enfrentou durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com alunos com deficiência? 4). Como a diversidade tem emergido nas aulas de estágio? 5) Como você analisa a formação inicial ofertada pela UNEB considerando as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores? 6). Já teve dúvidas/preocupações a respeito

da inclusão de pessoas com deficiência? Levou esses questionamentos para a discussão em sala com professores/colegas?

Os participantes dessa etapa foram os alunos regulares e egressos dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, um total de 21 alunos, dois do curso de geografia, sete do curso de Letras Língua Inglesa, cinco do curso de Letras Língua Portuguesa, cinco do curso de Educação física e 2 do curso de história.

As entrevistas foram realizadas no início do mês de dezembro de 2018. Com o público alvo definido, os alunos regulares ou alunos egressos, o próximo passo foi contatá-los. A primeira tentativa de entrar em contato com os mesmos foi através dos professores do componente estágio. Enviei e-mail para os professores, alguns deles me responderam e me convidaram para participar de uma das aulas de estágio e apresentar a proposta para os discentes, outros professores não me responderam. Parti para a abordagem individual, conversando com os discentes que eu conhecia e sabia que se encaixavam nos critérios estabelecidos para os participantes. Com essa abordagem direta e com o auxílio de alguns professores de estágio, consegui reunir um grupo de quinze discentes. Cinco alunos de Letras Língua Inglesa, Quatro alunos de Letras Vernáculas, Quatro alunos de Educação Física, dois alunos de Geografia. Agendei com cada participante individualmente para realizar as entrevistas, que foram feitas seguindo o roteiro posto acima, gravadas e transcritas.

A ideia inicial era incluir apenas os discentes regulares. Porém, como tivemos um número baixo de adesões nesse grupo, incluímos também os alunos egressos e adaptamos a entrevista para questionário online.

1.2.3.3 Survey

O seguinte instrumento não estava previsto, em princípio na presente pesquisa. Surgiu no decorrer do processo como uma alternativa por conta da baixa adesão em alguns dos dispositivos, por conta da dificuldade em contatar os participantes por conta das férias que ocorreram de dezembro a março e por conta da greve docente que teve em início em abril e se estendeu até junho. Como o *Survey* foi realizado *online*, facilitou para a coleta dos dados, uma vez que grande número dos alunos regulares e egressos são oriundos de outras cidades e retornam para as mesmas quando não estão em período de aulas.

Segundo Barbosa (2008), os questionários, também chamados de *Survey*, é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todos os participantes, garante o anonimato e pode conter

questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplica criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser aplicadas para medir atitudes, opiniões, comportamento circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários podem fazer uso de materiais simples como lápis, papel, formulários etc. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Podem incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não.

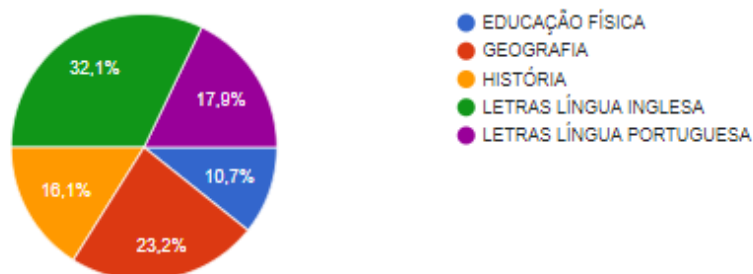
Para Gil (2002), o questionário é um conjunto de questões respondidas por escrito pelo pesquisado. Consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Ruiz (2002), determina como um instrumento no qual o participante responde um elenco de questões cuidadosamente elaboradas. Tem a vantagem de poder ser feita com um grande número de pessoas simultaneamente. Nessa ferramenta é importante apresentar com clareza explicações iniciais sobre objetivos da pesquisa e orientações de preenchimento do questionário. Forza (2002) ainda finaliza, que atualmente os questionários podem ser enviados por e-mail ou solicitar os respondentes visitar um *web site* no qual o questionário de ser lido e respondido eletronicamente.

Visando alcançar um número maior de participantes considerando a quantidade de alunos regulares e egressos que residem em outros municípios e considerando a baixa adesão em alguns dos dispositivos utilizados, transformamos a entrevista semiestruturada em questionário *online-survey*. Hospedado no site *Google forms*, o *survey* foi criado, ficando ativo entre os dias 01 de abril de 2019 à 20 de abril de 2019. Durante esse período, fizemos um trabalho de divulgação do link do *survey*, via *e-mail*, *Whatsapp* e redes sociais. Como resultado, obtivemos 56 respostas, entre alunos regulares e egressos dos cinco cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, vejamos na figura a seguir:

Figura 01: Porcentagem dos participantes da *Survey* por curso.

1. Indique a licenciatura cursada na UNEB DCH IV

56 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Na figura acima, podemos observar a porcentagem dos participantes, que foram eles 18 alunos do curso de Letras Língua inglesa, 13 do curso de Geografia, 10 do curso de Letras Língua Portuguesa, 09 do curso de História e 06 do curso de educação física. Como dito anteriormente, o *survey* foi respondido tanto por alunos regulares, como por alunos egressos. Tivemos participantes com ano de ingresso de 1993 a 2018. O roteiro completo do *survey* se encontra no apêndice X.

1.2.3.4 Grupos focais

De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado. O caráter dinâmico dessa estratégia de coleta de dados também é reconhecido por Minayo (1999), ao ressaltar a importância indiscutível de cada entrevista (pela qualidade do ator e pelos dados específicos que dele emergem), salientando que é desse conjunto de dados que se formará o caleidoscópio das informações que o pesquisador precisará para compor a análise.

Para Krueger e Casey (2000), grupo de foco são um tipo especial de grupo em termos de objetivo, tamanho, composição e procedimentos. Para os autores, o propósito do grupo de foco é ouvir e obter informação, e é uma maneira de saber melhor como as pessoas se sentem e pensam em relação a um assunto, produto ou serviço. Os participantes são selecionados por terem certas características em comum que os relaciona ao assunto do grupo. Os grupos de foco

ainda podem ser utilizados para auxiliar em tomada decisão, durante desenvolvimento de produto ou de programa, para levantar necessidades, para realizar movimentos e avaliar programas de qualidade, para entender interesses e preocupações, para desenvolvimento e testes e também como ferramenta primária ou secundária de pesquisa.

Nesta pesquisa, a técnica do grupo focal aconteceu em dois encontros. Como dito anteriormente, tivemos algumas dificuldades em agendar o grupo focal com os participantes, visto que o critério para participação da pesquisa inclui a livre adesão do participante. Além disso, o recesso das aulas, que foi de dezembro de 2018 a março de 2019, e o início da greve da Universidades Estaduais da Bahia no início de abril de 2019, acabou dificultando a reunião desses participantes, uma vez que grande parte deles são de outras cidades.

A ideia inicial seria a realização de 1 encontro de grupo focal com cada grupo, que viria a ser os alunos regulares e alunos egressos. Por fim, conseguimos agendar dois encontros de grupo focal, um com 4 participantes e outro com 3 participantes. Quarta-feira dia 10 de abril de 2019 às 17h realizamos o encontro com um dos grupos, mediado pela professora Mrs. Ana Lucia Freitas de Carvalho Oliveira na UNEB DCH IV, seguindo o seguinte roteiro:

Quadro 04: Roteiro para o grupo focal com alunos egressos.

Abordagem	Método	Objetivo	Dispositivo	Procedimento de análise
Qualitativa	Estudo de caso	Compreender a percepção dos técnicos alunos egressos a respeito da formação inicial ofertada pela UNEB no que diz respeito à formação para inclusão educacional de pessoas com deficiência nas turmas regulares da educação básica.	Grupo focal	Análise do conteúdo.

- **Dados**

Participantes: Alunos egressos dos cursos de Licenciatura da UNEB DCH IV.

Número de participantes: 4

Quantidade de encontros: 1

Lócus: Universidade do Estado da Bahia - UNEB DCH IV

Data e horário: Quarta - feira 10 de abril de 2019. 16h.

Meios de captação dos conteúdos: Gravador de voz. *Support voice record* no celular e gravador de voz (*Microsoft*) no computador.

Mediador: Mrs. Ana Lucia Freitas de Carvalho Oliveira

Relatora: Juliana Barbosa da Costa

Sala: 14

ENCONTRO I

Objetivo geral: analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares.

Objetivo específico: (1). Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV.

TEMA I: Experiência Pessoal como aluno de Licenciatura da UNEB DCH IV

1 - Sobre a concepção da formação dos professores, Garcia (1999) esclarece que ela deve estar relacionada aos conhecimentos construídos, tanto teóricos como práticos, obtidos por meio do currículo acadêmico na sua formação inicial, podendo relacionar-se consigo ou coletivamente, trocando experiências de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento destes conhecimentos, competências e habilidades no processo do ensinar, objetivando uma educação significativa aos alunos. Sabendo que, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014) traz na meta 4 a seguinte disposição: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e a LDB no artigo Art. 58 dispõe que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em vista disso, considere:

Questões norteadoras

- a) Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica?
- b) De qual forma o assunto emergia e como o assunto era trabalhado?
- c) Nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência? Quais foram os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso?
- d) Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?

Como dito acima, o grupo focal com os alunos egressos teve a adesão de quatro pessoas em uma data e três pessoas em outra. Convidei aproximadamente cinquenta pessoas, via *Whatsapp* ou pessoalmente. Ao todo, sete delas aderiram a pesquisa e aceitaram participar como colaboradores. O encontro durou quarenta e três minutos. O mesmo, teve áudio gravado no computador com o gravador de voz da *Microsoft* e pelo celular *Support voice record*. Após, as conversas foram transcritas manualmente. Salientamos que a baixa adesão, se ampliou pelo fato da Universidade estar em greve, o que acaba dispersando os discentes para outras localidades.

O encontro com o outro grupo aconteceu na terça - feira 16 de abril de 2019, às 16h na UNEB DCH IV. Teve a mediação do Me. Daniel Netto. O encontro durou 45 minutos. O grupo, teve áudio gravado no computador com o gravador de voz da *Microsoft* e pelo celular *Support voice record*. Após, as conversas foram transcritas manualmente. Vejamos abaixo o roteiro seguido.

Quadro 05: Roteiro para o grupo focal com egressos.

Abordagem	Método	Objetivo	Dispositivo	Procedimento de análise
Qualitativa	Estudo de caso	Compreender a percepção dos técnicos alunos egressos a respeito da formação inicial ofertada pela UNEB no que diz respeito à formação para inclusão educacional de pessoas com deficiência nas turmas regulares da educação básica.	Grupo focal	Análise do conteúdo.

- **Dados**

Participantes: Egressos dos cursos de Licenciatura da UNEB DCH IV.

Número de participantes: 3.

Quantidade de encontros: 1

Lócus: Universidade do Estado da Bahia - UNEB DCH IV

Data e horário: Terça-feira 16 de abril de 2019. 16h.

Meios de captação dos conteúdos: Gravador de voz. Suport voice record no celular e gravador de voz (Microsoft) no computador.

Mediador: Me. Daniel Neto, Técnico-administrativo em Educação do IFBA - *Campus Jacobina*.

Relatora: Juliana Barbosa da Costa

Sala: 13

ENCONTRO I

Objetivo geral: analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares.

Objetivo específico: (1). Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV).

TEMA I: Experiência Pessoal como aluno de Licenciatura da UNEB DCH IV

1 - Sobre a concepção da formação dos professores, Garcia (1999) esclarece que ela deve estar relacionada aos conhecimentos construídos, tanto teóricos como práticos, obtidos por meio do currículo acadêmico na sua formação inicial, podendo relacionar-se consigo ou coletivamente, trocando experiências de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento destes conhecimentos, competências e habilidades no processo do ensinar, objetivando uma educação significativa aos alunos. O Plano Nacional de Educação - PNE (2014) traz na meta 4 a seguinte disposição: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e a LDB

no artigo Art. 58 dispõe que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em vista disso, considere:

Questões norteadoras

- a) Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica?
- b) De qual forma o assunto emergia e como o assunto era trabalhado?
- c) Nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência? Quais foram os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso?
- d) Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?

1.2.4 Lócus da pesquisa

A Universidade do Estado da Bahia, *lócus* dessa pesquisa, de acordo com Leal, Novaes e Carneiro (2013), foi criada no ano de 1983 “sob a forma de autarquia em regime especial, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura” (Art. 1º da Lei Delegada 66/83). A UNEB se constituiu a partir da integração de diversas faculdades que funcionavam nos municípios baianos, tais como: Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e Centro de Ensino Técnico da Bahia. Na sede em Salvador foi criada a Faculdade de Educação pelo mesma Lei que instituiu a UNEB. Assim, essas Faculdades se constituíram em uma Instituição única, com Administração Central em Salvador em formato *multicampi*. Por se configurar em uma Instituição estadual, a UNEB é uma autarquia que responde administrativamente à Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a setores do Governo do Estado e, academicamente, ao Conselho Estadual de Educação.

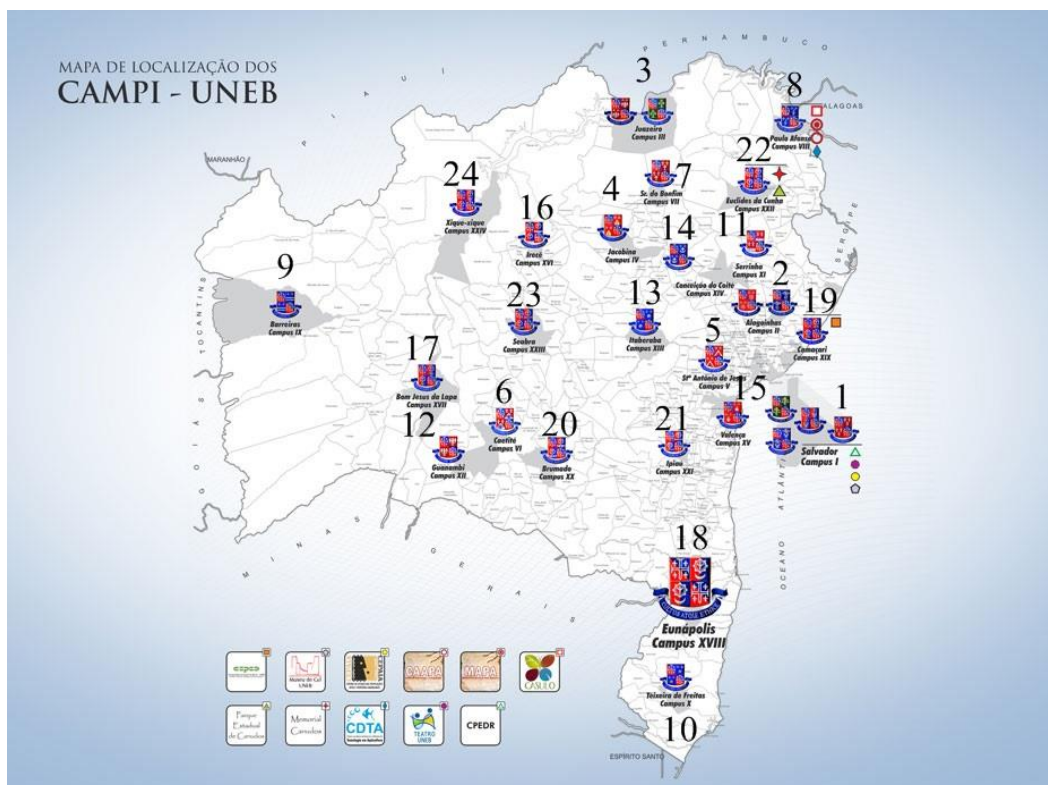
Fialho (2000) reflete sobre a organização estrutural da UNEB e as implicações do formato *multicampi*:

A ideia de universidade conglomerada como a de universidade multicampi, refletem perspectivas que não levaram em consideração condições básicas e necessárias para a implantação e o desenvolvimento de um equipamento urbano do porte de uma universidade, gerando situações que podem comprometer a qualidade do ensino bem como limitar o potencial de ação e de realizações que uma instituição universitária detém, o qual contempla, além da função ensino, a de pesquisa e a da extensão (FIALHO, 2000. p. 176).

A estrutura *multicampi* apresenta como ponto positivo a oportunidade de acesso dos sujeitos que vivem longe da capital a uma Universidade pública. Por outro lado, atender às demandas de Ensino, Pesquisa e Extensão pode representar um problema na medida em que os custos de operação dessa estrutura são muito elevados, o que ocasiona limitações na infraestrutura, a exemplo do Departamento IV, Campus Estação que conta com 11 salas para os seis cursos de graduação contínua, além das atividades de pesquisa de extensão, dos laboratórios para os cursos etc. A questão dos recursos humanos também emerge: sem uma política de fixação, os campi do interior sofrem da falta de professores e alta rotatividade nos quadros, particularmente após obtenção das titulações, fomentada por meio do programa institucional de apoio e qualificação docente.

Para Fialho (2000), a dimensão espacial do modelo universitário deixa nuance para tratar da *multicampia*, além do aspecto geográfico. A autora destaca que é importante considerar diversos fatores na análise desses aspectos como, por exemplo, sua distribuição em diferentes regiões do Estado e a convivência com realidades diversas e particularidades de cada região ou cidade.

Figura 2: Mapa de localização dos campi da UNEB



Fonte: UNEB, 2017 (com numeração da autora).

Legenda:

1. Departamento de Educação – DEDC, Departamento de Ciências da Vida – DCV, Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET, Departamento de Ciências Humanas – DCH - Salvador;
2. Departamento de Educação – DEDC, Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET II - Alagoinhas
3. Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais – DTCS, Departamento de Ciências Humanas – DCH III – Juazeiro;
4. Departamento de Ciências Humanas – DCH IV- Jacobina
5. Departamento de Ciências Humanas – DCH V- Santo Antônio de Jesus
6. Departamento de Ciências Humanas – DCH - Caetité
7. Departamento de Educação – DEDC VII - Senhor do Bonfim
8. Departamento de Educação – DEDC VIII - Paulo Afonso
9. Departamento de Ciências Humanas – DCH IX – Barreiras
10. Departamento de Educação – DEDC X - Teixeira de Freitas
11. Departamento de Educação – DEDC XI – Serrinha
12. Departamento de Educação – DEDC XII – Guanambi
13. Departamento de Educação – DEDC XIII – Itaberaba
14. Departamento de Educação – DEDC XIV - Conceição do Coité
15. Departamento de Educação – DEDC XV - Valença
16. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVI – Irecê
17. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVII - Bom Jesus da Lapa
18. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVIII – Eunápolis
19. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XIX – Camaçari
20. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XX – Brumado
21. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XXI- Ipiatã
22. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XXII - Euclides da Cunha
23. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XXIII – Seabra
24. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XXIV - Xique-Xique

Do ponto de vista de Boaventura (2012, p. 35) a “forma multicampi foi definitivamente consagrada, sendo realmente a que melhor se ajusta às circunstâncias de um Estado-federação das dimensões baianas”. (Fialho, 2000) problematiza a ideia de universidade conglomerada como a de universidade *multicampi*, refletem perspectivas que não levaram em consideração condições básicas e necessárias para a implantação e o desenvolvimento de um equipamento urbano do porte de uma universidade, gerando situações que podem comprometer a qualidade do ensino bem como limitar o potencial de ação e de realizações que uma instituição universitária detém, o qual contempla, além da função ensino, a de pesquisa e a da extensão.

Em 1980, a Lei Delegada Nº12, de 30/12/1980, publicada no D.O de 31 de dezembro de 1980, extinguiu várias autarquias, dentre elas a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina-FFPJ, e criou a Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia - SESEB, como autarquia mantenedora. Após a Lei Delegada, de Nº 66/83, publicada no Diário Oficial de 2 de junho de 1983, extinguiu a SESEB e criou a Universidade do Estado da Bahia UNEB– autarquia de ensino superior ligada à Secretaria de Educação e Cultura. Nesse contexto multicampi, temos o Campus IV localizado na cidade de Jacobina, parte da Rede de Gestão Descentralizada-E (RGD) região do Semiárido Norte, à 330 km da capital Salvador. O departamento DCH, segundo SILVA (2017), derivou da faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), criada pela Lei Estadual 3.825, de 19 de setembro de 1980, publicada no Diário Oficial do Estado de 23 de setembro de 1980.

A UNEB é reconhecida através da Portaria Nº. 909/95 de 31/07/1995 do Ministério da Educação e do Desporto, caracterizando-se por ser modelo *multicampi*, isto é, uma Universidade constituída de um campus central e vários campi distribuídos em alguns municípios, compondo uma Unidade Administrativa e Pedagógica, respeitando-se a autonomia acadêmico-administrativa e financeira de cada unidade de ensino. O mapa a seguir mostra o território do Piemonte da Chapada Diamantina onde o Departamento IV se insere:

Figura 03: Faculdades no Piemonte da Chapada



Fonte: UNEB, 2016

Atualmente oferta cinco cursos de licenciatura, sendo eles, Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Letras - Língua Inglesa e Literaturas, História, Geografia e Educação Física, e um curso de bacharelado em Direito, sendo o nosso objeto de pesquisa os cursos de licenciatura. O quantitativo de egressos dos municípios do Piemonte da Chapada em comparação com outra Faculdade sediada na região do Piemonte da Chapada, em 2014, segundo dados fornecidos pela instituição segue no quadro abaixo.

Figura 04: Quantitativo de matrículas por município na UNEB e na FAP

Cidade	FAP	UNEB	Total
Jacobina		1.092	1.092
Miguel Calmon		28	28
Ouroândia		49	49
Saúde		42	42
Serrolândia	156	36	192
Umburanas		84	84
Várzea nova		19	19
Total	156	1.350	1.506

Quadro 3: Matriculados por IES e município no território de identidade Piemonte da Diamantina (2014).

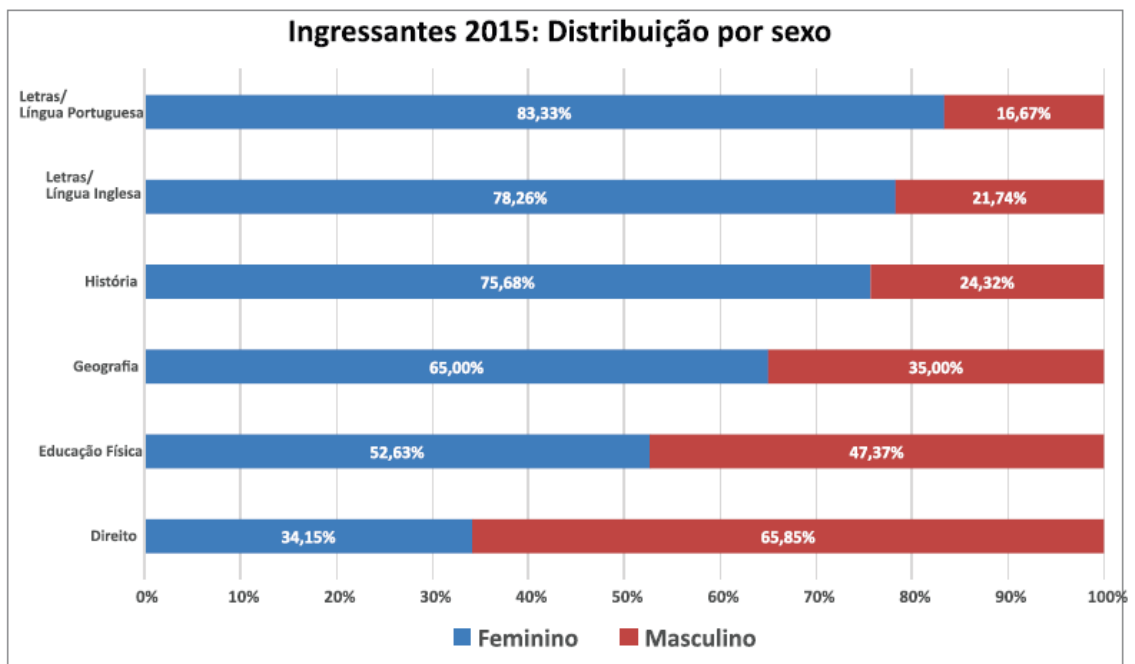
Fonte: UNEB, 2016

O quadro foi exposto para ilustrar por meio do quantitativo de alunos matriculados nos cursos da UNEB, em sua maioria de formação de professores, o impacto da UNEB para o

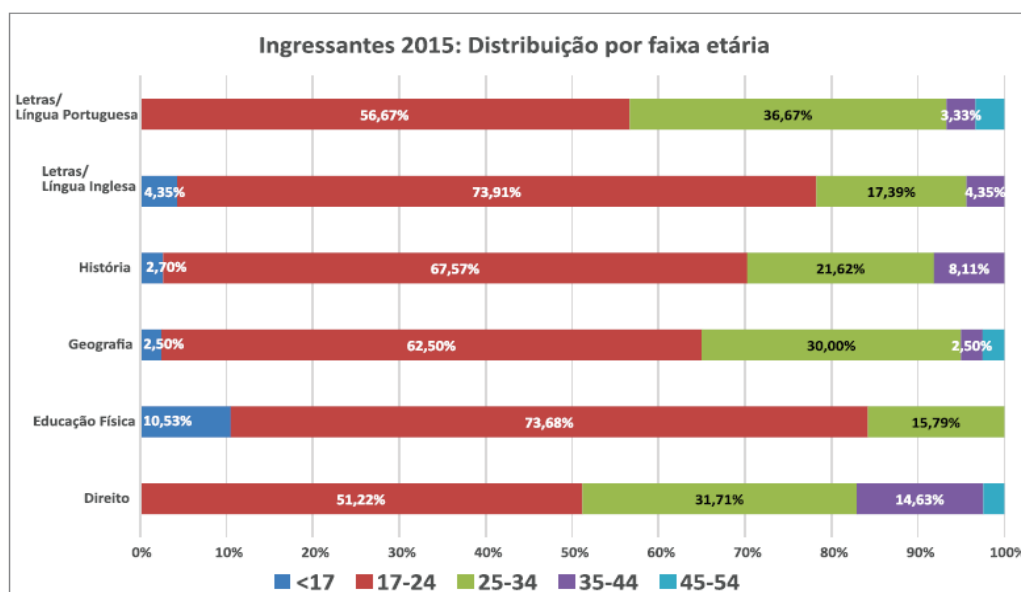
desenvolvimento regional no que tange à qualificação da oferta da educação básica. Dessa forma, podemos perceber o quanto a formação de professores ofertada pelo departamento IV atende à demanda no território do Piemonte da Diamantina.

Os quadros 4 e 5 delineiam perfis dos ingressantes do processo seletivo da UNEB do ano de 2015, informando faixa etária e sexo, apontando tendências expressivas quanto ao público das licenciaturas:

Figura 05: Ingressantes 2015 - distribuição por sexo.



Fonte: UNEB, 2016.

Figura 06: Ingressantes 2015 - distribuição por faixa etária.

Fonte: UNEB, 2016.

Pode-se observar a partir da figura 04, a predominância de mulheres nos cinco cursos de licenciatura, sendo a presença das mulheres no curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas com o percentual de 83,33% e mais equilibrada no curso de Licenciatura em Educação Física, com 52,63% do número de ingressos do sexo feminino. Referente a faixa etária, a figura 5 aponta que nos cinco cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, a faixa etária predominante é de 17-24 anos, percentual variando entre 50 e 70% do alunado. É expressivo que o perfil do alunado das licenciaturas seja o de jovens mulheres.

1.2.5 Participantes/colaboradores da pesquisa

Levando em conta o nosso objetivo de pesquisa, realizamos um Estudo de Caso a respeito da formação inicial de professores na UNEB Departamento IV, no que diz respeito à temática da Inclusão de pessoas com deficiência. Tivemos como participantes o público alvo da formação inicial de professores, os alunos regulares e alunos egressos dos cursos de licenciatura. Com a inclusão dos alunos egressos como participantes foi possível observar as mudanças que ocorreram na formação inicial de professores. As ações que foram implantadas e as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos.

Quadro 06: Quantitativo dos participantes da pesquisa

Dispositivo	Alunos regulares	Alunos egressos	Número total de participantes
Entrevista	16	5	21
Grupo focal	0	7	7
Survey	19	37	56
			134

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Considerando tais aspectos, tivemos um número de 16 alunos regulares e 5 egressos nas entrevistas, 7 alunos egressos no grupo focal, sendo 3 deles técnicos egressos, 56 respostas no Survey sendo 19 de alunos regulares e 37 de alunos egressos. Tivemos como critério para inclusão a livre adesão.

Após o contato com os participantes,⁴ expusemos os principais objetivos da pesquisa, seguido da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁵. O respectivo termo é uma exigência para pesquisas envolvendo seres humanos, sendo necessário para a garantia dos direitos destes durante o desenvolvimento do estudo. Entre estes direitos está a garantia de desistência da pesquisa a qualquer momento.

1.2.6 Etapas da pesquisa

Foram desenvolvidas quatro etapas para a realização da pesquisa, ilustradas sucintamente no quadro abaixo e descritas mais detalhadamente a seguir, enfatizando seus objetivos e dispositivos utilizados:

Quadro 07- Etapas da pesquisa

ETAPA	AÇÃO	DISPOSITIVO, RECURSOS E ESTRATÉGIAS
1. ETAPA EXPLORATÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de pesquisa para os participantes, alunos de estágio supervisionado e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido; • Estudo teórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental • Leitura e resenha de textos • Assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento-TCLE

⁴ A presente pesquisa seguiu as orientações defendidas pelo código de ética de pesquisas-cep, sendo autorizada pelo CAAE número 97172518.6.0000.0057.

⁵ Modelo no apêndice I.

2. ETAPA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas. • Promoção dos Grupos Focais Espaço coletivo de reflexão teórica e prática sobre a atual conjuntura dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV. Refletir sobre as dificuldades e potencialidades apontadas pelos colaboradores/participantes da pesquisa no que tange a temática de estudo, bem como apontar de forma colaborativa encaminhamentos para a construção de um produto que contribua para aprimorar as práticas pedagógicas e ações de pesquisa e extensão no contexto da formação inicial de professores no departamento IV, de maneira conjunta com o auxílio profissional dos colaboradores/participantes da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestruturadas • Grupo Focal • Roda de Conversa • Survey
3. ANÁLISE DOS DADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo na análise e interpretação dos dados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo
4. PRODUTO DA PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da dissertação; • Plano operacional de ações construído em conjunto com os participantes da pesquisa; • Apresentação do produto para apreciação e avaliação dos colaboradores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversa
5. ACOMPANHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do plano operacional de ações no <i>lócus</i>. • Acompanhamento das ações. (2019 a 2021) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclos ou debates

Fonte: Arquivo da autora, 2018

A etapa exploratória, em princípio, promoveu um momento inicial com o propósito de expor para os participantes da pesquisa os principais objetivos da pesquisa seguido da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecimento pelas pessoas que concordaram em participar da pesquisa. O respectivo termo é uma exigência para pesquisas envolvendo seres humanos, sendo necessário para a garantia dos direitos destes durante o desenvolvimento do estudo. Entre estes direitos está a garantia de desistência da pesquisa a qualquer momento. A etapa exploratória incluiu ainda, análise documental, isto é, do mapeamento de ações formativas que orientam a prática pedagógica na respectiva instituição, materializados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs.

A etapa de construção de dados da pesquisa ocorreu em parceria com os participantes da pesquisa e mediada pela pesquisadora responsável. Foi realizada nessa etapa, grupos focais,

entrevistas e *survey* que tiveram como propósito ouvir e obter informações a respeito da formação inicial de professores na perspectiva dos discentes regulares e egressos; os dados foram triangulados com as informações do grupo focal, entrevistas, *survey* e análise documental.

Na etapa exploratória, após o contato inicial com lócus, iniciamos a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cinco cursos de licenciatura da referida instituição, concentrando-nos nos componentes do eixo didático. Na quarta etapa demos início a construção dos produtos da pesquisa. Escrita da dissertação, roda de conversa e instrumento para acompanhamento dos egressos. A quinta e última etapa se trata do acompanhamento dos resultados da pesquisa, que se dará entre 2020 e 2021. Nossa problemática é compreender como as licenciaturas do DCH IV têm contemplado as demandas de formação inicial posta nos documentos norteadores para formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência na educação básica.

1.2.7 Produto da pesquisa: apresentação do plano de ações

Levando em conta que a proposta dos mestrados profissionais, mais especificamente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - UNEB *Campus* Jacobina, visa a relação e a intervenção em problemas reais encontrados nas áreas de atuação/estudo. É requerido aos seus mestrados, a apresentação de um produto com aplicação prática a ser desenvolvido no *lócus* de pesquisa que contribua para atender as especificidades emergidas da realidade socioeducativa deste lócus durante as investigações.

Concomitante a fase de finalização da análise dos dados e da finalização da pesquisa, colaboramos com a elaboração do projeto de reformulação dos cursos de licenciatura da UNEB, apresentando os resultados da pesquisa, a avaliação dos colaboradores, o que apontam como potencialidades e fragilidades, bem como a análise dos PPCs atuais em comparação com o que determina os pareceres. Continuaremos com essa colaboração em agosto e setembro apresentando os resultados para o departamento e para os participantes da pesquisa.

A partir da colaboração dos participantes nos dispositivos para construção dos dados, elaboramos além da presente dissertação, um plano de ações a ser desenvolvido entre 2019.2 e 2020.1, com o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa e fomentar as discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no Departamento IV, através de rodas de conversa e grupo focal, tendo como participantes os colaboradores da presente pesquisa, bem como, a comunidade em geral, conforme adesão. Vejamos o plano de ações abaixo.

Para otimizar o espaço e ser mais objetivo, apresentaremos apenas os tópicos 4. Quadro síntese das ações 5. Cronograma. Os outros tópicos trazem informações sobre o *lôcus* e a pesquisa de modo geral, que já foram colocadas e exploradas ao longo do corpo do presente texto.

Quadro 08: Síntese das ações

1. Dificuldades Apontadas	2. Metas almeçadas	3. Ações para o alcance das metas almeçadas	4. Responsáveis pelas ações	5. Como avaliar os resultados das ações
Falta de disciplinas específicas sobre as deficiências.	Incluir nas ementas dos conteúdos relacionados a inclusão de pessoas com deficiência nos componentes do eixo de ensino, bem como, incluir componente específico sobre o assunto em questão.	Contribuir com a proposta de reestruturação curricular dos cursos, sugerindo componentes que dialoguem com a temática.	A responsável pela pesquisa.	- Analisando o novo Projeto Pedagógico dos cursos quando aprovado. - Através do instrumento de avaliação dos alunos egressos
- Dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. - Discussão a respeito das deficiências, para além da discussão sobre a surdez	Discutir de maneira sistematizada a respeito dos diferentes tipos de deficiências e suas especificidades	Propor rodas de conversa e grupo focal para discussões a respeito da temática.	A responsável pela pesquisa.	- Aplicação de questionário avaliativo ao final de cada encontro.
Relatos de experiência de colegas.	Organizar os relatos de experiência de forma que possam ser vistos como estudos de caso, salientando as experiências positivas e negativas em cada caso.	Propor ficha de acompanhamento para sistematização dos dados.	Docentes dos componentes de estágio e dos componentes do eixo de educação.	- Através do instrumento de avaliação dos alunos egressos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Quadro 09: Cronograma de ações previstas 2019.2 Plano de ações

Mês	Ações previstas
SETEMBRO	- Apresentação dos resultados da pesquisa para os colaboradores. - Questionário para organização das rodas de conversa e/ou grupos focais.
OUTUBRO	1º roda de conversa e/ou grupo focal. Tema: Trajetória acadêmica e profissional - Elaboração da proposta de ficha de sistematização dos relatos de experiência com alunos com deficiência.

NOVEMBRO	2º roda de conversa e/ou grupo focal. Tema: Pesquisa e extensão - Elaboração do dispositivo de acompanhamento/ Avaliação pelos egressos.
DEZEMBRO	3º roda de conversa e/ou grupo focal. Tema: Formação inicial.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Quadro 10: Cronograma de ações previstas 2020.1 Plano de ações

Mês	Ações Previstas
FEVEREIRO	4º roda de conversa e/ou grupo focal. Tema: prática pedagógica
MARÇO	5º roda de conversa e/ou grupo focal. Tema: Currículo
ABRIL	Avaliação das rodas de conversa / grupos focais - Produção de artigos com os resultados do acompanhamento/ produtos.
MAIO	Avaliação e análise dos dados do dispositivo para acompanhamento dos egressos. - Produção de artigos com os resultados do acompanhamento/ produtos.
JUNHO	Avaliação da ficha de sistematização dos relatos de experiência. - Produção de artigos com os resultados do acompanhamento/ produtos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Além do plano de ações e da contribuição para o projeto de reformulação curricular dos cursos de licenciatura da UNEB, pensamos em um dispositivo para acompanhamento dos alunos egressos. Esse dispositivo servirá para consulta da equipe gestora e da comunidade acadêmica como um todo, as respostas podem servir como avaliação interna para instituição, além de contribuir para formação e auto formação dos discentes.

1.2.7.1 Roda de Conversa

Concomitante com o processo de construção dos dados e da escrita da dissertação, realizamos a roda de conversa como produto de intervenção aberta à comunidade. A roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA e LIMA, 2014).

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas.

A roda de conversa aconteceu na quarta-feira, 10 de abril de 2019, às 19h na UNEB. A adesão à roda foi grande, 51 pessoas. Entre os participantes estavam alunos regulares das cinco

licenciaturas de diferentes semestres, alunos egressos, alunos egressos que atuam como docentes na UNEB DCH IV. Além disso, tivemos a participação do público externo à faculdade, uma vez que, fizemos divulgação virtual e o mesmo acabou se propagando e atingindo diferente públicos, além dos alunos regulares, egressos, professores e técnicos da instituição, tivemos a presença de profissionais do IFBA e professores da educação básica de outras instituições bem como profissionais da área de saúde. As questões levantadas pela mediadora na roda de conversa foram: “Na sua experiência em sala, seja durante os estágios ou como professores regentes, quais os desafios referentes ao trabalho com alunos com deficiência? Como as disciplinas do eixo de formação docente, como práticas e estágio, abordaram/tem abordado as diversidades ao longo da sua formação? Na sua experiência em sala, seja durante os estágios ou como professores regentes, quais os desafios referentes ao trabalho com alunos com deficiência?”.

Quando questionados pela mediadora da roda sobre sua experiência em sala, seja durante os estágios ou como professores regentes, os desafios referentes ao trabalho com alunos com deficiência, os participantes salientaram a distância entre as legislações e a prática e suas inseguranças. Destacou que a preocupação agora é em “como fazer”, como colocar em prática o que as legislações demandam, uma vez que surgem diversas barreiras na escola, que dificultam o processo de inclusão desses sujeitos. Uma dessas barreiras foi a questão dos alunos surdos sem interprete em sala, ou com interprete, porém, não alfabetizados em LIBRAS e/ou em Língua Portuguesa.

Os colaboradores destacaram que essa é uma questão recorrentes nas escolas. Alunos em séries avançadas do ensino fundamental II, porém, sem as devidas adaptações para que o aluno pudesse aprender. Corroborando com a ideia da falta de adaptações os colaboradores salientam a falta da rede de apoio nas escolas, que pode ser vista como a falta de suporte material e humano para mediar a aprendizagem, uma vez que o professor sozinho sem o suporte da equipe diretiva, sem o apoio dos demais profissionais que fazem parte do cotidiano escolar e sem o suporte da família e sem recursos na escola, não conseguem efetivar a inclusão e garantir a aprendizagem desses sujeitos. Além disso, os colaboradores chamam a atenção para a demanda de trabalho excessiva dos professores, que por vezes trabalham em duas ou mais escolas ao mesmo tempo. Os colaboradores também percebem a distância entre o AEE e a sala regular, que geralmente não dialogam.

Durante a roda de conversa questionamos como as disciplinas do eixo de formação docente, como práticas e estágio, abordaram/tem abordado as diversidades? Nesse

instrumento, tivemos a participação, entre outros, de alunos egressos, alguns deles graduados há muitos anos. Vejamos uma das respostas a seguir:

Nós tínhamos até a ideia de que é preciso incluir. Parou. Na época eu era professora da escola básica, nós tínhamos um anseio e um medo muito grande. E esse medo do que nos faltava aqui na graduação e em outros espaços (Opala, Jacobina, 2019).

Percebemos que a ideia da inclusão relatada pela colaboradora ainda é muito inicial. Como o início da conscientização da importância de estudar e entender mais sobre a temática, porém ainda sem ações práticas. A fala do próximo colaborador pode nos ajudar a entender o contexto da época.

Estudei do ano de 1993 à 1998, curso de história. No estágio eu não tive, porque aqui em Jacobina a gente sempre teve a APAE. Então teve uma época que a APAE tinha várias turmas. Inclusive o município cedia alguns professores para trabalhar lá. Então apesar de já haver as legislações sobre a inclusão, no nosso município, os pais preferiam colocar os filhos para estudar na APAE. Não tinham confiança para colocar nas escolas regulares (Ametista, Jacobina, 2019).

A falta de aluno com deficiência nas classes regulares, somava-se a falta de discussão na universidade (ou talvez a falta de alunos seja a causa da falta da outra). O fato é, apesar de as legislações indicarem o contrário, até pouco tempo os alunos com deficiência ficavam restritos as instituições especializadas. Com essa mudança, podemos perceber que os espaços vêm se mobilizando, mesmo que lentamente, para atender esse público. E como exemplo temos as mudanças na formação inicial de professores da UNEB narradas no decorrer da presente pesquisa.

2 CATEGORIAS TEÓRICAS E DE ANÁLISE

2.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo trataremos das categorias teóricas e de análise que sustentam a presente pesquisa. A primeira trata da formação inicial de professores. Juntamente com a discussão a respeito da formação inicial, trazemos os documentos referencias que servirão de base para nossa análise nesse âmbito, tais quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996), Política Nacional de Educação Especial - PNEE (2008), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) entre outros. Discutiremos a educação especial na perspectiva da inclusão e o Currículo em conformidade com os nossos objetivos gerais e específicos.

Para realizar a análise dos dados, acrescentamos três subcategorias de análise. A saber, as subcategorias que emergiram foram: trajetória acadêmica e profissional, pesquisa e extensão, formação inicial e prática pedagógica. As subcategorias emergiram com base nas técnicas preconizadas por Bardin (1994) para análise de conteúdo e, dentre elas, está a frequência em que emergiram durante os dispositivos de coletas de dados. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 1994).

2.1.1 Educação especial na perspectiva da inclusão

Iniciaremos a discussão a respeito da Educação Especial na perspectiva da inclusão, partindo da definição dos dois termos, haja vista que por vezes os mesmos são utilizados como sinônimos. Para tanto, consideramos autores que dialogam com os princípios e fundamentos do paradigma inclusivo, os quais aplicados ao movimento de inclusão educacional, tem como

pressuposto básico o reconhecimento das diferenças na escola, enquanto espaço por excelência de aprendizagem, com benefícios para todos os alunos.

Neste contexto de direitos, destacamos a educação e a origem da política educacional de inclusão por meio da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, a qual propõe um modelo de educação voltada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (UNESCO, 1990).

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Dos marcos políticos e pedagógicos na educação brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ganha destaque por alinhar os fundamentos da Educação Inclusiva à Educação Especial, deixando esta última de ser substitutiva do ensino comum e passando a ser redefinida como modalidade complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Os marcos legais da educação especial representam mais um avanço na política de inclusão ao estabelecerem a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos com deficiência em escolas comuns, tencionando à instituição escola e suas práticas a organizar-se de maneira a assegurar uma educação de qualidade para todos.

Um dos principais espaços de convivência do ser humano é a escola. A escola inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade. A escola deve estar organizada de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Deve buscar desenvolver o potencial máximo do aluno, considerando as diferenças e as especificidades de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, 1990 e a Declaração da Salamanca, na Espanha, 1999, assim como a Convenção de Guatemala, ratificado pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001, serviram para dar início à execução de políticas educativas no mundo inteiro, entrando em discussão as habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com deficiência, entre elas destacam-se: a capacidade de se adaptar aos conteúdos de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de

trabalhar em conjunto com especialistas, de avaliar as necessidades educativas, de concretizar ações que levam em conta a diversidade do aluno, seus interesses e suas motivações (TORRES, 2001).

Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada.

No Brasil, a formação de professores de educação especial teve início na década de 1950 em cursos de nível médio, perdurando até o final dos anos 60. Nesta época evidenciava-se a presença de duas tendências adotadas pela formação: a tendência educacional, que caracterizou os cursos para o ensino a deficientes auditivos e deficientes visuais e a médico-pedagógica, que contemplava o ensino para deficientes físicos e intelectuais e caracterizava-se pelo aspecto terapêutico e tecnicista. A formação de professores de educação especial é elevada do nível médio ao superior, nos anos 1970, quando os cursos de Pedagogia passam a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Neste período são ofertados os primeiros cursos de especialização, como alternativa para a formação de professores de educação especial (MAZZOTTA, 1999).

Nesse contexto, Beyer (2003) descreve que quando confrontamos as legislações que preveem a inclusão dos alunos com deficiência, há uma grande distância entre o que está nos textos e as condições dos professores, no que se refere ao atendimento a este aluno. A maior parte dos professores julga-se: “despreparados para atender alunos com deficiência: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho” (BEYER, 2003, p. 1-2). Torna-se essencial que os professores tenham domínio no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos (MANTOAN, 2006).

A formação do professor para atuar na inclusão de alunos com deficiência deve ter preocupação e compromisso das instituições de ensino superior (IES), e as mudanças pelas quais as universidades têm passado no que se refere a acolher alunos com necessidades especiais/deficiências impactam nos cursos de graduação alterações importantes que deveriam estabelecer novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. Assim, o debate abordando o currículo, em relação à formação para a educação especial, desponta como uma realidade projetada por visões diferentes e complexas sobre o que se deve considerar como

saberes necessários à formação de professores visando à inclusão de alunos com deficiência.

Considerando o professor como um dos principais atores na configuração de processos de ensino e de aprendizagem, é preciso concebê-lo, como nos diz Gómez (2001), como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo. A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar sua compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência. Assim, há algo que antecede a ação docente, há algo que acontece durante a ação docente e há algo que acontece quando se reflete sobre a ação docente já realizada. Através desta tríade, é que ampliamos nosso entendimento sobre a ação docente realizada e projetamos ações futuras.

Como advertem Alarcão e Tavares (2003):

O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 119).

É preciso que os professores construam um saber qualitativamente diferente, assentado em atitudes e maneiras de ver diferentes para que a escola possa ser renovada. Acreditamos que, pela reflexão individual e coletiva, sobre a prática docente é possível chegarmos a esse saber qualitativamente diferente, pois reconhecemos o professor como a figura central no processo educativo, mas estendemos que esta responsabilidade de aprendizado também compete aos alunos e às instituições, seus demais atores e gestores, recomendando empenharem seu esforço, entusiasmo e criatividade e participarem ativamente do processo educativo. Desse modo, consideramos a escola como um local de permanente aprendizagem de todos os atores, em contínua interação produtiva.

A formação de professores é uma ação decisiva para a efetivação das políticas de inclusão educacional e para o processo educacional pleno da pessoa com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) é um documento construído na tentativa de atender as necessidades das pessoas com deficiência e estabelece a inclusão de todos os educandos da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) no ensino regular em classe comum, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) no contraturno. Essa Política apresenta também como objetivos: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado e a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar.

2.1.2. Currículo na formação inicial de professores

Sobre a concepção da formação dos professores, Garcia (1999) esclarece que ela deve estar relacionada aos conhecimentos construídos, tanto teóricos como práticos, obtidos por meio do currículo acadêmico na sua formação inicial, podendo relacionar-se consigo ou coletivamente, trocando experiências de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento destes conhecimentos, competências e habilidades no processo do ensinar, objetivando uma educação significativa aos alunos.

Fundamentando-nos em Tardif e Lessard (2007) e em Pimenta (1999), consideramos que os saberes da docência estão pontuados em três momentos. O primeiro é o saber da experiência, relacionado a todos os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica como aluno e após a graduação no exercício do magistério e também como cidadão inserido numa sociedade, em permanente integração com as outras pessoas, as quais o influenciarão na formação como docente. O segundo é o saber do conhecimento, fundamentado nas diversas áreas de formação de seus estudos, dentro do contexto escolar, que, ao serem transmitidos, devem ter um novo significado na vida dos educandos, proporcionando condições de construir novos conhecimentos. O terceiro momento é o saber pedagógico, que possibilita eliminar a lacuna existente entre a teoria e prática, por meio da interação entre o saber da experiência e o saber do conhecimento, são construídos por meio das práticas pedagógicas.

Seguindo este raciocínio, Day (2001) orienta que os docentes somente poderão realizar as metas educacionais se durante a sua graduação forem contemplados com uma formação adequada para propiciar e melhorar sua contribuição profissional por meio da aprendizagem educativa no transcorrer de sua carreira.

Macedo (2010) destaca que é importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, entre elas o conhecimento sobre as características dos estudantes público-alvo da Educação Especial e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de possibilitar sucesso no processo de aprendizagem.

A importância do momento da formação inicial é evidenciada por Imbernón (2011), uma vez que reconhece que é esta fase da formação do professor que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos especializados necessários a um adequado exercício da profissão.

Carvalho (2016) realizou pesquisa no âmbito da formação continuada no município de Jacobina-BA. Entre os dados obtidos por meio de entrevistas com professoras (es) da rede municipal, podemos perceber as dificuldades apontadas pelas professoras no que se refere a formação continuada para inclusão de alunos com necessidades especiais.

Ah, o meu ponto de vista: eu penso que antes dessa Política ser aprovada, quando ela estava sendo elaborada eu acho que antes de tudo isso, tinha que ter preparado o profissional para recebê-lo e não jogar simplesmente o aluno na sala regular, que eu vejo muito isso. Eu acho que fez, de certa forma, é uma certa exclusão, porque, às vezes, tem muitas salas que eu vejo que eles são excluídos, aí ele ainda está pior, porque ele está num contexto de sala de aula, e ao mesmo tempo, excluído. É isso que eu vejo (Colaboradora 1) (CARVALHO, 2016, p. 158).

Percebemos na fala das professoras a demanda por formação continuada para o trabalho com alunos com necessidades especiais. Desse modo, notamos que as professoras sinalizam que não receberam formação para que a inclusão seja efetivada, assim, revelando a importância da formação inicial e continuada que visem preparar o professor para tal fim.

Pensar os cursos de formação inicial de professores incide em considerar a gama de sujeitos que integra, hoje, o corpus de estudantes que se encontra nas salas de aula, haja vista que esta compreensão vem ao encontro da necessidade de novos perfis profissionais docentes.

Para acompanhar esta pretensa mudança de perfil, as políticas públicas educacionais têm sido direcionadas a uma busca por novas formas de organização da formação docente. Vejamos as indicações legais a respeito da formação de professores bem como a respeito do ensino na Educação Básica, em especial, no que concerne a educação especial.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96), as crianças com deficiência devem estar incluídas na Educação Básica juntamente com os outros alunos. Para tanto, conforme a Lei já citada, em seu Art. 59, inciso III, as instituições de ensino de nível superior deverão preparar: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial - PNEE (2008) dispõe:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um

paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Nesse trecho, percebemos algumas indicações a respeito do trabalho com alunos com deficiência nas classes regulares, visto que, salienta-se o direito de todos os alunos estarem juntos e incluídos para além do espaço educativo. Ainda no PNEE, encontramos a seguinte proposição a respeito da inclusão dos alunos com deficiência:

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, **à formação docente**, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Grifo da autora) (BRASIL, 2008, p. 9).

Compreendemos a importância da formação continuada para o profissional da docência e da sua relevância para que a inclusão dos alunos citados acima aconteça. Por outro lado, sabemos que a formação inicial é de competência e responsabilidade das instituições de ensino superior, assegurando um ensino de qualidade, que atenda a todas as demandas escolares (MOREIRA, 2009). Portanto, consideramos relevante que os cursos de licenciatura da UNEB departamento IV ofereçam aos seus acadêmicos uma formação significativa, frente à possibilidade de se promover a inclusão das pessoas com deficiência à escolarização, para além do acesso.

Uma das formas de oportunizar essa formação inicial é disponibilizar aos estudantes a oportunidade de conhecer, aprender e atuar frente à comunidade que precisa de um olhar diferenciado, em especial, as pessoas que nasceram ou adquiriram certa deficiência (PAN, 2008). Dessa forma, salientamos a relevância, de, além de estudos teóricos na área, seja possibilitado à experiência na prática.

Salientamos que a política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é indicada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades destes educandos. (BRASIL, 1996). Santos (2016) elaborou um quadro atualizado com documentos referenciais para inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, de 2006 a 2015:

Quadro 11: Documentos relacionados a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento às necessidades especiais no Brasil.

DOCUMENTO	ANO	CONSIDERAÇÕES
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH	2006	Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	Reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.094/2007	2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	2014	Plano de Educação no Brasil em que foram elaboradas 20 metas para serem alcançadas em uma década, visando à garantia do direito à educação básica com qualidade, que diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.
Promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas – ONU, destinado a estabelecer as diretrizes e normas gerais, bem como os critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva.

Fonte: SANTOS, 2016.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) inclui as seguintes indicações no que se refere à formação e capacitação de profissionais: a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos; e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados. Importante salientar que uma das previsões de ações programáticas do PNEDH envolve

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, **pessoas com deficiências**, entre

outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (grifo da autora) (BRASIL, 2008, p. 33).

Com o foco nos assuntos referentes aos direitos humanos, que ressalta a importância da discussão a respeito das pessoas com deficiência, o PNEDH (2008) indica a importância da preparação do profissional da educação, na formação inicial e continuada para tratar de tais assuntos.

O plano de desenvolvimento da educação-PDE (BRASIL, 2007) dispõe:

Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiária do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2007, p. 42)

O Decreto nº 6.094/2007 no capítulo I do plano de metas compromisso todos pela educação inclui: IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Desse modo, para que se cumpra o disposto no parágrafo IX, é necessário que se inclua na formação de professores disposta no parágrafo XII como garantir o acesso e permanência desses sujeitos.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 inclui “incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 58.).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) no capítulo IV- do direito à educação, parágrafo X aborda: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Dessa forma, observamos que a inclusão dos assuntos referidos a educação especial, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência deve ser adotado, também durante a formação inicial de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) trazem algumas disposições a respeito da educação especial. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 12. Educação especial nas diretrizes curriculares nacionais.

NOMENCLATURA	CONSIDERAÇÕES
Educação especial e formação inicial	Cabe ainda às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial em todos os seus cursos, assim como eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência. P.161
Ensino para estudantes com necessidades especial	Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes que apresentem necessidades de Educação Especial, incluindo as possibilidades de dilatação de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência.p.222
Atendimento educacional especializado - AEE	Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (p, 303).

Fonte: Brasil, 2013

As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação básica-DCN (BRASIL, 2013) trazem discussões caríssimas para a educação especial. Partindo do nosso objeto de estudo, a formação inicial, percebemos que a DCN dispõe a transversalidade da educação especial em todos os cursos, ou seja, não se limitar a uma ação específica e isolada, mas atravessar a formação como um todo. Em seguida, discute a prática docente e o trabalho do atendimento educacional especializado, porém, sabemos que a tarefa da inclusão dos alunos com necessidades especiais não se restringe ao professor do AEE, por isso a importância da inclusão dos assuntos relacionados à educação especial em todos os cursos de licenciatura. Sabendo que, o currículo se constitui como parte integrante e fundamental na construção e organização dos sistemas de ensino, veremos no capítulo que se segue, a discussão a respeito do currículo na formação inicial

de professores, com ênfase na perspectiva do multiculturalismo crítico e a formação para o trabalho com pessoas com deficiência.

Temos em mente que a discussão a respeito de currículo é ampla e abarca diferentes definições e perspectivas, porém no presente estudo voltaremos nossa atenção para discussão de currículo fundamentada nas teorias críticas e no multiculturalismo, visto que, conforme Silva e Bardin (2008)

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (SILVA e BARDIN, 2008, p. 64).

Desse modo, na citação acima percebemos que a perspectiva do multiculturalismo crítico defende o direito às diferenças e de defesa da diversidade humana. Nesse sentido, traremos a discussão para currículo na perspectiva do multiculturalismo crítico tendo em mente de que forma o trato com a diversidade e a diferença contribui na formação inicial de professores para o trabalho com alunos com deficiência.

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, fundamenta-se em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar em decorrência de suas especificidades, no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de expressar-se, e no direito de ser diferente. Essa modalidade de educação deve estar apoiada em políticas públicas educacionais reconhecedoras da diferença e da necessidade de condições distintas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Santos (2003) chama a atenção para o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em uma visão multicultural, as diferenças não são vistas como déficits ou falhas, e sim como características que tendem a enriquecer o espaço escolar. Da mesma forma, elas não se resumem às características psicofísicas dos sujeitos. Nessa visão, é valorizada toda diversidade cultural dos sujeitos que formam o espaço escolar, tomando como ponto de partida a superação dos preconceitos, dos processos homogeneizantes, dos binarismos e dos congelamentos identitários (CANEM e SANTOS, 2006).

Dessa forma, torna-se relevante pontuar que a formação de professores que respeite a diversidade dos educandos por meio de um currículo que propicie uma prática pedagógica voltada para as diferenças, que valorize o diálogo entre os saberes, as diferentes culturas, pois, como ressalta Moreira (2001, p. 85), “em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural”. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre o currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 2001).

Partimos, assim, do pressuposto de que a escola um ambiente onde transitam e se entrecruzam distintas identidades culturais, ou seja, um ambiente constituído de diversidades. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer a diversidade como algo inerente ao cotidiano de práticas escolares, como atributo essencial nos processos decisivos na elaboração curricular, assim como estabelecer alternativas e estratégias didáticas e metodológicas para tratamentos das questões culturais pertencentes à escola. Ao tratar o tema da formação docente em espaços multiculturais, deve contemplar o cotidiano da escola na experiência comunitária das necessidades e anseios de alunos, professores e sociedade em geral, sobretudo na produção e transmissão do conhecimento. Por fim, através de procedimentos consolidados no sujeito que aprende e que ensina, enraizar a percepção solidária dos limites fronteiriços das relações de convivências socioculturais.

Como afirma Novaes (1991, p. 01), cada um de nós é um “mesmo diferente”, e isto significa que embora tenhamos muitas semelhanças (como pertencer ao gênero humano, por exemplo), apresentamos inúmeras diferenças. Dessa forma, tendo em mente as diferenças inerentes à condição humana, é preciso que o professor, antes de ensinar, aprenda a comunicar-se com os alunos, para que dessa forma possa haver uma interação entre professor e aluno, e através dessa aproximação terá como saber qual a real necessidade de cada um, para o ensino e aprendizagem.

Os autores citados, chamam a atenção para a importância de se levar em conta as especificidades de cada educando, independente da deficiência. Dessa forma, podemos perceber, que não há turmas homogêneas, visto que, a diferença faz parte da condição humana. Assim sendo, é necessário que as diversidades sendo respeitadas, bem como o tempo de aprendizagem de cada aluno, suas potencialidades e limitações.

Para além das considerações acima discorridas, a Legislação Brasileira (BRASIL, 2008; 2013; 2015) e internacional (UNESCO, 1994) tem como uma de suas metas a importância do público alvo da Educação Especial estar matriculado no ensino comum, e mais, que ofereça um currículo satisfatório que atenda toda necessidade de educação e garanta aprendizagens significativas. A Proposta Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, documento nacional, indica que as mudanças propostas para a Educação Básica brasileira trazem enormes desafios à formação de professores e, embora destaque que a Educação Básica deva ser inclusiva, entre o que se propõe estudar nos cursos de formação e os conteúdos que o professor vai ensinar em sala de aula à uma distância (BRASIL, 2000).

Seguindo com a análise das legislações, percebemos que o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001: destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, destacamos as seguintes:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2011, p. 23).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, deve-se assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Estratégia 4.3); e promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos

humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida (Estratégia 4.12) (BRASIL, 2011, p. 24).

Percebemos que, o PNE traz uma série de indicações a respeito das ações a serem realizadas para atender o aluno com necessidades educacionais especiais, trazendo o foco para a nossa pesquisa, o aluno com deficiência. Entre elas, salienta a formação inicial e continuada que inclua a referida temática, que incluiria percepções de currículo que saliente a multiculturalidade, em sua forma de conceber o direito as diferenças e a heterogeneidade humana.

A Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior indica a importância de uma provável revisão do processo de formação inicial de professores que, necessariamente, terá que enfrentar problemas no campo institucional, tais como segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da Educação Básica, submissão da proposta pedagógica à organização institucional, distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professor no Ensino Fundamental e Médio, entre outros; e no campo curricular, desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação, tratamento inadequado dos conteúdos, desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica etc. (BRASIL, 2000).

Face ao exposto, é fundamental refletir sobre a teoria curricular que sustenta os processos de formação de professores para essa escola de hoje em busca da qualidade social, uma vez que essa formação é a base que sedimenta a construção da profissionalidade para o enfrentamento dos desafios contextuais no espaço escolar. Como reforçam Gatti, Barreto e André (2011, p. 93), a formação inicial tem “importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”.

Desse modo, ao pensarmos a tensão entre o currículo para formação de professores para educação básica e a inclusão de alunos com deficiência, temos que trabalhar com uma perspectiva de currículo que nos permita considerar os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. Um currículo capaz de acolher a diferença humana para que todos possam ter direito à educação, garantindo, para tanto, diferentes possibilidades de participação nos processos educativos. Um currículo capaz de ser organizado a partir da heterogeneidade e não da homogeneidade. Nessa direção, Mittler (2003, p. 158) aposta que um “[...] currículo escolar

acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão”.

Com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), aumentou consideravelmente o contingente de estudantes da rede especial de ensino que ingressaram no ensino regular. Isso significa que os alunos que hoje frequentam os cursos de licenciatura serão, muito provavelmente, professores de estudantes que apresentam deficiência. Essa situação encerra inúmeras preocupações, dentre elas a de preparar os futuros professores para receber em sala de aula esse alunado de forma qualificada (MOREIRA 2009, p. 264).

Assim, a formação aliada e indissociável à pesquisa, tendo um princípio educativo e formativo, ajuda o futuro professor de educação especial a entender as múltiplas faces da prática docente e das teorias que procuram fundamentar essas práticas. Dessa forma, incentivamos a iniciação dos alunos/estagiários nas pesquisas em educação que buscam as especificidades e a compreensão dos dilemas/ complexidades do contexto escolar que demanda a coletividade, o diálogo e a parceria na construção de uma escola para todos (MOREIRA, 2009).

2.2 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS - PPCS

A análise documental enfoca os Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciatura do Departamento de Ciências Humanas da UNEB, campus IV, Jacobina, a saber Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura em Educação Física.

Para tanto, precisamos compreender o papel dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Segundo Veiga (2010), este não se trata de um documento resultante de um conjunto de planos de ensino e atividades diversas, documento obrigatório a ser encaminhado às autoridades educacionais e em seguida arquivado. Bussman (2010) chama atenção para a importância da construção do Projeto Pedagógico pela própria comunidade escolar: o PPC não pode ser “terceirizado”, a encomenda desse documento significaria envolver pessoas que estão fora do contexto, ainda que as pessoas encarregadas para elaboração do mesmo sejam profissionais da educação. Portanto, um PPC encomendado, não envolve um processo de ação-reflexão que o caracteriza.

Por se tratar de uma responsabilidade que a comunidade da instituição de ensino deve ser compartilhada, o Projeto Pedagógico de Curso cumpre dentre outras funções, a de

valorização da identidade [da instituição] e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade dos agentes com as racionalidades internas e externas. Essa ideia implica uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (NEVES, 2010. p. 110).

Pensar em um Projeto Pedagógico de Curso que vise a igualdade a partir da diversidade em uma instituição de ensino é um princípio para pensar um projeto inclusivo para determinada instituição. Isso envolve pensar politicamente o projeto, pois o projeto pedagógico é um instrumento organizacional e de planejamento, documento político que expressa intenções, interesses e decisões de um coletivo, além de definir a quem se destina, para se caracterizar como inclusivo deve então discutir a complexidade da diversidade. Além dos Projetos Pedagógicos dos cursos, mantivemos em mente durante nossa análise os objetivos dos cursos, analisamos a consonância deste com as diretrizes e pareceres que os regulamentam, bem como o perfil do egresso.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto à noção de competência, as diretrizes evidenciam no tópico do perfil desejado do formando, conforme o Edital n. 4/97 do MEC/SESU (BRASIL, 1997), preconizando que o perfil profissional de cada área de conhecimento deve ser definido pelas IES, contemplando “as competências intelectuais dos alunos e refletindo as heterogeneidades das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível” (BRASIL, 1997, p. 01).

A partir das reformas curriculares nacionais, que instituíram a reforma dos cursos de Licenciatura no Brasil, foi iniciada com a convocação do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESU) com o Edital n. 4/97, para as IES apresentarem propostas para a composição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Tais princípios visam adequar-se às exigências das reformas curriculares, mudando seu eixo de transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (RAMOS, 2002).

Dessa forma, podemos perceber que a noção de competências e habilidades estão diretamente relacionadas ao perfil que as IES querem formar, que, não é definido nem restringido pelas diretrizes ou outros documentos. A orientação é que seja definido um perfil pretendido, com base nos objetivos da instituição e no mercado de trabalho. Segundo Veiga

(2002), um projeto pedagógico deve apresentar características emancipatórias, constitui-se como um processo de dentro para fora, isto é, construído a partir da realidade interna da instituição, edifica uma instituição de confronto e resistência aos valores dominantes de proposições de inovações, de ruptura como o pensamento tradicional que provoca a cisão entre concepção e execução.

Para que um projeto pedagógico seja comprometido política e pedagogicamente com a construção de uma escola inclusiva deve apresentar segundo Veiga (2010) os seguintes princípios: Igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente. As orientações básicas para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, segundo o Edital n. 4/97 (MEC/SESU), propiciaram centrar nas questões do delineamento do perfil do formando, desejado pelo novo mercado, ao lhe fornecer o diploma e as competências desejadas pelas IES; os conteúdos curriculares; a duração dos cursos; estruturação modular dos cursos; estágios e atividades complementares, que integram o vínculo com o mundo do trabalho em conexão com a avaliação institucional, fornecem subsídios para a construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação.

Quanto à noção de competência, está se evidencia no tópico do perfil desejado do formando, conforme o Edital n. 4/97 do MEC/SESU (BRASIL, 1997), preconizando que o perfil profissional de cada área de conhecimento deve ser definido pelas IES, contemplando “as competências intelectuais dos alunos e refletindo as heterogeneidades das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível” (BRASIL, 1997, p. 01). Embora o documento aponte a necessidade de esboçar o perfil do formando dentro das exigências do mercado, ele não é restritivo. Pois considerando a autonomia das universidades, elas podem redirecionar os seus currículos para a reorganização da carreira profissional.

Os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares, resumidamente, são: assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada. As Diretrizes Curriculares deixam margem para a liberdade de

escolha do perfil do futuro profissional que cada Instituição do Ensino Superior- IES aspira formar.

Analisemos curso a curso os objetivos em diálogo com os pareceres que regulamentam a criação dos cursos de nível superior, a saber o parecer CNE/CES 492/2001 que regulamenta entre outros, os cursos de Letras, Geografia e História; e o parecer N° 138, de 3 de abril de 2002 que regulamenta, dentre outros, o curso de Licenciatura em Educação Física.

Quadro 13: Objetivos dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV nas dimensões acadêmicas, sociais e profissionais.

CURSO	OBJETIVO	DIMENSÃO
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS	Competências linguísticas e literárias, didático pedagógica. Profissional como um potencial incentivador de busca de soluções possíveis para problemas existentes. Investigador, pesquisador e promotor de relações mais humanas. (p.117)	ACADÊMICA
	Finalidade formar professores para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série, e Ensino Médio). Poderão também atuar em trabalhos de redação em jornais, revistas, em grupos de gestão pública e privada; em trabalho de revisão de textos para periódicos, revistas, editoras e congêneres; em consultoria e coordenação de grupo de criação, implementação e desenvolvimento de políticas educacionais, concernentes, especificamente, ao ensino de língua materna e literaturas, nos níveis de ensino para os quais serão habilitados; poderão atuar também em ocupações que demandem do indivíduo a capacidade de lidar com a linguagem, especificamente com as línguas naturais e suas especificidades, quer as considerem apenas enquanto meio de comunicação, quer as entendam como constitutivas da subjetividade. (p.118)	PROFISSIONAL
	Busca habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais. entendendo-as não como um elemento (p.118)	SOCIAL
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS	Estimular a capacidade de análise crítica e o envolvimento em grupos de pesquisa e/ou extensão, bem como na pós-graduação; proporcionar aos licenciados a reflexão analítica e crítica sobre as linguagens. (p.40)	ACADÊMICA
	Formar profissionais críticos aptos a assumirem com competência sua função social no mercado de trabalho; desenvolver habilidades de planejamento, execução e avaliação numa perspectiva autônoma, visando à promoção de alternativas educacionais em seu meio; formar profissionais capazes de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem numa abordagem dialética, visando a criação de novas práticas pedagógicas; Formar profissionais competentes para o ensino e pesquisa em língua vernácula e literaturas, e língua estrangeira e literaturas. (p.40)	PROFISSIONAL

	Desenvolver formação humanística e cultural necessária para a compreensão e integração com a realidade do mundo atual; (p.40)	SOCIAL
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Sólida formação teórica e prática que favoreça a reflexão contextualizada sobre os principais problemas da Educação Física e aponte possibilidades para a atuação de cada profissional em seu campo de trabalho, favorecendo a compreensão das interfaces da profissão com as demais áreas do conhecimento humano e a atuação de forma contextualizada e interdisciplinar. (p.25)	ACADÊMICA
	Caráter generalista, possibilitando aprofundar conhecimentos o campo da educação, saúde, esporte e lazer, tornando o profissional apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e a coordenação do trabalho nos múltiplos espaços de atuação, dispondo também das habilidades de Investigador. (p.25)	PROFISSIONAL
	Formação de um profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a Educação e a Educação Física e, conseqüentemente, comprometido com um projeto de transformação social. (p.25)	SOCIAL
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	Proporcionar conhecimentos de técnicas estatísticas e cartográficas que sirvam como instrumento de representação e interpretação de dados geográficos. Oferecer práticas acadêmicas que permitam desenvolver projetos de pesquisa e produzir conhecimento em Geografia capazes de auxiliar a compreensão e a especialização de elementos e processos naturais e humanos; (p.133)	ACADÊMICA
	Estimular a necessidade de atualizar-se permanentemente, bem como descobrir soluções para os problemas ligados ao relacionamento da sociedade com a natureza, através da pesquisa e extensão. Interagir com as modernas abordagens e princípios do desenvolvimento sustentável relacionando o saber pedagógico com o saber geográfico; oferecer condições para que o licenciado possa atuar como um docente que problematize juntamente com seus alunos da educação básica, os conhecimentos, objetivos de estudo no âmbito da Geografia e de suas inter-relações com as demais ciências; (p.133)	PROFISSIONAL
	Contribuir para o desenvolvimento em termos de conservação ecológica, Crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida das populações; (p.133)	SOCIAL
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	Romper com a concepção de conhecimento linear, o currículo do curso contempla a flexibilidade como possibilidade de adequações permanentes, atualização, incorporação de novas tendências e abordagens na produção de conhecimento histórico. Acreditando em na inter-relação entre ensino e pesquisa, o curso privilegia a formação do professor-pesquisador. (p.87)	ACADÊMICA
	Atuar de forma crítica, reflexiva e ética, contribuindo para as transformações do mundo. (p. 87)	PROFISSIONAL
	Tem como base, o respeito e valorização das características próprias de cada grupo social e étnico que compõe a sociedade brasileira, bem como deve empenhar-se, no que lhe competir, para a promoção da igualdade de tratamento, oportunidade e representação entre diferenças raciais, de gênero, etárias, de orientação sexual e de confissões religiosas. (p.87)	SOCIAL

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNEB (2019)

2.2.1 Perfil do egresso

Veamos agora, no quadro a seguir, as considerações a respeito dos objetivos de formação dos alunos dos seguintes cursos, que se traduz no perfil do egresso esperado.

Quadro 14: Perfil do egresso nos PPCs da UNEB X perfil do egresso nos pareceres.

PERFIL DO EGRESSO		
CURSO	PERFIL DO EGRESSO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS	PERFIL DO EGRESSO NOS PARECERES
Letras- Língua Portuguesa e Literaturas	Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.	O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. CNE/CES 492/2001
Letras- Língua Inglesa e Literaturas	Tem como concepção formar um profissional que possa, além de refletir sobre a sua função na sociedade e compreender as mudanças sociais que o rodeiam, ser também seu agente transformador, com competência linguístico-literária e didático-pedagógica para o exercício de suas funções.	O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. CNE/CES 492/2001

Educação Física	O perfil do egresso que o presente curso pretende formar a inclui uma abrangência de possibilidades de atuação profissional. Fundamentado em formação sólida e generalista proporcionada, fundamentada no rigor científico e filosófico e nos saberes multidisciplinares, associada às demandas na área de Saúde, Esporte Lazer e Educação, possibilita a atuação do profissional em diversos locais, como: escolas, clubes, associações, clínicas e demais instituições que permitam o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação, saúde, lazer e esporte.	O Graduado de Educação Física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano. PARECER Nº 138, DE 3 DE ABRIL DE 2002
História	O Curso de História - Licenciatura do Campus IV visa formar profissionais aptos para o ensino de História em todos os níveis, a atuar na pesquisa e produção do conhecimento histórico, a trabalhar na preservação do patrimônio histórico cultural, na preservação e produção de fontes históricas, na organização de bancos de dados e arquivos, no desenvolvimento de projetos e assessorias nos setores artísticos, culturais e turísticos.	O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do Patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. Parecer CES 492/2001
Geografia	Os egressos do Curso de Geografia são formados na perspectiva de apresentarem contribuições efetivas à melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender no âmbito da Ciência Geográfica. Para tanto, tem a docência como base de sua formação, sendo a pesquisa um dos princípios didáticos que possibilitam à produção de conhecimentos "transtemporais", a compreensão da espacialidade, sustentadas nos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Geografia.	Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. Parecer CES 492/2001

Fonte: Projeto pedagógico dos Cursos de Licenciatura da UNEB e Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação.

A respeito do curso de Letras, percebemos que tanto no parecer como no PPC da instituição analisada, a preocupação com a formação pedagógica e crítica está presente. Além de trazer a especificidade do domínio da Língua em suas variadas expressões. O parecer salienta, ainda a relevância da inclusão da pesquisa e extensão nesse processo de formação, que é reafirmado no PCC que inclui em seus objetivos “estimular a capacidade de análise crítica e o envolvimento em grupos de pesquisa e/ou extensão, bem como na pós-graduação”. (UNEB, 2011, p. 308)

O curso de Educação Física se difere pela abertura que propõe, tanto no parecer como no PPC no que denominam de “formação generalista”, que sugere uma formação base para o estudante nos campos de educação, saúde, esporte e lazer. Salienta a preparação do discente para o trabalho em espaços não-formais para além dos formais, com processos formativos que venham a contribuir para a melhoria da qualidade no ensino e transformação social.

O curso de Licenciatura em história dispõe no PPC a respeito dos objetivos do curso, entre outros a importância da pesquisa e da formação do professor pesquisador, bem como desenvolver a postura crítica, reflexiva e ética, nos docentes em formação. Além disso, salienta a importância ter em mente o respeito e valorização dos grupos sociais e a promoção da igualdade. O parecer CNE/CES 492/2001 concorda com o PPC no sentido de chamar atenção para a importância de formar um profissional crítico e reflexivo.

O curso de Licenciatura em Geografia discorre sobre o ensino de geografia no ensino básico que inclua a formação filosófica, teórica e metodológica da área de geografia. Além disso, nos objetivos do curso presente no PPC do curso inclui a necessidade de atualizar-se, de saber relacionar saber pedagógico com geográfico, trabalhar a questão ecológica, para melhorar a qualidade de vida da população. O parecer concorda com esse último tópico quando salienta como objetivo a compreensão meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia.

O perfil proposto pelo parecer CES 492/2001 e pelo PPC dos cursos acima, se aproximam em diversos aspectos. O curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês apontam como perfil do egresso um profissional crítico e reflexivo, além de contar com competência linguístico-literária e didático-pedagógica para o exercício de suas funções. O referido parecer também salienta a importância da formação da criticidade e do domínio dos códigos linguísticos.

O curso de licenciatura em Educação física, assim como nos objetivos do curso, chama a atenção para uma formação generalista, que proporcione uma formação base em Saúde, Esporte Lazer e Educação, abrindo um leque para possíveis locais de atuação profissional. O parecer

também faz menção a essa formação generalista que atenda as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano.

O curso de licenciatura em Geografia propõe como perfil do egresso um profissional capaz de contribuir para os processos de ensino no âmbito da ciência geográfica e tem como base a pesquisa e a didática, o parecer CES 492/2001 no que diz respeito ao perfil do egresso chama a atenção para as relações do profissional com o meio natural e construído e da sólida formação e a capacidade de aplicação dos conhecimentos geográficos.

Por fim, o curso de licenciatura em história assim como o curso de licenciatura em educação física, abre uma gama de possibilidades para o egresso, desde o trabalho docente em todos os níveis ao trabalho com na pesquisa e produção do conhecimento histórico, a trabalhar na preservação do patrimônio histórico cultural, na preservação e produção de fontes históricas, na organização de bancos de dados e arquivos, no desenvolvimento de projetos e assessorias nos setores artísticos, culturais e turísticos. Tendo em mente que se trata de um PPC de um curso de licenciatura, essa abertura de possibilidades pode deixar a desejar no que diz respeito a formação pedagógica para o trabalho com ensino. O parecer CES 492/2001 acaba por reafirmar o que é posto no PCC quando disserta que

com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do Patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (BRASIL, 2001, p.7).

2.2.2 Matriz curricular

Uma das dimensões do currículo é sua organização em componentes curriculares. Vejamos na tabela a seguir os componentes curriculares que compõe os cursos de licenciatura da UNEB DCH IV, os eixos que a compõe e sua respectiva carga horária.

De acordo com a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se

for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL 2015, p. 11).

De acordo com o fluxograma dos cursos disponíveis no site da UNEB, o curso de Letras- Língua Portuguesa e Literaturas com 3.320h, Letras - Língua Inglês e Literaturas com 3.180, educação física com 3.365, história com 3.215 e geografia com 3.325. Atendem a carga horária mínima de estágio exigida. Bem como o tempo mínimo de 8 semestres e/ou quatro anos de duração.

Os cursos de Licenciatura em geografia e licenciatura em história não possuem uma matriz curricular fixa como os demais cursos. O curso de geografia é dividido por eixos temáticos, eixo I conhecimentos da geografia, 810h de carga horária mínima, eixo II – metodologias e técnicas de pesquisa 450 h de carga horária mínima, eixo III – educação e geografia 450 h de carga horária mínima, eixo IV – escalas geográficas 390 h horas de carga horária mínima, atividades – práticas de ensino 400 h de carga horária mínima.

O curso de história também é dividido por eixos temáticos, eixo 1 – conhecimentos científico-culturais, eixo 2 – formação docente.

Quadro 15: Carga horária dos eixos de ensino dos cursos de licenciatura.

CURSO	CARGA HORÁRIA TOTAL	EIXOS TEMÁTICOS	CARGA HORÁRIA POR EIXO
Letras- Língua Portuguesa e Literaturas	3.320h	Eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural- CNCC	1935h
		Eixo Interdisciplinar- EI -	240h
		Eixo de Formação Docente- FD	880h
		Atividades Acadêmico Científico-Culturais - AACC	200h
		Estágio Curricular Supervisionado	400h
Letras - Língua	3.225h	Eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural CNCC	1.800h
		Eixo Interdisciplinar -EI	465h

		Eixo de Formação Docente - FD	855h
		Estágio Curricular Supervisionado	400h
		Atividades Acadêmico Científico-Culturais- AACC	200h
Educação física	3.485h	Formação básica	1740h
		Formação profissional	1545h
		Estágio Curricular Supervisionado	420h
		Atividades Acadêmico Científico-Culturais –AACC	200h
História	3.275h	Fundamentação teórico-metodológica da história	450h
		Europa	390h
		Brasil	420h
		Ásia	60h
		África	150h
		América	180h
		Pesquisa histórica	180h
		Cultura documental e patrimonial	120h
		Conhecimentos pedagógicos	315h
		Laboratório de ensino de história	405h
		Estágio curricular supervisionado	400h
		Atividades acadêmicas-científicas-culturais	200h
		Geografia	3.225h
Metodologias e Técnicas de Pesquisa	450h		
Educação e Geografia	570h		
Escalas Geográficas	390h		
Práticas de Ensino = PE	400h		
Estágio Supervisionado em Geografia = ES	400h		
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	105h		
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC	200h		

Fonte: Projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UNEB (2011).

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dispõe sobre o componente curricular estágio:

(...) II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (...) (BRASIL, 2015, p. 11).

Percebemos que, no que se refere a carga horária de estágio Curricular Supervisionado os cursos de licenciatura da UNEB DCH IV atendem ao disposto na resolução acima descrita. Como pudemos perceber na tabela acima, os cursos analisados têm no mínimo 4 componentes Curriculares de Estágio, com no mínimo 100h cada.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015 p. 12).

A resolução salienta a obrigatoriedade dos estágios, bem como sua articulação com a prática e as demais atividades acadêmicas. Desse modo, lembramos que, o estágio é um momento chave de articulação entre os estudos teóricos e práticos. Onde o licenciado irá se deparar com os diversos desafios que permeiam o cotidiano escolar, que inclui, o trabalho com pessoas com deficiência. O parecer CNE/ CP nº 28/2001, do Conselho Nacional de Educação, define o estágio curricular como um

Tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado O estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência (BRASIL, 2001, p. 10).

Assim, o estágio deve ser caracterizado por uma relação ensino- aprendizagem mediada pela ação do professor/formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido em unidades escolares dos sistemas de ensino. Visa não somente a regência em sala de aula, mas também à reflexão teórico-prática sobre a docência e demais aspectos integrantes do cotidiano escolar, a exemplo de elaboração de projetos pedagógicos, matrícula, organização de turmas, organização de tempos e espaços escolares além do professor de estágio.

Quadro 16: Componentes de estágio por curso e carga horária.

ESTÁGIO	
Letras - Língua Portuguesa e Literaturas	4 componentes de estágios de 100h cada.
Letras - Língua Inglês e Literaturas	4 componentes de estágios de 100h cada.
Educação Física	8 disciplinas de estágio, totalizando 420h de atividades de estágio. 4 com 30h e 4 com 75h.
História	4 componentes de estágio, 3 com 105h e 1 com 90h, totalizando 405h.
Geografia	4 componentes de estágio de 100h cada.

Fonte: Projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UNEB (2011)

Quadro 17: Componentes curriculares relacionados a inclusão de pessoas com deficiência e carga horária.

Componentes curriculares relacionados à inclusão de pessoas com deficiência			
CURSO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	Componente Obrigatório
Letras - Língua Portuguesa e Literaturas	Aspectos sócio-psicológicos da educação Especial	30h	NÃO
	LIBRAS.	60h	SIM
Letras- Língua Inglesa e Literaturas	LIBRAS.	60h	SIM
Educação Física	Educação física e a educação especial	60H	SIM
	LIBRAS	60H	SIM
História	Educação e diversidade.	60H	NÃO
	LIBRAS	60H	SIM
Geografia	Educação para necessidades especiais.	45H	NÃO
	LIBRAS	60H	SIM

Fonte: Projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UNEB (2011)

Em 2002, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão encontrou respaldo na Lei nº 10.436, que a legitimou como língua oficial brasileira. Entretanto,

foi com o Decreto nº 5.626/05 que a referida lei foi regulamentada. O Decreto nº 5626/05, exigiu mudanças no sistema de ensino superior, constituindo uma nova organização nos currículos de formação de docentes através de uma postura de reconhecimento da Língua brasileira de Sinais. No que tange a formação de professores, o Decreto nº 5626/05, no Capítulo II, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, em seu artigo 3º, estabelece:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

Além da disciplina obrigatória de LIBRAS, o curso de Letras- Língua Portuguesa e Literaturas apresenta outra disciplina, relacionada a temática da educação especial. Aspectos sócio-psicológicos da educação Especial: “Discute a educação especial nos seus aspectos sócio-psicológicos, orientando o profissional de letras para trabalhar com a integração e a inclusão do indivíduo que apresenta necessidades especiais.” CH 30. Inclui nos conteúdos programáticos: A LDB e a convenção da Guatemala. Orientações psicopedagógicas. O que transformar quanto: Estimulação precoce; Deficiência auditiva; Deficiência física; Deficiência visual; Deficiência mental. Glossário Apesar do PP incluir a ementa da disciplina Aspectos sócio-psicológicos da educação especial, no fluxograma e na matriz curricular redimensiona com ajuste (a partir de 2007), a presente disciplina não consta em nenhum dos semestres previstos.

Há duas disciplinas no 8º semestre que não são identificadas, usando o termo geral “componente adicional”, que não deixa claro quais assuntos são abordados. O PPC do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia DCH IV no que tange a temática da educação especial na perspectiva da inclusão ainda se mostra limitado. A discussão a respeito da temática ainda é pequena, há a disciplina de LIBRAS, porém sua ementa não aparece no PPC atual, bem como não há menção sobre o assunto nas ementas dos componentes de estágio bem como nos demais componentes do eixo de ensino.

O curso de Educação Física, inclui em sua matriz curricular a disciplina Educação física e a educação especial com carga horária de 60h. Sua ementa dispõe: Discute o conceito, causas e consequências da educação especial. Análise do portador de deficiência no ensino regular. O excepcional e suas relações sociais. Análise do portador de necessidades especiais e a legislação pertinente. Discussão sociocultural acerca das pessoas deficientes. Psicomotricidade, uma abordagem histórico-social. Reflexão sobre consciência do corpo “deficiente”. Os conteúdos programáticos incluem: O contexto sócio histórico do surgimento da Educação Especial. Leis que dão suporte à Educação Especial. Diferenciação entre Integração e Inclusão. Principais

modelos teóricos de estudo da Inclusão. Orientações a nível psicológico, pedagógico e psicomotor da educação inclusiva. Principais causas e etiologias das Deficiências. O que é uma escola inclusiva. O que é necessário transformar. A importância da teoria sócio interacionista de Vygotsky na educação.

O curso de Licenciatura em Educação Física se diferencia por incluir em seu PP e na matriz curricular a discussão a respeito do trabalho com alunos com necessidades especiais na ementa de uma disciplina no 1º semestre. Oportunizando aos discentes o contato com a temática desde o início do curso. Além disso, o curso apresenta uma disciplina específica que trata da temática, além da disciplina LIBRAS que está prevista para acontecer no 8º semestre. Apesar de, considerarmos necessário que a discussão sobre a temática em questão estivesse mais presente nas disciplinas de prática pedagógica (ementas), como estágio, de forma comparativa, o PP do curso de Educação Física está à frente dos demais cursos analisados até então, inclusive por conta do projeto de extensão que consta no PP e que envolve a temática da inclusão de pessoas com deficiência.

O curso de licenciatura em geografia inclui em sua matriz curricular o componente Educação para necessidades especiais. Carga horária 45h. A ementa da disciplina propõe: discutir e analisar a política brasileira para a educação inclusiva; avaliar 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. Discutir as necessidades na construção do conhecimento e a diversidade na aprendizagem destes alunos. Elaborar projetos de inclusão para as pessoas com necessidades especiais nas escolas e no campo específico da Geografia. Os conteúdos programáticos incluem os Parâmetros Curriculares Nacionais; PCNs – Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Uso de recursos de áudios-visuais; Confeção de materiais de ensino-aprendizagem para apoiar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais do Ensino Fundamental e Médio; Plano de aula e materiais didáticos; Técnicas de ensino. Além da disciplina acima descrita, não encontramos nenhuma outra menção de disciplinas, curso de extensão, projeto de pesquisa ou referência bibliográfica que indicasse que a temática da educação especial na perspectiva da inclusão abordada.

O curso de licenciatura em História, inclui no eixo Formação docente a disciplina Educação e diversidade com carga horária de 60H. A ementa da referida disciplina suscita: Reflete sobre diversidade e inclusão. Reconhece as diferentes formas de aprendizagem e suas implicações educacionais. Analisa e reflete sobre as modalidades de ensino voltadas à diversidade social e humana. Os conteúdos programáticos previstos são: 1. Diversidade. 2.

Integração X Inclusão. 3. Adaptações curriculares. 4. LDB e a inclusão. 5. Educação de Jovens e Adultos. 6. Educação especial. 7. Educação nos movimentos sociais da reforma agrária. O curso de Licenciatura em História se aproxima do curso de Licenciatura em Geografia. Em todo PP a temática só é mencionada em uma única disciplina, no caso de história, em um componente que trata da diversidade de maneira geral.

2.3 DISPOSITIVOS E DADOS EM CAMPO

Durante o decorrer da pesquisa, contamos com três instrumentos para coleta dos dados, além da análise documental. Tais instrumentos foram as entrevistas semiestruturadas, grupo focal e *survey*. Os mesmos foram melhor descritos no subcapítulo 2.2.3 Dispositivos para construção de dados. O quadro que se segue, veremos mais detalhadamente as questões de cada dispositivo e as categorias teóricas que as perguntas se relacionaram.

Quadro 18: Questões dos instrumentos para construção dos dados e as categorias relacionadas

CATEGORIA	QUESTÃO	DISPOSITIVO
Educação especial na perspectiva da inclusão	Já teve experiência com a docência com alunos com deficiência? Quais tipos de deficiência com os quais trabalha ou já trabalhou.	ENTREVISTA
	Já teve dúvidas/preocupações a respeito da inclusão de pessoas com deficiência? Levou esses questionamentos para a discussão em sala com professores/colegas?	
	Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica? De qual forma o assunto emergia e como o assunto era trabalhado?	GRUPO FOCAL
	Levando em conta sua trajetória acadêmica, como você avalia a formação inicial de professores ofertada pela UNEB DCH IV no que diz respeito à formação de professores para atuar na educação básica na perspectiva da inclusão?	SURVEY
	Quais ações poderiam ser implementadas no departamento para potencializar a formação inicial e atender à demanda da inclusão educacional?	
Currículo na formação inicial de professores e documentos	Como as diversidades tem emergido nas discussões teóricas e as experiências no eixo de prática docente?	ENTREVISTA
	Quais desafios enfrentou durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com alunos com deficiência?	
	Como a diversidade tem emergido nas aulas de estágio?	

referenciais	Como você analisa a formação inicial ofertada pela UNEB considerando as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores?	
	Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica? De qual forma o assunto emergiu e como o assunto era trabalhado?	GRUPO FOCAL
	Nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência? Quais foram os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso? Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?	
	Considerando sua formação e a sua atuação profissional, quais tem sido os maiores desafios encontrados no que diz respeito ao tema da inclusão educacional?	SURVEY
	As diversidades (raça, etnia, gênero, deficiência), dentre elas as deficiências, emergiram nas discussões teóricas e nas práticas ao longo do seu curso? Como?	
	Quais desafios enfrentou/enfrenta durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com as diversidades, principalmente com alunos com deficiência?	
	Estes desafios foram/estão sendo assinalados nos seus relatórios de estágio e nos seminários, e levados para discussões de estágio e prática docente? Quais foram os encaminhamentos vindos dessa discussão?	
	Na sua formação foram/tem sido abordadas as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores? Como? Quais você conhece? Considerando as questões postas, sua corresponsabilidade na sua formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB? Quais as potencialidades e lacunas?	

2.3.1 Análise e interpretação dos dados - Trajetória acadêmica

Quadro 19: Categoria trajetória acadêmica e profissional, dispositivos e questões para construção dos dados.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	
ENTREVISTAS	Já teve experiência com a docência com alunos com deficiência? Quais tipos de deficiência com os quais trabalha ou já trabalhou?

GRUPO FOCAL	Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica? De qual forma o assunto emergiu e como o assunto era trabalhado?
SURVEY	Considerando as questões postas, sua corresponsabilidade na sua formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB? Quais as potencialidades e lacunas?
O que emergiu	
ENTREVISTA	17 já tiveram experiência, 3 não. Entre outras deficiências, foram destacados a experiência com alunos com TEA, com síndrome de down, surdos e outras deficiências (em investigação).
GRUPO FOCAL	Libras emerge com mais frequência. 1 disciplina específica em educação física.
SURVEY	Lacuna: falta de disciplinas específicas sobre educação especial, abordar diferentes deficiências para além da surdez. Potencialidades: Grupos de pesquisa. Parceria com MPED e com a APAE.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O primeiro dispositivo para coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas, compõe-se por seis questões. A primeira questão relacionamos a subcategoria “trajetória acadêmica e profissional”. Ao serem questionados se “Já teve experiência com a docência com alunos com deficiência? Quais tipos de deficiência com os quais trabalha ou já trabalhou?” Dos 20 participantes das entrevistas, 17 deles já tiveram experiência, enquanto apenas 3 responderam negativamente. A ideia de fazer essa pergunta inicial para os participantes foi, para além de introduzir a temática da conversa, elucidar a presença e reafirmar a necessidade de se trabalhar essa temática enquanto formação inicial. Quanto aos tipos de deficiência que já trabalharam, as respostas foram bem diversificadas. Seis participantes tiveram alunos surdos, cinco tiveram alunos com TEA, um participante teve aluno com deficiência física, outro participante teve aluno com paralisia cerebral, dois participantes tiveram alunos com Síndrome de Down.

Repetimos esse questionamento com o *survey*, que contou com 56 participantes, entre alunos regulares e egressos.

As respostas das entrevistas e da *survey*, assim como os dados do censo escolar de 31 de janeiro de 2018, indicam o crescimento do número de alunos com deficiência na rede básica. Os dados do censo escolar demonstram que, em 2017, o número de matrículas desse grupo na educação básica foi de 827.243. No ano anterior eram 751.065.

O índice apresenta crescimento há quatro anos consecutivos. O que nos leva ao questionamento: Com o aumento das matrículas, o atendimento a esse público tem melhorado? A formação dos novos professores tem levado em consideração esse público, inclusive transversalmente em outras modalidades de ensino, como na educação do campo, educação de

jovens e adultos, educação quilombola, educação a distância, educação profissional e tecnológica e educação indígena?

A política de inclusão de alunos que apresentam deficiência na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a imprescindibilidade de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Os grupos focais que foram realizados em dois encontros com alunos egressos. Ao serem questionados sobre: “quais os componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica em sua trajetória acadêmica?”

Apenas dois dos sete participantes tiveram a disciplina LIBRAS, pois concluíram o curso após o ano de 2011, antes disso a disciplina ainda não era ofertada como obrigatória na instituição. Apesar disso, mesmo antes da disciplina ser obrigatória, já era discutida, como podemos ver nos relatos das participantes:

Estudei entre 2005 a 2009. Eu me lembro que teve a reforma curricular, Libras acabou ficando para ser inserido posteriormente (Quartzo, Jacobina, 2019).
Conclui a graduação em 2011. Eu creio que ainda era um cenário muito distante. Eu ouvia, tive uma colega de sala que ela se ausentou para estudar LIBRAS, porque já se falava em um concurso para professores nessa área. (Ametista, Jacobina, 2019).

Lembremos que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a inclusão da LIBRAS como disciplina nos cursos de licenciatura:

Art. 9º Parágrafo único. O processo de inclusão da LIBRAS como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de educação especial, pedagogia, fonoaudiologia e letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005).

Ainda nesse Decreto, são estabelecidos prazos e percentuais para a inclusão da disciplina LIBRAS na Matriz Curricular desses cursos, sendo que o prazo mínimo expirou em 22 de dezembro de 2008 e o prazo final finalizou em 22 de dezembro de 2015. Desse modo, a não oferta da disciplina para os discentes que concluíram o curso em 2011, ainda se encontra no período de acomodação sinalizado pelo dispositivo legal.

Dentre os participantes, um deles concluiu a graduação entre 2014 a 2018 e sobre o questionamento feito no grupo focal, também trouxe a disciplina de libras para a discussão:

Então, como eu tive uma professora da área, ela trazia muito das experiências dela. Então a disciplina dela foi mais prática. Ela ensinava os sinais, e pedia para gente pesquisar coisas relacionadas a área (Esmeralda, Jacobina, 2019).

Desse modo, já podemos perceber uma mudança grande em relação a formação inicial ofertada pela UNEB. Partindo do colaborador que concluiu o curso de Letras Língua Portuguesa em 2011 e via até mesmo o ensino de LIBRAS como “algo muito distante”, para o colaborador, também egresso do curso de Letras Língua Portuguesa em 2018, que já teve a disciplina com uma professora da área de LIBRAS.

Além da disciplina de LIBRAS, emergiu uma outra disciplina durante a discussão dessa questão no grupo focal. O colaborador egresso do curso de Educação Física destacou:

Meu período foi 2008 a 2012, Educação física. Eu tive uma disciplina, que era sobre psicologia e educação especial. Só que a pró que ministrou a disciplina, ela não era da área de educação física. Então ela trazia geralmente filmes, documentários, sobre autismo, sobre diferentes deficiências (Cristal, Jacobina, 2019).

Existem diversas políticas públicas que foram criadas a fim de garantir direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais. Entre elas a Constituição de 1988, o PNE- Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outras. A respeito disso, nossos colaboradores se mostraram cientes. Apontaram como uma das maiores dificuldades a efetivação das legislações.

Nossa legislação ela é bastante segmentada, as práticas do nosso dia a dia é que são bem iniciais. Mas hoje a gente já conversa com as pessoas e as pessoas já sabem o que um autismo, o que causa a síndrome de down, nas legislações, na BNCC pega bastante nesse assunto. Mas na efetividade das práticas entra em colapso, diante do que a gente espera. No colapso da sala de aula, a gente tem a sensação de que nada está funcionando (Tópazio, Jacobina, 2019).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Um dos nossos colaboradores salienta a segmentação, no sentido de ser detalhado compondo um corpo jurídico com aporte para garantia de política nacional, salienta a BNCC como exemplo verificamos, porém, que o referido documento não aborda a temática de forma tão incisiva como o colaborador sugere. Apesar de considerar as legislações como um ponto positivo, os colaboradores apontam as nossas práticas como iniciais, porém conseguem perceber que temos avançado. Outro colaborador concorda com o que foi dito acima e salienta como outra dificuldade a falta de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Acho que agora a nossa preocupação é em como fazer, é efetivação. Porque as leis são boas, são ótimas. Já existem leis há muito tempo e só vem melhorando, mas aí a prática.... Eu fiz a pesquisa em uma escola que tinha a sala de AEE, mas eu percebi que o AEE não se comunicava com a sala regular. Aí o que que acontecia, o aluno ia no turno oposto, na minha pesquisa tinha coordenadores, professores e profissionais do AEE, e eles não se comunicavam dentro de uma escola para a melhoria desse aluno. Aí é preocupação é em como fazer (Safira, Jacobina, 2019).

A inclusão desses alunos na escola e fora dela é imprescindível, para que elas possam exercer sua cidadania e serem integradas na sociedade, participando ativamente do processo de aprendizagem e das atividades educacionais propostas, contando com o apoio da escola, da equipe multidisciplinar, professores, família e comunidade. Na fala do colaborador acima podemos ver indicações de um problema, a distância entre as legislações e a efetivação, que está estritamente relacionado com um segundo problema apontado: a distância entre profissionais do AEE e os professores da sala regular. Em seguida, a mesma colaboradora aponta como experiência positiva a parceria entre professora da sala regular e interprete de Libras.

Um dos maiores desafios que eu encontro é a rede de apoio. Se eu tivesse uma pessoa que me apoiasse na elaboração de provas. Como a colega falou, a chegada do intérprete ajudou a abrir a visão dela. Mas quando na sala do AEE não acontece. Então um dos maiores desafios é mover a escola como um todo. Não adianta eu sozinha como professora fazer que não dá certo. Tem que mobilizar (Esmeralda, Jacobina, 2019).

Podemos observar que há convergência entre a fala dos três colaboradores. Há alegação da distância entre a legislação e a prática e um possível encaminhamento para amenizar essa distância seria o trabalho colaborativo. Mobilizar a escola como um todo e os sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem do aluno com deficiência, visto que, uma pessoa só, sem apoio, sem diálogo, sem o suporte dos demais indivíduos envolvidos, provavelmente não conseguirá, de fato, incluir o aluno e fazer cumprir o que as legislações demandam. É possível perceber que colaboradores assumem a corresponsabilização para incluir os alunos com deficiência, porém esbarram em uma série de dificuldades para a efetivação da mesma.

No último dispositivo analisado, o *survey*, que foi respondido por 56 colaboradores, vejamos a questão feita, com o intuito de avaliar a instituição lócus da pesquisa, bem como, chamar a atenção sobre a corresponsabilidade dos sujeitos a respeito da sua formação.

Quadro 20: Potencialidades e lacunas na formação inicial de professores da UNEB DCH

IV

Considerando as questões postas, sua corresponsabilidade na sua	POTENCIALIDADES	LACUNAS
	Grupos de pesquisa.	Falta de disciplinas específicas sobre educação especial

formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB? Quais as potencialidades e lacunas?	Parceria com MPED e com a APAE	Abordar diferentes deficiência para além da surdez.
	Embasamento teórico.	Falta de verba para investir em matérias e aparelhos para uma boa preparação para os futuros docentes.
	Formação do aluno/pesquisador autônomo	Currículo que ainda não contempla essas questões.

Durante essa pergunta, que foi a última do *survey*, percebemos a dificuldade dos colaboradores em avaliar a corresponsabilidade na sua própria formação. Contudo, conseguiram avaliar a instituição, dando algumas indicações do que acreditam que vem dando certo e do que precisa ser revisto. Como positivo se destaca o processo colaborativo com a APAE e com o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED. Ainda como positivo, foi chamado a atenção para os grupos de pesquisa e pela formação da autonomia do discente. Como negativo, salientam a verba limitado da Universidade e o currículo que precisaria de alterações para abranger as necessidades atuais da educação básica, inclusive, assuntos relacionados a inclusão de alunos com deficiência para além da surdez, que já vem sendo abordada no componente de LIBRAS. Analisando as respostas, pudemos perceber que o conceito de currículo dos colaboradores se mostra limitado. Os mesmos atribuem um peso maior, tendo como foco a matriz curricular, dando menor importância para pesquisa e extensão. Em contraste, percebemos que nas atividades de extensão que a formação para inclusão surge com mais intensidade.

2.3.2. Formação inicial e prática pedagógica

Quadro 21: Categoria formação inicial e prática pedagógica, dispositivos e perguntas utilizados para construção dos dados.

FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA	
ENTREVISTAS	1-Como você analisa a formação inicial ofertada pela UNEB considerando as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores? 2-Quais desafios enfrentou durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com alunos com deficiência? 3-Como as diversidades tem emergido nas discussões teóricas e as experiências no eixo de prática docente? 4-Como a diversidade tem emergido nas aulas de estágio?
GRUPO FOCAL	1-Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica? De qual forma o assunto emergia e como o assunto era trabalhado? 2-Nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência? Quais foram os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso?

	3-Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?
SURVEY	<p>1-As diversidades (raça, etnia, gênero, deficiência), dentre elas as deficiências, emergiram nas discussões teóricas e nas práticas ao longo do seu curso? Como?</p> <p>2-Na sua formação foram/tem sido abordadas as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores? Como? Quais você conhece?</p> <p>3-Considerando as questões postas, sua corresponsabilidade na sua formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB? Quais as potencialidades e lacunas?</p> <p>4-Considerando sua formação e a sua atuação profissional, quais tem sido os maiores desafios encontrados no que diz respeito ao tema da inclusão educacional?</p> <p>5- Quais desafios enfrentou/enfrenta durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com as diversidades, principalmente com alunos com deficiência?</p> <p>6- Estes desafios foram/estão sendo assinalados nos seus relatórios de estágio e nos seminários, e levados para discussões de estágio e prática docente? Quais foram os encaminhamentos vindos dessa discussão?</p>
O que emergiu	
ENTREVISTA	<p>1-Os colaboradores em sua maioria, acreditam que a formação inicial ofertada pela UNEB poderia ser melhor no sentido da formação curricular. Com componentes que abordem as demais deficiências, para além da surdez.</p> <p>2-A maioria não teve a experiência de ter um aluno com deficiência durante o estágio. Os sete colaboradores que tiveram, apontam como maior dificuldade a falta de rede de apoio na escola.</p> <p>3- Segundo os colaboradores, as discussões com essa temática não são muito frequentes na parte do ensino. Aparecem mais na parte de extensão. Quando surge em ensino é através de relatos de colegas que tiveram experiência ou em componentes curriculares específicos, como libras.</p>
GRUPO FOCAL	<p>1-Os grupos focais foram realizados com alunos egressos, apenas dois dos nossos colaboradores que terminaram o curso após 2012 tiveram componentes que abordaram a temática. Uma em educação física psicologia e educação especial e outra em letras língua portuguesa, libras.</p> <p>2- Os encaminhamentos foram no sentido de buscar formação externa a graduação, ter paciência com esse público, comunicar aos estagiários os alunos com deficiência e qual deficiência.</p> <p>3- Os colaboradores apontam os cursos de extensão como um dos principais responsáveis pela promoção da discussão da temática.</p>
SURVEY	<p>1-A discussões foram feitas, principalmente com exemplos/ relatos de experiência, nas disciplinas específicas como libras e através de discussões guiadas através de textos teóricos.</p> <p>2-Os colaboradores apontaram que sim. Principalmente nas disciplinas específicas e alguns em estágio, como a LDB por exemplo.</p> <p>3-Os colaboradores tiveram dificuldades em avaliar sua corresponsabilidade na formação. Apontaram como principais dificuldades a falta de verba, a estruturação curricular que precisa ser revista e como positivo a parceria da UNEB com a APAE e com o mestrado, os grupos de pesquisa e a formação da autonomia dos estudantes para dar seguimento nos estudos para além da universidade.</p> <p>4-Os principais desafios apontados foram Falta de estrutura física, tempo para planejamento individualizado, falta de auxílio, quantidade excessiva de alunos na sala.</p> <p>5-Dentre os desafios apontados, Falta de conhecimento, Falta de orientação dos professores de estágio, Superlotação das salas, Falta de material e de suporte humano, Insegurança, Elaboração de materiais, dialogo com aluno surdo não alfabetizado em libras ou português.</p> <p>6-A maioria dos colaboradores afirma não assinalar nos relatórios de estágio os problemas encontrados. Os que afirmam assinalar, indicam que como os relatórios só</p>

	são feitos e discutidos no final do estágio, acabam não tendo os encaminhamentos necessários para a dificuldade encontrada.
--	---

Nessa última categoria, as questões propostas e as respostas vêm reafirmando o emergiu no decorrer da pesquisa. Um dos pontos que surgiu com frequência durante os dispositivos realizados foi a questão dos relatos de experiência. Vejamos o que nossos participantes trouxeram, quando questionamos como as diversidades tem emergido nas discussões teóricas e as experiências no eixo de prática docente? “Eu tenho pouco conhecimento a respeito dessas questões, não teve nenhuma discussão ainda em nenhuma disciplina apenas alguns relatos de alguns colegas” (Rubi, Jacobina, 2019).

Os colaboradores indicam a frequência do surgimento dos relatos, principalmente nas disciplinas relacionadas a prática pedagógica. A maioria aponta o surgimento dos relatos como algo negativo, porém, se sistematizados acreditamos que os relatos podem ser aproveitados de maneira positiva. A maioria surge nas disciplinas relacionadas a prática pedagógica, geralmente as dúvidas surgem quando os discentes se deparam com a dificuldade na prática. Outro espaço geralmente em que emerge a questão da inclusão de pessoas com deficiência é em movimentos de extensão e em grupos de estudos. Vejamos o que nossa colaboradora acrescenta: “Olha, nós não temos muito frequente essa discussão dentro do curso, sobre educação especial não. Temos movimentos na universidade que tem onde é discutido as questões desse assunto”. (Citrino, Jacobina, 2019).

A colaboradora explica que apesar do assunto não ser constantemente debatido nas atividades de ensino, surge em outros momentos da graduação, de forma aberta, cabendo ao discente aderir ou não. Durante a entrevista também questionamos “Como a diversidade tem emergido nas aulas de estágio?”. A maioria dos nossos colaboradores não teve alunos com deficiência durante o estágio. Os que tiveram, apontaram como principais dificuldades:

Questão da Alternativa porque na escola às vezes os recursos são escassos você precisa planejar aula lá pensando na questão que você não pode trabalhar com os alunos uma coisa e com alunos outra coisa porque aí acaba excluindo ele das rotinas dos colegas você acaba dando respaldo para os colegas não querer ele perto deles as dificuldades foram justamente essa na questão de planejamento não saber o que direito planejar para que eu conseguisse contemplar todo mundo não apenas o aluno que tinha necessidade especiais na questão de materiais e também na questão de assistência por parte das escolas as escolas elas deixam muito a desejar (Turmalina, Jacobina, 2019). Principalmente no quesito aceitação dos próprios alunos na sala de aula, ou seja, aceitação dos próprios colegas, eu tinha dificuldade disso, porque os próprios colegas não contribuíam para que o colega que tinha deficiência tenha um acesso melhor aquela educação (Jade, Jacobina, 2019).

Uma das perguntas do grupo focal complementa a pergunta feita acima, onde questionamos na entrevista sobre as dificuldades apresentadas no estágio curricular. No grupo focal questionamos se nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência e quais tem sido os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso. Ao que nossos colaboradores acrescentaram:

Um encaminhamento foi passar o relatório com a lista de alunos com deficiência e qual a deficiência para os estagiários - já que isso não era feito antes (Nácar, Jacobina, 2019).

Os encaminhamentos sempre foram no sentido de se especializar na área pós-graduação (Turquesa, Jacobina, 2019).

Foi assinalado que é necessária paciência com este público, e que a oferta de aulas interessantes e outros cursos que chamem a atenção deles, podem ajudar em amenizar a indisciplina (Sódalita, Jacobina, 2019).

Ainda no grupo focal questionamos sobre a participação discente em ações de pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer? Um de nossos colaboradores salientou a chegada de dois novos professores no curso de educação física no final de 2012. Por conta da área de pesquisa dos professores, educação física adaptada, os mesmos levavam as discussões, segundo o colaborador, através de cursos de extensão.

Aí quando foi no finalzinho, chegaram dois professores, da área de educação física, que eles tratavam sobre a educação física adaptada. Mas não foi uma disciplina. Eles realizavam minicursos, cursos de extensão (Cristal, Jacobina, 2019).

A fala acima demonstra uma ação pontual na formação inicial, por outro lado o curso de educação física, apresenta uma pós-graduação na área da inclusão de pessoas com deficiência, como um dos nossos colaboradores aponta: “Em educação física também tem uma pós-graduação. Educação física adaptada se não me engano”.

Questionamos também sobre os desafios enfrentados durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com as diversidades, principalmente com alunos com deficiência. Nossos colaboradores consideram

O maior desafio é entender as diversas deficiências encontradas em sala e lidar com cada uma delas (Malaquita, Jacobina, 2019).

Rede de suporte sobre a temática, conscientização não só no espaço escolar, mas na sociedade civil como um todo (Esmeralda, Jacobina, 2019).

Por fim, perguntamos se os desafios encontrados foram/estão sendo assinalados nos seus relatórios de estágio e nos seminários, e levados para discussões de estágio e prática

docente e quais foram os encaminhamentos vindos dessa discussão? Os principais pontos que emergiram foram:

Falta de estrutura física, tempo para planejamento individualizado, formação (Nácar, Jacobina, 2019).

Os desafios foram assinalados, porém, como a avaliação era feita ao final do processo, não houve a possibilidade de refletir sobre, para se chegar a uma solução (Jaspe, Jacobina, 2019).

Não houve discussão no ambiente acadêmico mas houve apoio na escola em que trabalhei com auxílio de uma interprete, sendo está o principal/ único apoio recebido. (Sodálita, Jacobina, 2019)

Foram sim. Como no momento estávamos abordando uma disciplina de educação inclusiva, e a professora é a mesma, houveram algumas discussões acerca dessa dificuldade a qual foi um dos pontos que foram levados para a jornada pedagógica do município (Turmalina, Jacobina, 2019).

Durante a entrevista, ao questionarmos aos nossos colaboradores “Como analisam a formação inicial ofertada pela UNEB considerando as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores. Um dos nossos colaboradores destacou “Acho que deixa a desejar bastante principalmente nós do curso de letras temos 4 práticas pedagógicas nenhuma dessas quatro práticas focaram.” (Jade). Os componentes de prática pedagógica mencionados, fazem parte do eixo de formação docente do curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa, vão do I ao IV semestre. Vejamos o que a ementa dispõe a respeito das práticas pedagógicas I a IV.

Quadro 22: Ementa dos componentes de prática pedagógica do curso de licenciatura em Língua Portuguesa

Componente	Ementa
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	Discute e analisa o conceito de educação, as políticas públicas em educação e a influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras nas práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa e de literatura, com o objetivo de estabelecer a efetiva relação entre a teoria, a prática e a pesquisa, confrontando os diversos períodos e as mudanças que tenham se efetivado nas escolas, principalmente no que se refere à ministração dos conteúdos de língua e literatura.
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	Discute o planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação, vivenciando situações de ensino aprendizagem de temas linguísticos e literários relacionados aos conteúdos abordados na educação básica.
PRÁTICA PEDAGÓGICA III	Analisa e discute a utilização de tecnologias da informação e da comunicação nas situações de ensino aprendizagem de temas literários e de Língua Portuguesa relacionados aos conteúdos abordados na Educação Básica.

PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	Discute o lúdico como processo de mediação da aprendizagem da língua e de literatura e realiza atividades referentes as diversas linguagens artísticas.
-----------------------	---

Fonte: Plano de curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa da UNEB (2019).

A partir da leitura das ementas das disciplinas de práticas pedagógicas podemos compreender que todas elas estão diretamente relacionadas com o ensino na educação básica. Explicitam alguns assuntos em específico como as tendências pedagógicas, o planejamento, ensino de literatura e o uso do lúdico lembramos que o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Desse modo, as ementas dos componentes acima destacados, por tratarem da prática pedagógica na educação básica, poderiam tratar do tema educação especial, uma vez que o mesmo é transversal. Sobre essa mesma pergunta, outro colaborador respondeu:

Eu acho que a gente teve avanços, mas que a gente precisa estar sempre correndo atrás de melhorias e avanços, porque eu acredito que os cursos de licenciatura daqui pecam muito na questão de não ter mais disciplina que abordem essas questões... Têm Libras que se tornou obrigatória... (Ágata, Jacobina, 2019).

A partir das respostas anteriormente expostas, podemos observar dois encaminhamentos, que apesar de distintos se complementam. Vemos a indicação da criação de novos componentes que abordem a temática para além da LIBRAS, e o encaminhamento inserir o assunto em questão nas disciplinas já existente, que discorrem sobre a prática pedagógica. Partindo para o grupo focal, também questionamos aos nossos colaboradores: Sobre quais componentes curriculares que abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica e como o assunto era trabalhado. Um dos nossos colaboradores ressaltou:

Olha, assim, no estágio de regência tinha uma menina, interprete de libras, que me ajudava a passar o assunto para ele, para essa criança, só que, assim, ele estava na quinta série, no 6º ano né? E não era alfabetizado (Turquesa, Jacobina, 2019).

Santos Neto (2018) discute essa questão em sua pesquisa intitulada “A educação em perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA”. O autor chama atenção para o fato de por vezes os professores usarem expressões como “o aluno não sabe português, não sabe libras, não sabe nada”, que acaba por desconsiderar os saberes do sujeito. Assim, segundo o autor, “afirmar, portanto, que o/a estudante surdo/a não sabe nada significa negar todo esse corpo de saberes que

a pessoa surda acessa nos diversos tempos e espaços de formação que estão para além do que se compreende como currículo escolar” (SANTOS NETO, 2018 p. 200). Além disso, o autor chama atenção para o fato de que alguns alunos surdos participantes de sua pesquisa também adquiriram a Libras tardiamente, como seria também o caso do aluno citado pelo nosso colaborador.

Em relação às idades com que os/as participantes surdos/as desta pesquisa tiveram o primeiro contato com a Libras, estes/as revelam um contato tardio com esta língua, no final da infância ou já na adolescência, uma fase considerada crítica para a aquisição da linguagem – após esse período, as dificuldades para se adquirir uma língua naturalmente serão ainda maiores (SANTOS NETO, 2018, p. 201).

Nossos colaboradores também destacaram: “Quando se fala no assunto, tem muito relatos, ah eu tive um aluno assim, e era assim. Mas e ai? O que a gente vai fazer? São apenas relatos. Não sai dos relatos” (Turquesa, Jacobina, 2019). Nas falas acima, bem como em outros no decorrer da pesquisa, é recorrente o surgimento do relato quando se trata do assunto de inclusão de pessoas com deficiência. Comumente, o relato vem associado como algo negativo ou trivial “são apenas relatos, não sai dos relatos”. Quando na verdade, os relatos podem ser utilizados como ferramentas de ensino. Mapear entre os relatos as experiências positivas bem como as negativas, criar estudos de casos com base nos relatos interligados as teorias e as bases legais, entre outras possibilidades, por outro, percebemos que o que os participantes vêm destacando é que falta de sistematização e bom uso dos relatos.

No *survey*, elaboramos três questões relacionadas a formação inicial. (1-As diversidades (raça, etnia, gênero, deficiência), dentre elas as deficiências, emergiram nas discussões teóricas e nas práticas ao longo do seu curso? Como? 2-Na sua formação foram/tem sido abordadas as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores? Como? Quais você conhece? 3-Considerando as questões postas, sua corresponsabilidade na sua formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB? Quais as potencialidades e lacunas?).

Sobre a primeira “As diversidades (raça, etnia, gênero, deficiência), dentre elas as deficiências, emergiram nas discussões teóricas e nas práticas ao longo do seu curso? Como?”. Quanto a isso, nossos colaboradores acrescentaram:

De forma tímida, ficando restrito a discussões pontuais sobre inclusão. A principal é a LDB (Turquesa, Jacobina, 2019).

No Componente Curricular de LIBRAS essa abordagem era mais clara e mais discutida (Jade, Jacobina, 2019).

O que sei destas políticas foi resultado de curiosidade e pesquisa própria, após o contato direto com alunos deficientes (Turmalina, Jacobina, 2019).

As respostas reafirmam o que os colaboradores vêm apontando no decorrer da pesquisa: A discussão a respeito da inclusão de pessoas com deficiência acaba ficando limitada as disciplinas específicas como Libras, surgindo timidamente em outros componentes, principalmente os componentes de prática pedagógica e estágio, quando surge em forma de relato de experiência.

Questionamos também se na formação inicial foram/tem sido abordadas as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores. Ao que os nossos colaboradores apontaram que:

Sim. A partir de exemplos emergidos nas escolas de educação básica. (Maláquita, Jacobina, 2019).

Raça e gênero principalmente. Houve duas disciplinas de matriz africana e no decorrer do curso haviam discussões esporádicas sobre gênero. No departamento, de modo geral é que ocorrem mais dessas discussões (Âmbar, Jacobina, 2019).

Assim como Libras tem um decreto específico determinando a inclusão de um componente curricular, há também a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". O componente que trata da temática da história e cultura afro brasileira e indígena também é obrigatório a todos os cursos de licenciatura e foi implantado na UNEB no mesmo período que o componente LIBRAS. Talvez por Libras ser um assunto mais específico, não tratar da inclusão de alunos com deficiência como um todo, ou talvez por ter mais docentes que pesquisem e proponham debates sobre a temática, bem como debates sobre questões de gênero, essas temáticas se sobressaem em comparação com as discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência, ou porque, quando se fala em inclusão no ambiente escolar logo o pensamento se remete a inclusão de pessoas com deficiência, mas este conceito precisa ser ampliado. A inclusão no contexto educacional perpassa pela sensibilidade, reconhecimento e valorização do que é diferente, uma apreciação da diversidade em suas inúmeras formas de manifestação: cultural, religiosa, geracional, de gênero, de classe, étnica, política, dentre outras.

Por fim, fizemos a seguinte indagação, levando em conta as questões postas, sua corresponsabilidade na sua formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB. Disserte sobre as potencialidades e lacunas.

Razoável. Potencialidades: os grupos de pesquisas. Lacunas: a falta de disciplinas e docentes que abordem o tema inclusão (Âmbar, Jacobina, 2019).
Potencialidade embasamento teórico, nos tornando autônomos para aprender, já nas lacunas a parte prática. Pois o curso da UNEB necessita ser mais se acordo a realidade das escolas brasileiras (Esmeralda, Jacobina, 2019).

Nessa pergunta, os colaboradores tiveram dificuldades em avaliar sua corresponsabilidade na formação. O que pode se tornar uma barreira, uma vez que a responsabilidade pela formação precisa ser compartilhada, e a formação de profissionais autônomos, capazes de dar continuidade nos estudos após a formação inicial é fundamental. Os participantes apontaram como principais dificuldades a estruturação curricular que precisa ser revista e como positivo a parceria da UNEB com a APAE e com o mestrado, os grupos de pesquisa e a formação da autonomia dos estudantes para dar seguimento nos estudos para além da universidade. Destacaram também a questão do distanciamento entre a formação ofertada e a realidade das escolas brasileiras, lacuna na parte prática.

2.3.2.1 Pesquisa e extensão

Quadro 23: Categoria pesquisa e extensão, dispositivos e perguntas utilizados para construção dos dados.

PESQUISA E EXTENSÃO	
ENTREVISTAS	Já teve dúvidas/preocupações a respeito da inclusão de pessoas com deficiência? Levou esses questionamentos para a discussão em sala com professores/colegas?
GRUPO FOCAL	Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?
SURVEY	Quais ações poderiam ser implementadas no departamento para potencializar a formação inicial e atender à demanda da inclusão educacional?
O que emergiu	
ENTREVISTA	A maioria afirma já ter tido dúvidas. Alguns levaram para discussão em sala, outros ficavam nas conversas de corredor. Alguns despertaram para esse assunto após encontrar alunos com deficiência em sala, por ter uma pessoa com deficiência na família ou através de algum colega que trabalha na área.
GRUPO FOCAL	Os colaboradores percebem uma grande quantidade de cursos de extensão e de pesquisa com a temática em questão, porém sempre com os mesmos professores promovendo as discussões.
SURVEY	Além da reestruturação curricular, os colaboradores destacaram cursos de extensão e eventos, como um por exemplo um congresso de educação especial e inclusiva como possível encaminhamento.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Quando questionamos durante a última pergunta da entrevista se os participantes já tiveram dúvidas/preocupações a respeito da inclusão de pessoas com deficiência. Levou esses questionamentos para a discussão em sala com professores/colegas. Todos os participantes afirmaram que já tiveram dúvidas, porém, boa parte não levou os questionamentos para discussão em sala, outros, levaram essa discussão mas alegam que quando isso acontece, não passa de relatos. “Já, mais como eu falei ficou só na discussão mesmo a gente não chegou a fazer nada nem produzir material nem nada ficou só na superficialidade” (Sodálita, Jacobina, 2019).

Por outro lado, vemos alguns relatos mais otimistas. Alguns dos nossos colaboradores conseguem visualizar uma evolução na formação inicial ofertada pela UNEB nesse sentido. Segundo a conceituação exposta no documento final do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Trazendo para a discussão, inclusive, as atividades de extensão, que de acordo com a legislação, forma o tripé, junto com o ensino, e pesquisa. Constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal. O ensino, pesquisa e extensão são atividades interdependentes, complementares e precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades, dependem, diretamente, do nível de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre essas três áreas da Universidade.

A extensão universitária precisa ser compreendida como possibilidade de reflexão e intervenção nos diferentes espaços e realidades. Não pode ser desenvolvida dissociada da

perspectiva do ensino e da pesquisa, visto que sua identidade e ação se fortalecem quando promove uma *práxis* transformadora da realidade, favorecendo a crítica e análise contextualizada e a produção de conhecimento que tem como objetivo responder aos grandes desafios identificados nos cenários em que se desenvolve.

É importante ressaltar, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que estabeleceu em seu artigo 43 a promoção da extensão como uma das finalidades de educação superior: “VII - A educação superior tem por finalidade: [...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, Art. 43).

Como afirma Castro (2004, p. 14), “a extensão [...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. ” Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

É Castro (2004, p. 14) quem assevera: “no caso da extensão, o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem capacidade de narrar sobre o seu fazer”. Narrar uma experiência implica pensá-la. Considerando que nossa reflexão se fundamenta sobre essa experiência, cumpre relatá-la sumariamente, a fim de que seja possível compreender o cenário e o processo sobre os quais se situa nossa discussão.

Vejamos o que foi destacado sobre isso por um de nossos colaboradores durante a entrevista.

Tem sido discutido bem mais do que antes, eu percebo, essa questão até na questão da FLIJA (Feira literária de Jacobina) já tinha um minicurso introdução a Libras.... Antes era só uma disciplina optativa que agora não é mais opcional. Agora realmente está lá inserido (Alexandrita, Jacobina, 2019).

Desse modo, podemos perceber que o colaborador percebe avanços na formação inicial de professores ofertada pela UNEB no que diz respeito ao trabalho com pessoas com deficiência. Chama a atenção para o fato da disciplina LIBRAS, que antes era ofertado como componente optativo agora ser obrigatório e a presença do minicurso também voltado para o ensino de LIBRAS em um evento realizado em parceria com a Universidade. Sobre isso, outro colaborador acrescentou:

Quando eu cheguei aqui na UNEB, eu trabalhei no NUPE (núcleo de pesquisa e extensão) como estagiária. Os 2 primeiros anos. Lembro de eventos. Não participei assim porque estava no trabalho. Mas eu participei nos bastidores. Tinha futebol para cegos, lembro da imagem de divulgação. Isso foi em 2014 logo quando eu cheguei (Esmeralda, Jacobina, 2019).

No grupo focal, fizemos a pergunta de maneira mais direcionada para questão da extensão, ao questionarmos se em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer? Um dos nossos colaboradores que vem a ser aluno egresso da UNEB e atua como técnico na referida instituição respondeu:

Eu me lembro que teve a reforma curricular, libras acabou ficando para ser inserido posteriormente. Falando agora como técnica e como secretaria do NUPE, depois de 2014 eu passei a perceber uma quantidade de projeto de extensão voltados para essa questão da inclusão, a gente percebe sempre as mesmas pessoas, sempre os mesmos professores propondo (Quartzo, Jacobina, 2019).

Segundo Silva (1996), o ensino precisa da pesquisa para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo, pois, ao contrário, corre o risco da estagnação. O ensino necessita da extensão para levar seus conhecimentos à comunidade e complementá-los com aplicações práticas. A extensão precisa dos conteúdos, educandos e professores do ensino para ser efetivada. A extensão necessita da pesquisa para diagnosticar e oferecer soluções para problemas diversos com os quais irá deparar-se, bem como para que esteja constantemente atualizando-se. Por sua vez, a pesquisa prescinde dos conhecimentos detidos pelo ensino, como base de partida para novas descobertas. Além disso, a pesquisa depende do ensino e da extensão para difundir e aplicar sua produção, e assim, indicar-lhe os novos rumos a seguir. Convergindo com a fala da colaborado, durante a roda de conversa, o assunto da pesquisa e extensão veio à tona.

Eu nunca vi nenhum congresso de inclusão aqui em Jacobina. Então talvez já tenha mais gente pensando sobre isso. Também penso que o que auxiliaria seriam os professores buscarem essa formação continuada. Só se fala em duas professoras. E os outros? (Esmeralda, Jacobina, 2019).

Além de chamar a atenção para a importância de momentos formativos externos ao ensino, o colaborador também salienta a importância de fortalecer a rede de apoio, mobilizando os docentes da instituição, para que o assunto seja debatido com mais ênfase, pois como disse o colaborador no grupo focal e foi reafirmado por outro colaborador na roda de conversa, há um número pequeno de docentes que promovem a discussão da temática, e acaba sendo sempre as mesmas pessoas a propor trabalhos de pesquisa, de extensão e a abordar a temática no ensino. Vejamos o que outro colaborador acrescentou

Aí quando foi no finalzinho, chegaram dois professores, da área de educação física, que eles tratavam sobre a educação física adaptada. Mas não foi uma disciplina. Eles realizavam minicursos, cursos de extensão. Então com esses professores, já foi uma introdução ao tema. Lá em 2012, já no finalzinho do meu curso. Então eu também tive pouco acesso a essa questão da inclusão (Cristal, Jacobina, 2019).

O colaborador reafirma a importância da extensão na formação inicial, quando salienta que do pouco acesso as discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência, as discussões vieram dos cursos de extensão. Na fase do *survey*, a extensão também emergiu.

Estudei entre 1993 e 1998, curso de história. A temática não era trabalhada na UNEB, me lembro apenas de um curso, um minicurso que fiz, que falava sobre educação especial. A nomenclatura inclusão ainda não era utilizada. Tive preocupação sobre a temática, por isso busquei cursos fora da UNEB. (Ametista, Jacobina, 2019).

Apesar de, na época que o colaborador fez a graduação a disciplina de libras e outras disciplinas que abordam a inclusão de alunos com deficiência ainda não fazerem parte do currículo da UNEB, a temática já começava a surgir através dos cursos de extensão. Talvez, levando o colaborador a tomada de consciência sobre a importância do assunto e leva-lo a buscar conhecer mais. Vejamos a fala de outro colaborador que complementa e sintetiza o papel da extensão.

Penso que momento como esse, é de extensão. Até porque todos nós precisamos de no mínimo 200h de ACC que não é só para cumprir um protocolo de carga horaria, é para complementar sua formação. A universidade está entendendo que só a sala de aula não adianta. Acho que cursos de extensão voltados para essa área da inclusão, minicursos, momentos como esse, com profissionais que já trabalham na área. Congressos. Eu nunca vi nenhum congresso de inclusão aqui em Jacobina. (Esmeralda, Jacobina, 2019).

Nessa perspectiva, sendo o elo direto entre a universidade e a sociedade, permite uma produção coletiva de conhecimento com potencial para promover desenvolvimento econômico, social, cultural e político e avaliação/retorno à universidade sobre como as discussões mantidas em seu âmbito interno são capazes de atender às reais necessidades da sociedade, validando ou não o conhecimento para além de seus muros.

Quadro 24: Síntese dos resultados da pesquisa

Categorias de análise	Dispositivo de construção de dados	Respostas que emergiram
TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	Entrevista Grupo focal Survey	Componente curricular Libras. Distância entre as legislações e a prática nas escolas. Alunos surdos sem interpretes. Falta de rede de apoio nas escolas. Falta de diálogo entre as salas de recursos multifuncionais e as salas regulares.

		<p>Demanda de trabalho excessiva dos professores.</p> <p>Falta de disciplinas específicas sobre as deficiências.</p> <p>Falta de verba nas universidades.</p> <p>Potencialidades: grupos de pesquisa, parceria entre a APAE e o mestrado.</p>
PESQUISA E EXTENSÃO	<p>Entrevista</p> <p>Grupo focal</p> <p>Survey</p>	<p>Dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares.</p> <p>Grande quantidade de cursos de extensão sobre a temática, porém sempre com os mesmos professores propondo.</p> <p>Relatos de experiência de colegas.</p> <p>Falta de um evento/congresso sobre inclusão de pessoas com deficiência, pois a temática emerge de maneira secundária nos eventos.</p>
FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA	<p>Entrevista</p> <p>Grupo focal</p> <p>Survey</p>	<p>De acordo com os colaboradores, a temática poderia ser trabalhada de maneira mais incisiva, com reestruturação curricular e inclusão do conteúdo nas disciplinas de prática pedagógica e nos componentes de estágio de maneira mais articulada, para além dos relatos de experiência.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analisando as respostas dos alunos regulares e egressos, é possível perceber as mudanças tanto no currículo oficial, através do componente curricular LIBRAS, obrigatório em todos os cursos de licenciatura da UNEB a partir de 2012, bem como outras disciplinas relacionadas a inclusão de pessoas com deficiência ou educação especial que passaram a fazer parte do currículo de alguns cursos, aproximadamente no mesmo período. Contudo, é preciso salientar a timidez que a referida temática vem sendo abordada no currículo dos cursos de licenciatura, sendo o ensino apontado pelos colaboradores da pesquisa como ponto de maior fragilidade no âmbito da formação inicial de professores, sendo a pesquisa e a extensão apontadas como potencialidades.

CONSIDERAÇÕES

Na presente pesquisa tivemos como objetivo geral, propusemos analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares da educação básica; Como objetivos específicos tivemos: (1) Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV; (2) Avaliar, colaborativamente, a formação inicial ofertada pela UNEB no DCH IV em consonância com as proposições demandadas pelas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e pela Política Nacional de Inclusão em contextos de diversidade; (3) Construir proposta para acompanhamento dos egressos e avaliação institucional.

Para compreensão das questões investigadas, fizemos uso dos seguintes dispositivos para construção dos dados: Análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, roda de conversa e *survey*. As etapas da pesquisa foram cinco: 1. Etapa exploratória- apresentação da proposta de pesquisa para os participantes, alunos regulares e egressos e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido; análise documental; estudo teórico; 2. Etapa de construção de dados- aplicação dos instrumentos e técnicas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas e grupos focais como espaço coletivo de reflexão teórica e prática sobre a atual conjuntura dos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV. Reflexão sobre as dificuldades e potencialidades apontadas pelos colaboradores/participantes da pesquisa no que tange à temática de estudo, bem como para à construção colaborativa de produto que contribua para atuação profissional dos colaboradores/participantes da pesquisa em contextos de diversidade; 3. Análise dos dados- triangulação dos dados e uso da análise de conteúdo na análise e interpretação dos dados; 4. Produtos da pesquisa IV.5. Acompanhamento - um ano para aplicação do plano operacional de ações no *lócus* e um ano para acompanhamento das ações. De 2020 a 2021.

A fase de análise e interpretação dos dados contou com as contribuições apresentadas por Bardin (2011). A partir dela, pudemos organizar os dados emergidos nos variados instrumentos de construção de dados aplicados no decorrer da pesquisa, bem como chegar ao refinamento e resultado dos dados.

Ao final da pesquisa, consideramos que os objetivos da pesquisa foram cumpridos, uma vez que o objetivo geral, que foi analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares da educação básica foi possível pois tivemos colaboradores dos cinco cursos em diferentes etapas da graduação, bem como alunos egressos que concluíram a licenciatura em

diferentes anos. Desse modo, pudemos ponderar as perspectivas de pessoas que cursaram/cursam licenciatura em diferentes momentos, sendo possível, além de analisar a formação inicial ofertada atualmente, compara-la com a formação ofertada pela UNEB DCH IV há alguns anos atrás, observando as mudanças ocorridas e o avanço no sentido da formação para pessoas com deficiência, mesmo que à passos lentos.

Sobre os objetivos específicos, o primeiro consiste em mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre educação especial, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV entre 2014 e 2018. No decorrer da pesquisa o marco temporal acabou sendo alterado, uma vez que tivemos adesão de um número significativo de alunos egressos. Apesar disso, pudemos entender que as ações formativas sucedidas na UNEB DCH IV, seja por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão vem sendo realizadas por um número circunscrito de professores que fomentam as discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, mapeamos os componentes curriculares que abordam, de maneira prescrita a temática.

Os componentes curriculares são: Em letras língua portuguesa, Aspectos sócio psicológicos da educação Especial: Discute a educação especial nos seus aspectos sócio psicológicos, orientando o profissional de letras para trabalhar com a integração e a inclusão do indivíduo que apresenta necessidades especiais. CH 30, Educação Física, inclui em sua matriz curricular a disciplina Educação física e a educação especial com carga horária de 60h. Sua ementa dispõe: Discute o conceito, causas e consequências da educação especial. Análise do portador de deficiência no ensino regular. O excepcional e suas relações sociais. Análise do portador de necessidades especiais e a legislação pertinente. Discussão sociocultural acerca das pessoas deficientes. Psicomotricidade, uma abordagem histórico-social. Reflexão sobre consciência do corpo “deficiente”, geografia inclui em sua matriz curricular o componente Educação para necessidades especiais. Carga horária 45h. A ementa da disciplina propõe: discutir e analisar a política brasileira para a educação inclusiva; avaliar 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. Discutir as necessidades na construção do conhecimento e a diversidade na aprendizagem destes alunos. Elaborar projetos de inclusão para as pessoas com necessidades especiais nas escolas e no campo específico da Geografia, em História, inclui no eixo Formação docente a disciplina Educação e diversidade com carga horária de 60H. A ementa da referida disciplina suscita: Reflete sobre diversidade e inclusão. Reconhece as diferentes formas de aprendizagem e suas

implicações educacionais. Analisa e reflete sobre as modalidades de ensino voltadas à diversidade social e humana.

O segundo objetivo, foi avaliar, colaborativamente, a formação inicial ofertada pela UNEB no DCH IV em consonância com as proposições demandadas pelas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e pela Política Nacional de Inclusão em contextos de diversidade, consideramos que foi sucedido, uma vez que indagamos aproximadamente 100 pessoas, diretamente envolvidas na formação inicial de professores da UNEB, seja como aluno regular, aluno egresso, técnicos, docentes. Analisamos as respostas dos participantes relacionando-as com as teorias e a legislação vigente.

O terceiro objetivo, construir proposta para acompanhamento dos egressos e avaliação institucional, o terceiro objetivo consiste no produto da pesquisa e será desenvolvido na fase de acompanhamento. Convém lembrar, que a presente pesquisa não se encerra com a defesa da dissertação, o mesmo continuará com o acompanhamento da aplicação do produto no *locus* investigado, as ações podem ser vistas de forma mais detalhada no sub tópico 2.2.7 Produto da pesquisa: apresentação do plano de ações, do capítulo 2. Pressupostos metodológicos da pesquisa. Tendo em vista que o Programa de Mestrado em Educação e Diversidade (UNEB – Campus IV) define um período de até dois anos para que o/as pesquisador/a retorne ao *locus* de investigação para aplicação desse produto, cabendo também ao pesquisador/a apresentar o relatório escrito desse acompanhamento ao programa.

Durante a realização da pesquisa, encontramos uma série de situações que obstaram o desenvolvimento da mesma. Entra elas, destacamos o tempo hábil para a construção dos dados com os participantes, uma vez que, após a qualificação no final de Julho de 2018, submetemos a pesquisa ao Comitê de ética em pesquisa, e obtivemos autorização CAEE número 97172518.6.0000.0057 no final de outubro. Em dezembro a instituição *locus* da pesquisa entrou de férias, retornando em março. Em abril, as Universidades Estaduais da Bahia entraram em greve, que durou até o final do mês de Junho. Por conta dos acontecimentos acima narrados, encontramos dificuldade para contatar e reunir os participantes para a aplicação dos dispositivos.

A maior parte dos dispositivos foram aplicados durante a greve, com pouca adesão em alguns dos dispositivos, principalmente no grupo focal, realizado coletivamente. Por conta da baixa adesão em alguns dos dispositivos e da dificuldade em reunir os participantes presencialmente, adicionamos um dispositivo que não estava presente inicialmente, o *survey*, realizado online, teve adesão significativa e compensou as lacunas deixadas pela baixa adesão ao grupo focal e as entrevistas. Incluímos também uma roda de conversa, que não estava

prevista a princípio, porém, transformamos um dos encontros do grupo focal em roda de conversa, divulgamos nas redes sociais aberto à comunidade e tivemos um número considerável de participantes.

Além disso, a dificuldade em conciliar os estudos e a pesquisa na cidade de Jacobina-BA, morando na cidade de Morro do Chapéu-BA, à 108km de distância e o trabalho como professora em 2017 do curso de inglês Flying High, em 2018, além do trabalho como professora no curso, como professora de inglês no Centro Educacional José de Anchieta e a partir de agosto de 2018, como professora de inglês na prefeitura Municipal de Serrolândia-BA. Em 2019, como professora de inglês na prefeitura Municipal de Serrolândia-BA, conciliando os estudos do mestrado, com o trabalho como professora e com estudos paralelos para proporcionar aos meus alunos o ensino adequado de acordo com as especificidades de cada um e participação em eventos/publicações.

Desse modo ao fim da pesquisa, podemos depreender que apesar da evolução que vem acontecendo no decorrer dos anos na formação inicial de professores ofertada pela UNEB DCH IV no que concerne a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, os resultados dos dispositivos apontam uma série de fragilidades que ainda se apresentam, bem como, os resultados também apontam potencialidades. Entre as fragilidades apontadas se destacam a quantidade limitada de componentes curriculares que abordem a temática, em alguns cursos limitada ao componente curricular LIBRAS, bem como a falta de discussão sobre a temática em componentes relacionados a prática pedagógica e nos componentes de estágio. Ainda como fragilidades, os instrumentos apontam a quantidade limitada de docentes que propõe/ aderem as discussões relacionadas ao assunto, deixando, desse modo alguns professores sobrecarregados ou realizam ações pontuais. Na prática em sala dos colaboradores egressos, bem como dos colaboradores que estão na fase do estágio de regência, os principais desafios apontados foram a falta da rede de apoio nas escolas, a superlotação das salas, a falta de material e a falta do suporte humano.

Por outro lado, além de perceber que a Universidade está se mobilizando, mesmo que a passos lentos para incluir a temática no decorrer da formação inicial proposta, os colaboradores apontaram como potencialidades no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência na formação inicial a parceria entre a UNEB e a APAE, as pesquisas do mestrado e sua correlação entre a Universidade e o ensino básico, bem como o envolvimento de alguns professores que se comprometem e discutem a temática de maneira intensiva.

A presente pesquisa buscou investigar como formação inicial de professores da UNEB do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina está contemplando a inclusão

educacional de pessoas com deficiência em seus referidos cursos de licenciatura, para o trabalho dos futuros professores na educação básica. Esse estudo demonstrou através dos instrumentos de construção de dados, que a temática em questão está sendo mais debatida quando se compara as respostas dos alunos egressos com a dos alunos regulares, revelando, contudo timidez no modo que a temática vem sendo abordada no currículo dos cursos de licenciatura, sendo o ensino apontado pelos colaboradores da pesquisa como ponto de maior fragilidade no âmbito da formação inicial de professores, enquanto a pesquisa e a extensão são apontadas como potenciais.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-33.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. 3. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- ATALLAH, Álvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araújo. **Revisão Sistemática e Metanálises: Evidências para melhores decisões clínicas**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.
- BARBOSA, F.; EDUARDO. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Univali periódicos. ISSN: 1983-7151. 2008.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, E. C. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física**. 2016. 148F. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. 2016. Disponível em <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/23b3ecf3fdce4892df5d7aec14e90f52.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2018.
- _____. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- _____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios.** 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BUSSMANN, A. C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas/SP: Papirus, 2010.

CAMARGO, Camila Pereira de. **Representações Sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas Pibid de uma licenciatura em Química.** 2016. 199 f. Dissertação (mestrado)- UNESP/CampusBauru. Disponível<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/145017/camargo_cp_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 20 mai. 2018.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. dos. Construção e reconstrução de identidades docentes no âmbito da formação continuada: possibilidades curriculares e didáticas multiculturais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, pp. 339-349, 2006

CARVALHO, A. L. O. F. de . **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA:** estudo colaborativo na escola professor Carlos Gomes da Silva. 232f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia. 2016.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: Reunião Anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>> . Acesso em: 16 de Maio. 2019.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;** TRADUÇÃO MAGDA LOPES. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 2001.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: David Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 212-236.

FIALHO, N. H. **A dimensão espacial do modelo universitário**. Folhas 185 Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORZA, C. **Survey Research in Operations Management: a Process-based Perspective**. **International Journal of Operations & Production Management**. ISSN: 0144-3577 Vol. 22, No. 2, Fevereiro 2002.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As docências docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. São Paulo, 2005.

GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

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

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, L. P. **Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba**. 2017. 87 f. Texto de qualificação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade Estadual da Bahia.

JORDAN, P. W. **An Introduction to Usability**. Londres: Taylor e Francis Ltda., 1998.

KRUEGER, R.A; CASEY, M. A. **Focus group: a practical guide for applied research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

LEAL, I. O. J.; Novaes, L. I.; Carneiro, B. P. B. **A Universidade do Estado da Bahia/UNEB: paradoxos de uma gestão que completa 30 anos**. *Anais...* 26º XXVI Simpósio da ANPAE-RECIFE-PE, 2013.

LEONE, N. M.; Leite, Y. U. F. **O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores**. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 3 (6), pág. 236-259, 2011.

LOUZADA, J. C. de A. **Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2017. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148984/louzada_jca_me_mar.pdf?sequence=3> Acesso em: 20 mai. 2018

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. edição. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai/ago. 2010.

MACHADO, R. S. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Revista Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduep, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E.J. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, G. N. de. Formação de professores. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 251-255.

MINAYO, M. C. S. de (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D. M de *et. al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 261-270.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpx, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec 1999.

MOREIRA, M. A. **Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos**. Tese (Doutorado em Ensino de ciências) _Universidad de Burgos, España, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

Moreira, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001.

MOURA, A. LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. Número 1. Volume 23. Ano 2014. ISSN versão online: 2359-7003

MULROW, C. D. **Rationale for systematic reviews**. BMJ, 1994.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2010.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de extensão universitária brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOVAES, M. H. **Psicologia pra Criança Entender**. Rio de Janeiro: PUC, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2012.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Estadual de Londrina. Disponível <

http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf> Acesso em: 20 mai.2018

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibplex, 2008.

PIOVEZAN, M. I. E. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 105f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Oeste Do Paraná - Unioeste. 2013. Disponível em <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3632/5/M%C3%A1rcia%20Ionara%20Eichstadt%20Piomezani.pdf>> Acesso em: 20 mai.2018

PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias – Movimentos sociais processos de inclusão e educação**, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. **Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

PLETSCH, M. D. A.; OLIVEIRA, A. A. S. O Atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013.

PIMENTA, S. G. *et al* (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PUREZA, M. G. B. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em educação). Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3061/1/Dissertacao_DesvelandoTerritorioEducacao.pdf> Acesso em: 20 mai.2018

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, E. O. de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos. 2012. Disponível <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3152/5634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 mai.2018

- RIBEIRO, R. R. R. P. C. **Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação e dos documentos oficiais:** quais as mudanças ocorridas. 2012. Dissertação (Mestrado em que?). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. 2012. Disponível em <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/RENATA%20DISSERT%20FINAL%20FINAL%202012.pdf>> Acesso em: 20 mai.2018
- RICHARD, A. K.; CASEY, M. A. **Focus Groups:** a practical guide for applied research. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.
- ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RUIZ, J. A. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Histórias de vida e história oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madri: Síntesis, 1995. p. 259-287.
- SANTANA, J. A. de S. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92250>>. Acesso em 14 de março de 2018.
- SANTOS, J. N. S. C. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio:** estudo de caso em campo formoso-Bahia. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade Estadual da Bahia - UNEB. 2017. Disponível em <<https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/10/TFCC-Joice-2017.pdf>> Acesso em: 02 de jan. 2018.
- SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS NETO, D. N. dos. **A Educação em Perspectiva Inclusiva:** implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade)- Universidade Estadual da Bahia - UNEB. 2017. Disponível em <<https://portal.uneb.br/mped/wpcontent/uploads/sites/120/2018/10/TFCC-Daniel2.pdf>> Acesso em: 13 de maio. 2018.
- SCHUTZ, M. R. R. D. S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva:** desafios no cotidiano escolar. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2006.
- SILVA, T. T. da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n.40, p. 851-871, set./dez. 2013.

SILVA, J. P. da. **Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública.** 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. 2014. Disponível em <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&id=363¬icia=1023040344> Acesso em: 20 mai.2018

SILVA, O. D. **O que é extensão Universitária?** Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar "A Integração Universidade-Comunidade", em 10 de outubro de 1996. Disponível em <<https://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>> Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural.** Revista eventos pedagógicos. 2008.

SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. Disponível em <<educacao/calixto%20j%c3%9anior%20de%20souza.pdf>> Acesso em: 20 mai.2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARTUCI, D. *et al.* Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 67-93, jan/jun. 2014.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão.** 2004. 291 f. Dissertação (Mestrado em educação). – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <<http://josemararaujo.com/docs/dmet.pdf>> Acesso em 05 agosto de 2018.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. Q. Q. (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas: Papirus, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBONI, M. A.; ARAÚJO, C. G. **Avaliação: um repensar para a melhoria do ensino.** Cadernos PDE Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3, v. 1, 2014



APÊNDICE I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE -PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal (quando aplicável): _____

Documento de Identidade n^o: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV
- 2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Juliana Barbosa da Costa
- 3. CARGO/FUNÇÃO:** aluna do Mestrado em Educação e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IV, que tem como objetivo analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares. A pesquisa ocorrerá na Universidade do Estado da Bahia-UNEB departamento IV, e terá como participantes os discentes dos cinco cursos de licenciatura regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular.

IV - ESPECIFICAÇÃO DOS RISCOS, PREJUÍZOS, DESCONFORTO, LESÕES QUE PODEM SER PROVOCADOS PELA PESQUISA:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, essa pesquisa preza pelo respeito, dignidade e autonomia dos participantes da pesquisa, reconhecendo sua vulnerabilidade, certificando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos e a garantia de que danos previsíveis serão evitados. Estes podem ser de natureza psicológica, moral, social, legal etc. Conscientes desses possíveis riscos e danos e como forma de minimizá-los na pesquisa seguiremos as normas estabelecidas para a pesquisa em ciências humanas preconizada na resolução do CNS nº 510/2017. Os riscos incluem há possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista e grupo focal; desconforto; estresse; quebra de sigilo; dano; cansaço ao responder às perguntas; e quebra de anonimato, para tentar minimizar esses riscos garantimos que as respostas serão confidenciais; o questionário não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; leitura do TCLE; garantia de sigilo; participação voluntária, apresentação do termo de assentimento para os alunos, preservação das informações por um período de apenas deverão ser usadas para a pesquisa, sem identificação do sujeito.

Ressalta-se que você poderá escolher em participar ou não da pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum. Você não terá nenhuma despesa, bem como não haverá pagamento pela participação. Caso aceite participar da pesquisa, todas as informações coletadas serão confidenciais, assegurando sua privacidade. As gravações e os dados obtidos serão de acesso apenas das pesquisadoras responsáveis, não sendo disponibilizados para terceiros, e as gravações serão guardadas por cinco anos pela pesquisadora sendo excluídas após esse período.

Caso esteja bem informado/a e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com as pesquisadoras. Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com as pesquisadoras: Juliana Barbosa da Costa, E-mail: projulianabarbosaj@gmail.com e Juliana Cristina Salvadori, E-mail: ju.salvadori@gmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel: (71) 3117-2445 – Email: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

V - ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- Caso o Senhor (a) aceite, serão adotados como procedimentos para construção dos dados a entrevistas semiestruturadas e grupos focais, utilizados pela mestrandia Juliana Barbosa da Costa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.
- Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado.
- Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

- Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso o (a) senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.
- O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
- As gravações serão guardadas por cinco anos pela pesquisadora sendo excluídas após esse período.

VI. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: JULIANA BARBOSA DA COSTA

Endereço: RUA JOEL RIBEIRO, 17, PEDRA GRANDE, MORRO DO CHAPÉU, BA, A, CEP 44.850-000.

E-mail: projulianabarbosa@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora **Juliana Barbosa da Costa**, sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV. E ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja divulgada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim será entregue.

Jacobina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Juliana Barbosa da Costa
(Orientanda)

Juliana Cristina Salvadori
(Orientadora)

APÊNDICE II**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, Juliana Barbosa da Costa declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que a pesquisa intitulada A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV. Sob minha responsabilidade será desenvolvida em conformidade com a Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência a não maledicência, a justiça e a equidade. Garantindo, assim, o zelo das informações e o total respeito aos colaboradores/participantes da pesquisa. Ainda, nesses termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia.
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam estes favoráveis ou não.
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alteração encaminhada via Plataforma Brasil.
- Reconduzir pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização para publicação

Jacobina,de.....de 2018

.....

Juliana Barbosa da Costa

APÊNDICE III



Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV.

Pesquisadora responsável: Juliana Barbosa da Costa

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento Ciências Humanas- Campus Jacobina-BA.

A pesquisadora do projeto A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV se compromete a preservar a privacidade dos colaboradores/participantes da pesquisa cujo os dados serão coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, rupo focal e análise documental e concordam com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução da presente pesquisa. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados e o termo de livre esclarecimento mantido sob os cuidados da pesquisadora responsável por um período de no máximo cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

Jacobina ___ de ___ de 2018

Nome do membro da equipe executora	Assinatura
Juliana Barbosa da Costa (responsável pela pesquisa)	
Juliana Cristina Salvadori (Orientadora)	

APÊNDICE IV

Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, Juliana Barbosa da Costa, pesquisadora responsável pelo projeto de título A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV, declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação da professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, docente do programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade vinculado ao departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia- Campus IV Jacobina.

Jacobina, ___ de _____ de 2018.

Juliana Cristina Salvadori

(Orientadora)

Juliana Barbosa da Costa

(Orientanda)

APÊNDICE V



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) **Juliana Barbosa da Costa** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV. O qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina,de.....de 20.....

.....
Assinatura e carimbo do
Responsável institucional

APÊNDICE VI



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a **Juliana Barbosa da Costa** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV. O qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina,de.....de 20.....

.....
Assinatura e carimbo do

Responsável institucional

APÊNDICE VII



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **Projeto Pedagógico dos Cursos, Matriz Curricular, acesso ao sistema SIP-Sistema Integrado de Planejamento, narrativas pessoais dos estudantes através de entrevistas semiestruturadas e grupos focais**, que serão utilizados na execução do projeto intitulado A formação inicial de professores para a educação especial nos cursos de licenciatura da UNEB: estudo de caso no DCH IV. Sob a responsabilidade do pesquisador (a) **Juliana Barbosa da Costa** com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Jacobinade.....de 20.....

.....
Assinatura e carimbo do
Responsável institucional

APÊNDICE VIII**ORÇAMENTO**

Passagens	3.000,00
Alimentação	1 500,00
Cópias reprográficas	500,00
Lápis	30,00
Caneta esferográfica	30,00
Total	5.600,00

APÊNDICE IX**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADAS – Discentes**

Local: _____ Data: ____/____/____

Nome do entrevistador: _____

Nome do entrevistado: _____

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

- Experiência com a docência com alunos com deficiência.
- Tipos de deficiência com os quais trabalha ou já trabalhou.

Questões disparadoras da conversa:

- 1) Já teve experiência com a docência com alunos com deficiência? Quais tipos de deficiência com os quais trabalha ou já trabalhou.
- 2) Como as diversidades tem emergido nas discussões teóricas e as experiências no eixo de prática docente?
- 3) Quais desafios enfrentou durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com alunos com deficiência?
- 4) Como a diversidade tem emergido nas aulas de estágio?
- 5) Como você analisa a formação inicial ofertada pela UNEB considerando as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores?
- 6) Já teve dúvidas/preocupações a respeito da inclusão de pessoas com deficiência? Levou esses questionamentos para a discussão em sala com professores/colegas?

APÊNDICE X

SURVEY

Apresentação: este questionário online se destina a egressos dos cursos de Licenciatura da UNEB DCH IV Jacobina. Objetiva coletar dados para a pesquisa intitulada "A formação inicial de professores para inclusão educacional na educação básica: estudo de caso no Departamento de Ciências humanas- DCH IV", realizado por mim, Juliana Barbosa da Costa, egressa do curso de Letras Língua Inglesa e mestranda no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, sob orientação da professora Juliana Cristina Salvadori.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Instituição(CAEE nº 97172518.6.0000.0057) e preza pelo respeito, dignidade e autonomia dos participantes da pesquisa, reconhecendo sua vulnerabilidade, certificando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos e a garantia de que danos previsíveis serão evitados. Estes podem ser de natureza psicológica, moral, social, legal etc. Conscientes desses possíveis riscos e danos e como forma de minimizá-los na pesquisa seguiremos as normas estabelecidas para a pesquisa em ciências humanas preconizada na resolução do CNS nº 510/2017. Os riscos incluem há possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista e grupo focal; desconforto; estresse; quebra de sigilo; dano; cansaço ao responder às perguntas; e quebra de anonimato, para tentar minimizar esses riscos garantimos que as respostas serão confidenciais; o questionário não será identificado para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; leitura do TCLE ; garantia de sigilo; participação voluntária, apresentação do termo de assentimento para os alunos, preservação das informações por um período de apenas deverão ser usadas para a pesquisa, sem identificação do sujeito.

Identificação e atuação profissional

8. Considerando sua formação e a sua atuação profissional, quais tem sido os maiores desafios encontrados no que diz respeito ao tema da inclusão educacional?

Avaliação da Formação Inicial de professores UNEB DCH IV.

9. As diversidades (raça, etnia, gênero, deficiência), dentre elas as deficiências, emergiram nas discussões teóricas e nas práticas ao longo do seu curso? Como?

10. Como as disciplinas do eixo de formação docente, como práticas e estágio, abordaram/tem abordado as diversidades ao longo da sua formação?

11. Quais desafios enfrentou/enfrenta durante o Estágio Curricular com relação ao trabalho com as diversidades, principalmente com alunos com deficiência?

12. Estes desafios foram/estão sendo assinalados nos seus relatórios de estágio e nos seminários, e levados para discussões de estágio e prática docente? Quais foram os encaminhamentos vindos dessa discussão?

13. Na sua formação foram/tem sido abordadas as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência e as atuais diretrizes para formação de professores? Como? Quais você conhece?

14. Considerando as questões postas, sua corresponsabilidade na sua formação, especialmente a continuada, e sua atuação profissional, como você avalia a formação inicial ofertada pela UNEB? Quais as potencialidades e lacunas?

APÊNDICE XI

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL ALUNOS EGRESSOS

Quadro metodológico

Abordagem	Método	Objetivo	Dispositivo	Procedimento de análise
Qualitativa	Estudo de caso	Compreender a percepção dos técnicos alunos egressos a respeito da formação inicial ofertada pela UNEB no que diz respeito à formação para inclusão educacional de pessoas com deficiência nas turmas regulares da educação básica.	Grupo focal	Análise do conteúdo.

- Dados

Participantes: Técnicos egressos dos cursos de Licenciatura da UNEB DCH IV.

Número de participantes: Aproximadamente 15.

Quantidade de encontros:01

Lócus: Universidade do Estado da Bahia - UNEB DCH IV

Data e horário: Terça-feira 16 de abril de 2019. 16h.

Meios de captação dos conteúdos: Gravador de voz. *Support voice record* no celular e gravador de voz (*Microsoft*) no computador.

Mediador: Daniel Neto

Relatores: Juliana Barbosa

Sala: 16

ENCONTRO I

Objetivo geral: analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares

Objetivo específico: (1). Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV.

TEMA I

Experiência Pessoal como aluno de Licenciatura da UNEB DCH IV

Sobre a concepção da formação dos professores, Garcia (1999) esclarece que ela deve estar relacionada aos conhecimentos construídos, tanto teóricos como práticos, obtidos por meio do currículo acadêmico na sua formação inicial, podendo relacionar-se consigo ou coletivamente, trocando experiências de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento destes conhecimentos, competências e habilidades no processo do ensinar, objetivando uma educação significativa aos alunos. Sabendo que, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014) traz na meta 4 a seguinte disposição: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e a LDB no artigo Art. Art. 58 dispõe que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em vista disso, responda:

PERGUNTAS

- a) Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica?
- b) De qual forma o assunto emergia e como o assunto era trabalhado?
- c) Nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência? Quais foram os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso?
- d) Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?

APÊNDICE XII

ROTEIRO GRUPO FOCAL TÉCNICOS EGRESSOS

Quadro metodológico

Abordagem	Método	Objetivo	Dispositivo	Procedimento de análise
Qualitativa	Estudo de caso	Compreender a percepção dos técnicos alunos egressos a respeito da formação inicial ofertada pela UNEB no que diz respeito à formação para inclusão educacional de pessoas com deficiência nas turmas regulares da educação básica.	Grupo focal	Análise do conteúdo.

- Dados

Participantes: Técnicos egressos dos cursos de Licenciatura da UNEB DCH IV.

Número de participantes: Aproximadamente 15.

Quantidade de encontros:01

Lócus: Universidade do Estado da Bahia- UNEB DCH IV

Data e horário: Terça-feira 16 de abril de 2019. 16h.

Meios de captação dos conteúdos: Gravador de voz. *Support voice record* no celular e gravador de voz (Microsoft) no computador.

Mediador: Daniel Neto

Relatores: Juliana Barbosa

Sala: 16

ENCONTRO I

Objetivo geral: analisar a formação inicial de professores nos cinco cursos de licenciatura da UNEB, DCH IV, para o trabalho com alunos com deficiência nas turmas regulares.

Objetivo específico: (1). Mapear ações formativas sobre diversidades, especificamente sobre as pessoas com deficiência, nos âmbitos do ensino desenvolvidas no DCH IV

TEMA I

Experiência Pessoal como aluno de Licenciatura da UNEB DCH IV

Sobre a concepção da formação dos professores, Garcia (1999) esclarece que ela deve estar relacionada aos conhecimentos construídos, tanto teóricos como práticos, obtidos por meio do currículo acadêmico na sua formação inicial, podendo relacionar-se consigo ou coletivamente, trocando experiências de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento destes conhecimentos, competências e habilidades no processo do ensinar, objetivando uma educação significativa aos alunos. Sabendo que, o Plano Nacional de Educação-PNE (2014) traz na meta 4 a seguinte disposição: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e a LDB no artigo Art. Art. 58 dispõe que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Em vista disso, responda:

PERGUNTAS

- a) Durante sua trajetória acadêmica, quais componentes curriculares abordaram a temática da inclusão educacional, mais especificamente da inclusão de alunos com deficiência na educação básica?
- b) De qual forma o assunto emergia e como o assunto era trabalhado?
- c) Nas discussões em sala de aula levantaram-se questionamentos a respeito do trabalho com pessoas com deficiência? Quais foram os encaminhamentos docentes e discentes sobre isso?
- d) Além do ensino, a formação inicial é composta por pesquisa e extensão. Em algum momento você fez algum curso de extensão/ minicurso/participou de algum evento na área/ realiza ou pensa em realizar pesquisa nessa área? Ou sentiu a necessidade de fazer?

APÊNDICE XIII

ROTEIRO RODA DE CONVERSA

TEMA II

Avaliação da formação inicial ofertadas pela UNEB DCH IV e sugestões para suprir possíveis lacunas.

1 - Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96), as crianças com deficiência devem estar incluídas na Educação Básica juntamente com os outros alunos. Para tanto, as instituições de ensino de nível superior deverão preparar: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Considerando as proposições acima, bem como suas próprias concepções a respeito do tema, responda:

- a) Levando em conta sua trajetória acadêmica, como você avalia a formação inicial de professores ofertada pela UNEB DCH IV no que diz respeito à formação de professores para atuar na educação básica na perspectiva da inclusão?
- b) Na sua experiência em sala, seja durante os estágios ou como professores regentes, quais os desafios referentes ao trabalho com alunos com deficiência?
- c) Quais ações poderiam ser implementadas no departamento para potencializar a formação inicial e atender à demanda da inclusão educacional?

- Dados

Participantes: Alunos egressos dos cursos de Licenciatura da UNEB DCH IV

Número de participantes: 51

Quantidade de encontros: 1

Lócus: Universidade do Estado da Bahia- UNEB DCH IV

Data e horário: Quarta-feira 10 de abril de 2019, 19h.

Meios de captação dos conteúdos: Gravação de voz, Relato.

Mediadora: Ana Lúcia Carvalho

Relatores: Juliana Barbosa da Costa

Sala: 15