



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

GÉSSICA MILENA SIMITH SOUSA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DA
DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO PARTE DO CURRÍCULO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE TOCANTINÓPOLIS - TO**

TOCANTINÓPOLIS - TO

2021

GÉSSICA MILENA SIMITH SOUSA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DA
DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO PARTE DO CURRÍCULO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE TOCANTINÓPOLIS - TO**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de Educação do Campo com habilidade em Artes e Música, sob orientação da Professora Fabiane Silva Barroso.

TOCANTINÓPOLIS - TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725f Sousa, Gêssica Milena Simith .

Formação de professores: uma análise da relevância da disciplina língua brasileira de sinais como parte do currículo do curso de educação do campo de Tocantinópolis – TO. / Gêssica Milena Simith Sousa. – Tocantinópolis, TO, 2021.

81 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Educação do Campo, 2021.

Orientadora : Fabiane Silva Barroso

1. Formação de Professores. . 2. Língua de sinais-Libras. 3. Currículo. 4. Educação do Campo. I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GÉSSICA MILENA SIMITH SOUSA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DA
DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO PARTE DO CURRÍCULO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE TOCANTINÓPOLIS - TO**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Mestranda Fabiane Silva Barroso.

Data de Aprovação ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Especialista Fabiane Silva Barroso. Orientadora – UFT

Prof^o. Mestre Fernando Eustáquio Guedes – UFRA

Prof^o. Doutor. Gustavo Cunha de Araújo – UFT

Dedico este trabalho a Deus pelo dom da vida. Ao meu amigo e amado esposo Rodrigo Nogueira que sempre esteve ao meu lado me apoiando em todas minhas escolhas, nos momentos de lutas e de vitórias, sempre me incentivava a não desistir com palavras: “com a ajuda de Deus vai da certo”.

Aos meus queridos pais, Sr.º Valdo Nilson e Sr.ª Eliete Simith pelas orações, compreensão, ensinamentos, incentivos, e por acreditarem que eu poderia chegar até aqui.

E aos meus queridos irmãos Fernando, Vitor, Gabriel e Érika por me proporcionarem grandes alegrias nos momentos difíceis durante essa valiosa etapa da minha vida estudantil a vocês todo meu carinho e eterno amor.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, a Deus, pela minha vida. No início deste trabalho a humanidade havia iniciado uma luta que ainda não se findou contra a pandemia covid19, foram meses angustiantes cheios de muitas incertezas, todos os dias iniciava-se uma nova batalha na busca por focar nesta pesquisa em meio a tantos percalços, e então veio a notícia que os meus familiares e amigos tinham sido infectados, então desmoronei completamente, mas o consolo logo veio de Deus, por isto minha eterna gratidão a ele, por ter me confortado, sustentado e cuidado de mim com seu infinito amor e misericórdia, por permitir que tivesse saúde e determinação durante a realização deste estudo, mesmo diante de uma pandemia.

Não posso deixar de agradecer as pessoas mais importantes da minha vida meu esposo (Rodrigo), mãe (Eliete), pai (Valdo Nilson) meus irmãos Érika, Gabriel, Fernando, e Vitor, meu sogro (a), e minhas amigas Be e Bi, pela compreensão da minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho, vocês fazem parte dessa conquista.

Tenho gratidão imensa à professora Fabiane Silva Barroso mulher que admiro desde o dia que a conheci, guerreira cheia de luz, sabedoria, um exemplo de determinação, por ter aceitado ser minha orientadora e ter compartilhado um pouco do seu conhecimento comigo, por ter desempenhado tal função com dedicação, pelas orientações, incentivos, contribuições, críticas construtivas, grata pela paciência e comprometimento para a conclusão deste trabalho. Foi você que fez com que despertar-se em mim esse sentimento de amor pela Libras, que cresce a cada dia, a você o meu muito obrigada. Sou grata pelos professores (as) principalmente da Educação do Campo que contribuíram direta ou indiretamente na minha na minha formação acadêmica e evolução como pessoa, pelas partilhas de conhecimentos, graças a vocês que o meu orgulho por ter vínculo camponês floresceu e cresceu, por partilharem o esperar de um amanhã melhor, deixam grandes marcas na minha construção de aprendizado. Agradeço a instituição pública (UFT/UFNT) pela oportunidade de participar do (PADI) foram uma gratificante experiência, e a todos os funcionários que direta ou indiretamente contribuíram na elaboração deste trabalho em especial (Secretaria dos Cursos) e (Secretaria Acadêmica), por me fornecer os dados necessários. Agradeço aos estudantes que contribuíram com esta pesquisa respondendo o questionário, por compartilharem suas experiências e angustias. Grata aos colegas de turma por tornarem a minha vida acadêmica mais leve e alegre, em especial as minhas queridas: Larissa, Fabiana, Renata, Railma e Mariene, que desde o principio e agora no fim deste ciclo estiveram comigo, há vocês muito obrigada. Aos examinadores da banca que avaliaram e contribuirão com o enriquecimento

deste meu trabalho e para novas possíveis discussões a respeito desta temática, obrigada. É com muito regozijo que encerro essa etapa tão desejada e importante da minha história de vida pessoal e acadêmica. Gratidão a todos!

RESUMO

O presente trabalho destaca a relevância da disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras na formação dos professores do curso de Educação do Campo-com habilitação em Artes e Música - LEDOC e as contribuições que a disciplina apresenta para o atendimento dos alunos surdos. Partimos da seguinte questão da pesquisa, uma única disciplina de Libras com uma carga horária de 60 horas, dividida em tempo de Universidade e tempo de comunidade, será suficiente para que os futuros docentes adquiram conhecimentos básicos pedagógicos e linguísticos que os proporcione as habilidades e competências necessárias para o bom atendimento de alunos surdos, quando estiverem em pleno exercício do magistério? Para respondermos a esta indagação nos valem do seguinte objetivo geral do nosso trabalho é compreender a relevância da disciplina Libras na formação dos professores do curso em licenciatura em Educação do Campo, que está ancorado por três objetivos específicos, a saber, **i)** descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Libras do curso de educação do campo durante o tempo de universidade; **ii)** conhecer a percepção dos discentes concluintes e repetentes da disciplina Libras sobre a carga horária e o formato da disciplina com as divisões em tempo de universidade e tempo comunidade; e **iii)** apresentar insumos que permita inferirmos sobre a necessidade de ampliação da carga horária ou mesmo a mudança no formato da disciplina Libras no currículo do curso de educação do campo do campus de Tocantinópolis. O processo metodológico se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativa e de características bibliográfica e documental, além de incluir um questionário. Após discorrermos teoricamente em três capítulos, chegamos aos resultados de nosso trabalho, onde verificamos que os discentes da LEDOC na grande maioria não se sentem preparados para um atendimento de estudantes surdos. Averiguou-se também que a disciplina Libras contribui positivamente na formação acadêmica dos futuros professores possibilitando a eles conhecimentos que serão de suma importância no atendimento de estudantes surdos no ensino regular, porém com este estudo percebeu-se que é necessário se repensar a respeito de um possível aumento da carga horária da disciplina Libras.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua de sinais. Libras. Currículo. Educação. Educação do Campo.

ABSTRAC

The present work addresses issues in the area of teacher rural education course, with an emphasis on the relevance of Libras-Brazilian sign language discipline as part of the curriculum of the field education course-with qualification in arts and music- LEDOC and its contributions in the lives of future teachers when they are in full exercise of teaching. We started from the following research question, a single Libras subject with a workload of 60 hours, divided into University time and community time, will be enough for future teachers to acquire basic pedagogical and linguistic knowledge that will provide them with skills and competences necessary for the good care of deaf students, when they are in full exercise of teaching? In order to answer this question, we made use of the following general objective of our work is to understand the relevance of the Libras discipline in the training of teachers in the degree course in Rural Education, which is anchored by three specific objectives, namely, **i)** describe the pedagogical practices developed by teachers of the Libras discipline of the field education course during university time; **ii)** to know the perception of the graduating and repeating students of the Libras discipline about the workload and the format of the discipline with the divisions in university time and community time; **iii)** present inputs that allow us to infer on the need to expand the workload or even the change in the format of the Libras subject in the curriculum of the field education course on the Tocantinópolis campus. The methodological process is characterized as a research with a qualitative seal and bibliographic and documentary characteristics, in addition to including a questionnaire. After discussing theoretically in three chapters, we arrived at the results of our work, where we found that most LEDOC students do not feel prepared to assist deaf students. It was also found that the Libras subject contributes positively to the academic formation of future teachers, providing them with knowledge that will be of paramount importance in the care of deaf students in regular education, however, with this study, it was noticed that it is necessary to rethink about a possible increase in the workload of the Libras subject.

Key words: Teacher training. Sign language. Libras. Curriculum. Education. . Education do Campo

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura1 - Mapa do Estado do Tocantins om os Campus da UFT.....	18
Figura1 - Professores no evento de abertura do curso da LEDOC.....	23
Figura2 - Apresentação de mística de militantes do MST em um evento da LEDOC.....	24
Gráfico1 - Local de Residência.....	60
Gráfico2 - Contato com a Libras.....	61
Gráfico3 - Professor surdo ou ouvinte.....	62
Gráfico4 - Formato da Educação do Campo.....	62
Gráfico5 - Reflexões sobre a carga horaria da disciplina.....	63
Gráfico6 - Qual deveria ser a carga horaria da disciplina.....	64
Gráfico7 - Comunicação com uma pessoa surda.....	65
Gráfico8 - Ministras aulas para estudantes surdos.....	66
Quadro1 - Público atendido e Perfil dos Estudantes do curso de Educação do Campo.....	19
Quadro2 - Aportes legais.....	31
Quadro3 - Grade de disciplinas do curso de educação do campo.....	48
Quadro4 - Disciplina Libras nos PPC'S.....	50
Quadro5 - Grade de disciplinas do curso de educação do campo.....	50
Quadro6 - Ementas das disciplinas Libras nos PPC'S.....	50
Quadro9 - Categorias de análise.....	51
Quadro10 - Estrutura do Questionário.....	52
Quadro11 - Descrição e formação dos docentes.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
FEAPAES-TO	Federação das APAES do Estado do Tocantins
IBC	Instituto Benjamim Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
UFT	Universidade Federal do Tocantins
EC	Educação do Campo
LEDOC	Educação do Campo com habilitação em Artes e Musica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A Gênese do curso de educação do campo no cenário brasileiro.....	14
2.1 Trajetoria do Curso de Educação do Campo no Estado do Tocantins.....	16
2.2 Educação do Campo em Tocantinópolis.....	21
3 PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS SURDAS.....	24
3.1 Apostes Legais.....	28
3.1.1 Libras.....	33
3.1.1.1 Filosofias educacionais direcionadas a pessoas Surdas.....	36
3.1.2 Oralismo.....	39
3.1.3 Comunicação Total.....	41
3.1.4 Educação Bilingue: Um desejo do povo surdo.....	42
4 LIBRAS DICIPLINA OBRIGATÓRIA NAS LICENCIATURAS.....	46
4.1 Inclusão da Libras na Grade Curricular do Curso de Educação do Campo.....	48
5 METODOLOGIA.....	54
6 RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA LIBRAS PARA A FORMAÇÃO DOS DISCENTES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	58
6.1 Perfil dos Estudantes do Curso	
LEDOC.....	60
6.2 Experiências dos Discentes com a Disciplina.....	61
6.3 Comunicação com uma pessoa surda.....	64
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIA.....	71

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se em uma análise na importância da inserção da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras na grade curricular da Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins – UFT (doravante LEDOC) no campus de Tocantinópolis. Onde buscamos tentar compreender os benefícios desta ação e quais mudanças nesse sistema é preciso melhorar ou se adaptar para uma melhor obtenção de conhecimento e na oferta de uma educação realmente inclusiva, onde apresentamos insumo, dados que nos conduzem a uma reflexão sobre a carga horária da mesma, levando em conta a formação de professores, e a precariedade existente ainda no ensino escolar das escolas do campo.

O interesse em se discutir sobre importância da inserção da disciplina Libras na grade curricular da licenciatura em Educação do Campo iniciou-se em 2019 no 6º período, quando então cursava a disciplina Libras, foi quando me despertou questionamentos a respeito da possibilidade de ministrar aula para estudantes surdos. Vale destacar que ao longo dos quase três anos da graduação em *Educação do Campo*, cursei várias disciplinas tais como: (Fundamento da Notação Musical, Movimentos Sociais, Percepção Visual, História da Educação do Campo, Psicologia da Educação, Estética e Filosofia da Arte, Prática Coral I e II, Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, Avaliação da Aprendizagem, Laboratório de Artes Visuais I e II, Metodologia do Ensino de Artes, Trabalho de Conclusão de Curso e diversas outras, que certamente contribuíram para a minha formação, entretanto a única disciplina que abordou temática sobre a possibilidade de ter um aluno que não soubesse se comunicar em língua portuguesa e ainda que não escutasse a minha voz foi a disciplina Libras.

A disciplina Libras está prevista no PPC para ser ofertada no 8º período, porém foi ofertada no 6º período, onde os estudantes de educação do Campo se matricularam na mesma, neste mesmo período, alguns discentes desta aula também eram de outros cursos (Educação Física e Pedagogia) sendo alguns de períodos diferentes dos demais membros da turma de origem.

Ao fazer a matrícula para cursar a disciplina de Libras já tinha conhecimento que a carga horária era de 60 horas aula e até então não havia o questionamento se essas horas eram suficientes para adquirir os conhecimentos básicos da língua e assim me comunicar com os futuros alunos surdos. As minhas expectativas iniciais com essa disciplina eram consegui

aprender alguns sinais em Libras, pensava que com o alfabeto manual fosse possível me comunicar integralmente com uma pessoa surda e pra minha surpresa percebi que a Libras é tão complexa quanto qualquer outra língua e que possui os mesmos níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos que o português por exemplo.

Meu intuito durante a disciplina era de aprender o máximo sobre como se comunicar com os surdos, e sobre as metodologias que deveriam ser usadas para se ensinar artes e até mesmo músicas para surdos, tendo em vista a minha área de formação. Para minha surpresa a professora que ministrava a disciplina era surda, de início no primeiro momento da primeira aula de Libras houve uma mistura de sentimentos por parte dos estudantes e um grande alvoroço onde a grande maioria perguntava uns aos outros se estava entendendo o que a professora estava compartilhando em sala de aula e falavam que iria ser muito difícil cursar a disciplina devido à professora ser surda.

Para o alívio da turma ela também fazia leitura labial o que possibilitava que os educandos pudessem se comunicar com a mesma, num segundo momento da aula a docente solicitou a presença de intérprete, o que gerou comentários entre os discentes da turma, ressaltando que agora “sim” seria possível conseguir compreender melhor a aula, mas para a surpresa de todos, as aulas eram em sua maioria sem a intervenção do intérprete de Libras.

Entretanto, a participação do intérprete de Libras geralmente ocorria após, o intervalo, tendo em vista, que as aulas eram 4 horários seguidos, e mesmo assim, apenas quando a professora precisava de expressar algo que não estivesse relacionado diretamente ao ensino da Libras, como no caso, da explicação do cronograma, das datas das avaliações ou nas aulas teóricas. A atuação do intérprete também acontecia no processo inverso, ou seja, quando os discentes tinham alguma pergunta para fazer para a docente e não conseguiam expressar com os sinais aprendidos até aquele momento, por meio de mímicas e nem pela leitura labial.

Neste sentido chegamos à questão da nossa pesquisa, ou seja, durante todo o curso os discentes e, portanto, futuros professores participam de uma única disciplina de Libras com uma carga horária de 60 horas, dividida em tempo de Universidade e tempo de comunidade¹, de modo que, nos perguntamos essa carga horária, será suficiente para que os futuros docentes

¹ Os Tempos Universidade são momentos em que os discentes se deslocam até a Universidade para participarem das aulas e demais atividades e momentos formativos do curso que acontecem no espaço da universidade. Neste momento, em diálogo com os conteúdos curriculares do curso, interfaces vão sendo construídas com as realidades locais de proveniência dos educandos. Os Tempos Comunidade são os momentos em que os estudantes retornam para suas comunidades de origem para desenvolverem pesquisas, individuais e coletivas, atividades culturais, experiências e demais tarefas vinculadas às disciplinas e projetos sob orientação de docentes do curso. Ao retornarem para um novo Tempo Universidade, as pesquisas e trabalhos desenvolvidos no Tempo Comunidade são socializados e/ou integrados ao desenvolvimento de disciplinas em curso. (PPC, 2018, p. 110)

adquiram conhecimentos básicos pedagógicos e linguísticos que os proporcione as habilidades e competências necessárias para o bom atendimento de alunos surdos, quando estiverem em pleno exercício do magistério?

Na tentativa de responder a esta inquietação iremos nos valer do seguinte objetivo geral, *compreender a relevância da disciplina Libras na formação dos professores do curso em Licenciatura em Educação do Campo*, que está ancorado por três objetivos específicos, a saber, i) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Libras do curso de Educação do Campo durante o tempo de Universidade; ii) conhecer a percepção dos discentes concluintes da disciplina Libras sobre a carga horária e o formato da disciplina com as divisões em tempo de Universidade e tempo comunidade; e iii) apresentar insumos que permita inferirmos sobre a necessidade de ampliação da carga horária ou mesmo a mudança no formato da disciplina Libras no currículo do curso de Educação do Campo do campus de Tocantinópolis.

Nas páginas seguintes estão dispostas da seguinte maneira, o primeiro capítulo é intitulado: *“A gênese do curso de educação do campo no cenário brasileiro”* com a apresentação do percurso histórico que culminou com a criação desta graduação, ainda nesse capítulo, abordaremos sobre a *“Trajetória do curso de Educação do Campo no Estado do Tocantins”*. No segundo capítulo, falaremos sobre a seguinte temática, *“Processo educacional das pessoas surdas, enfatizando as diferentes filosofias educacionais direcionadas aos surdos”* e para isso no terceiro capítulo nos debruçaremos sobre os aportes legislativos que endossaram esta obrigatoriedade.

O nosso último capítulo teórico trataremos sobre o processo de Inclusão da disciplina nas licenciaturas em especial na grade curricular do curso de educação do campo. Na parte final do nosso trabalho, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados ao longo deste estudo, os resultados de nossa amostragem e as reflexões finais.

2 A GÊNESE DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO

É importante destacar que a Educação do Campo EC, nasce mediante as demandas dos movimentos dos povos camponeses diante da constante busca em uma construção de política educacional para os assentados da reforma agrária, e assim perante essa demanda deu-se origem também ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo.

As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo. (FERNANDES, 2001, p. 02).

A criação dos Cursos de licenciatura em Educação do Campo, no Brasil iniciou em 2002, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e com as ações do Ministério da Educação (MEC), tendo início por volta do ano de 2003, e somente a partir de 2004, onde ocorreu 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo, a Secad/MEC então iniciou inúmeras e diferentes ações visando o fortalecimento da educação do campo no Brasil. Sobre este assunto, Araújo, Miranda, Junior, Silva, 2018, discorrem que:

[...] a organização de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo a partir do ano de 2004, o MEC executou ações significativas no intuito de fortalecer a educação do campo no Brasil. E as ações consideradas mais importantes no período são: (1) implantação do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, o qual tem como objetivo criar condições de acesso à educação a jovens e adultos do campo por meio da rede pública de ensino e com uma organização curricular que respeite as especificidades do campo; e (2) a construção de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. (ARAÚJO et al., 2018 p. 61).

Na constante busca de proporcionar uma política nacional de Educação do Campo, a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), agora chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), juntamente com a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGED). Essas duas ações se destacam: a criação do Programa Saberes da Terra, tendo como objetivo garantir uma educação para jovens e adultos do campo no ensino da rede pública, onde a organização

curricular procura se organizar de maneira que respeite as especificidades do campo, e uma busca por construir um Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo. Neste sentido,

A partir do debate durante a Conferência, foi reforçada a importância de se discutir políticas públicas que atendessem à população do campo, sustentando as propostas de uma Educação Básica do Campo, condizente com a demanda do campo, implementando medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização da população do campo. A Educação do Campo passa a ser vista com outro olhar, não mais como uma educação rural ou educação para o meio rural, mas agora com um projeto educativo legítimo, pensado para seus sujeitos. (PPC, 2018, p. 78)

Estes programas surgem da problemática inter-relacionada, buscando ampliar a inclusão dos povos do campo na rede pública de ensino onde ver-se que é preciso uma organização curricular e metodológica mais adequada à realidade dos que vivem no campo. Ainda sobre esta ótica o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010² afirma-se:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; [...] (BRASIL, 2010).

Diante desses desafios, no ano de 2006, o MEC lançou um edital para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o compromisso de formação de educadores do campo e na experiência em projetos de gestão compartilhada com indivíduos do campo para a uma construção de graduação em Licenciatura em Educação do Campo. As IFES foram da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS), de Brasília (UNB) e de Minas Gerais (UFMG). Nessa linha os cursos de Educação do Campo vêm se abrangendo nacionalmente e se expandindo em todas as regiões do Brasil.

Inspirada no dispositivo legal da educação como um direito a todos, que passou a existir a partir da Constituição de 1988³ ocorre a Primeira Conferência Nacional que tratou sobre a Educação básica do campo, Damasceno e Beserra (2004, p. 81) “*os estudos aqui*

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

enfocados (1981-1998) caracterizam-se por uma preocupação cada vez maior em discutir o problema da educação rural da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores rurais". Esta discursão surgiu entre as próprias pessoas do campo que de maneira politicamente organizados alcançam a visibilidade da sua realidade e assim começam a chamar a atenção dos estudiosos.

Partindo do pressuposto que a Educação do Campo ainda é de baixa qualidade em grande parte da região do Brasil Sousa, (2008, p. 1098) destaca que, *"embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária"*. A proposta da graduação em Educação do Campo é bem abrangente onde se pretende buscar tentar mudar a realidade das pessoas que vivem no campo lhes dando a oportunidade da formação escolar e assim valorizar o espaço deles, entre outros, sendo assim incluindo as pessoas surdas. O Decreto 7. 352 de 04 de novembro, de que dispõe sobre a política de educação do campo, afirma:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Na seção seguinte será possível observar o contexto da criação da graduação em Educação do Campo no Tocantins, em destaque apresentaremos as matrizes curriculares do curso no município de Tocantinópolis, situado no extremo norte tocantinense.

2.1 Trajetória do Curso de Educação do Campo no Estado do Tocantins

Para falarmos da graduação em Educação do Campo no Estado é necessário primeiramente apresentar a instituição que oferece tal formação, a saber, a UFT, fundada e instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000⁴, é uma entidade pública que tem como missão promover o ensino, pesquisa e extensão dotada de autonomia didático-científica administrativa, patrimonial entre outros, no (PPC 2018, p. 08) do curso citado consta que "a mesma foi fundada no ano 2000, e só iniciou suas atividades por volta de maio de 2003, onde

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm. Acesso em: 06 de abril de 2021.

ocorreu a posse dos primeiros professores que foram efetivados, e em seguida ocorreu a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins (Unitins) que depois passou a ser chamada de UFT” e agora chamada de UFNT.

A trajetória desta Universidade, mediante seus processos de criação e mudanças, representa grandes conquistas para população tocaninense. Uma conquista que vai aos poucos se consolidando numa instituição social voltada para produção e propagação de conhecimentos mediante a realidade desse povo, para a formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento social, político, cultural e econômico do seu território e em consequência se espalhando para outras populações.

Na sua criação a UFT, dispõe de 7 (sete) campus universitários que estão localizados na região estratégicas do Estado, oferecendo diferentes cursos direcionados a realidade local, estabelecidos em diferente cidades sendo elas: (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis), sendo que o curso de Educação do Campo é ofertado apenas em dois campus da UFT nas cidades de: Arraias e Tocantinópolis, No campus universitário da UFT de Arraias, dispõe do curso Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música), na cidade de Tocantinópolis (Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música).

Figura1 – Mapa do Estado do Tocantins Com os Campus da UFT.



Recentemente houve o processo de desmembramento dos campus de Araguaína e de Tocantinópolis para a criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, conforme a Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019⁵, e ainda estão previstos mais dois novos campus localizados nas cidades de Guaraí e Xambioá. Porém como ainda estamos num processo de transição entre as duas Universidades, apresentaremos em nosso trabalho a graduação em LEDOC, como pertencendo a UFT.

O curso LEDOC é gerado diante da pedagogia da alternância, ou seja, é caracterizada de modo onde se pretende ofertar a educação mediante as suas próprias características para os povos do campo, e busca o respeito e a valorização dos saberes sociocultural destes, assim levando em consideração a escola, família e comunidade como espaços onde se produz conhecimento. De acordo com o (PPC 2018, p. 34), “[...] o curso busca trabalhar a partir da pedagogia da alternância enquanto pressuposto metodológico que envolve a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Como práticas de alternância compreendem-se as experiências pedagógicas inovadoras na formação de jovens do campo [...]”, onde dispões do tempo universidade (TU) e o tempo comunidade (TC), sendo possível que os estudantes do campo estudem e mantenham suas atividades em suas respectivas comunidades.

A pedagogia da Alternância tem sua origem fora do Brasil na Europa ocidental, na cidade da França, mediante as desigualdades sociais já existentes entre as pessoas que moravam na cidade e as que viviam no campo, Vergutz, (2012, p. 03) “*Pedagogia da Alternância tem suas origens na década de 1930, na França, embasada nas necessidades do povo camponês, de uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades*”, assim já se percebia que os estudantes do campo tinham grandes dificuldades no seu aprendizado devido a vários fatores desigual do seu meio social, em anos seguintes logo ao chegar ao Brasil através de religiosos, Gerke, Santos (2019, p. 05):

A formação por alternância teve sua origem em terras brasileiras, em 1968, na Cidade de Anchieta, Espírito Santo, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande em conjunto agricultores organizados e lideranças políticas. Desde então, foi fundado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. (GERKE, SANTOS, 2019, p. 05).

Tal concepção pedagógica possibilita que o discente intercale a sua aprendizagem, um período de convivência em sala de aula e o outro no campo, dessa forma a evasão escolar

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13856.htm. Acesso em: 06 de abril de 2021.

nas áreas rurais tende a ser menor. Assim sendo, os semestres letivos são divididos da seguinte forma: três tempos universidade (TU), que consiste em período de aulas na universidade e dois tempos de comunidade (TC) que são destinados ao período de permanência no meio socioprofissional ou comunidade, espaço social em que os discentes desenvolvem suas pesquisas, isto é, eles instituem a relação teoria/prática. (Silva et al., 2016, p. 56), relatam que:

Na educação por alternância, o processo de ensino e aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternativos. Trata-se de uma possibilidade de valorização dos saberes produzidos pelos povos em um processo de interação entre escola-família-comunidade. (Silva et al., 2016, p. 56)

Tendo uma população bastante diversificada o Tocantins agrupa inúmeros povos indígenas das aldeias: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros⁶, que estão localizadas na região do Bico do Papagaio⁷, e uma expressiva população rural (camponeses, ribeirinhos, quilombolas, assentados (as) da reforma agrária, entre outros). Logo abaixo temos um quadro que contém informações sobre o Público atendido, e o perfil dos estudantes do curso de LEDOC.

Quadro 1 – Público atendido e Perfil dos Estudantes do curso de Educação do Campo

Público Atendido pela Educação do Campo	Perfil dos Estudantes de acordo com o PPC
Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo. Assentados da reforma Agraria, e Quebradeiras de coco Babaçu.	Camponeses, Ribeirinhos, Quilombolas, Pescadores (as), Povos Indígenas.

Fonte: A autora (com base nos PPC'S)

Vermos que no quadro acima o público atendido pela LEDOC, são pessoas que tem vínculos diretamente ligados meio rural e que seus perfis são diversos, sendo assim percebe-se que está educação buscar proporcionar realmente uma educação do campo para aqueles que são ou vieram do campo. A UFT tem o compromisso de melhorar o nível de escolaridade no

⁶ No Tocantins, são oito povos indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros. Esses povos estão situados, espacialmente, em diferentes regiões tocantinenses nas terras indígenas oficialmente demarcadas. As terras indígenas se subdividem em comunidades tradicionalmente conhecidas como aldeias. (BARBOSA, 2016, p. 04)

⁷ A região do Bico do Papagaio está localizada no extremo norte de Tocantins, e é assim denominada porque é nessa região que ocorre o encontro dos rios Tocantins e Araguaia, que delimitam geograficamente as divisas entre os estados brasileiros do Pará, Maranhão e Tocantins. A mesma região sofreu, durante o mais recente período ditatorial brasileiro, os enfrentamentos da chamada Guerrilha do Araguaia, com reverberações percebidas ainda nos dias de hoje. (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 173).

Estado, ofertando uma educação contextualizada e que possa ser inclusiva. Assim a Universidade vem desenvolvendo mesmo que lentamente ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos.

Após esta breve contextualização histórica acerca da UFT retomou a trilha que culminou com a criação em Educação do Campo no estado do Tocantins. De acordo com (ALMEIDA, 2016, p.43), militantes dos movimentos sociais do campo e as outras instituições públicas realizaram 12 conferências regionais e a I Conferência Estadual, entre os dias 09 e 10 de julho de 2012, onde debateram o tema “Por uma política de Educação do Campo no estado do Tocantins”. Neste Fórum decidiram organizar a I Conferência Estadual de Educação do Campo no estado do Tocantins, onde os movimentos e organizações sociais do campo (MAB, MST, Fetaet, PJR, CPT⁸), assim como a Seduc, a EFA de Porto Nacional e a Universidade Federal do Tocantins - Campus de Tocantinópolis organizaram fizeram parte desta I Conferência.

Almeida (2016) ainda esclarece que, as conferências foram realizadas diante da realidade do campo onde é marcado pelo constante fechamento das poucas escolas que existem ali, e transferências dos alunos para escolas urbanas, onde as condições físicas e pedagógicas de funcionamento dessas escolas, em todos os níveis de ensino, não atendem à realidade dos povos do campo, onde o inadequado currículo para os estudantes do campo desconsideram a cultura, identidade e saberes dos camponeses. Nesta mesma linha de pensamento, Molina (2015), afirma:

Se, de uma maneira geral, espera-se que a escola seja capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também, no Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses. É imprescindível formar educadores do campo capazes de indagar a realidade e buscar os elementos que ampliem sua compreensão sobre o porquê se fecharam, de acordo com dados do próprio INEP, mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 70 mil em 2013). (MOLINA, 2015, p. 157).

Em outras palavras, a EC é uma aliada dos povos do campo na constante busca por reivindicar os direitos e o fortalecimento dessas pessoas de permanecerem em seus territórios de maneira mais humana tendo acesso a tudo aquilo que lhes são garantidos por lei enquanto cidadão, inclusive o acesso à educação de qualidade. Engajado nesta luta foi encontrado nos

⁸ Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Tocantins (Fetaet). Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

poucos estudos sobre essa temática que até o presente momento na comunidade Tocantinópolis somente o movimento dos trabalhadores sem teto, MTST, tem maior atuação, observe:

A ocupação 3 do movimento dos sem teto, ocorreu no dia 15 de setembro de 2015, onde no dia 16 um grupo de pessoas se reuniram sob uma mangueira e elegeram 10 pessoas para representá-los e assim traçaram planos para uma ocupação pacífica. O movimento se deu a partir de um grupo de moradores da cidade que não tinham condições de pagar aluguel. Em vista que as terras não estavam sendo usadas para nada, decidiram ocupar um terreno que hoje pertence ao estado do Tocantins como resultado de uma negociação feita com a empresa Tobasa Bioindustrial de Babaçu Ltda, que entregou a título de dívidas. (ALVES, 2017, p. 12).

É importante ressaltar que essas pessoas na sua grande maioria eram pais de família, então esses pais e filhos não estavam usufruindo dos direitos básicos assegurados pela constituição brasileira, pois, não tinham uma moradia digna, e provavelmente essas crianças não estavam tendo acesso a uma educação de qualidade próxima a sua residência. Nesse contexto a educação do campo sempre está em uma constante busca de novos conhecimentos que venham possibilitar uma melhor condição de vida para todos que dependem dela e não somente para quem vive no campo.

Assim sendo, os movimentos sociais camponeses são os protagonistas da educação do campo e das experiências que ocorrem no percurso de sua trajetória. A educação do campo é resultado do movimento social “Por uma Educação do Campo”, que faz crítica à realidade educacional brasileira, em especial à dos povos que vivem do/no campo. (ALMEIDA, 2016, p. 35)

E assim vemos que a Educação do Campo anda de mão dada com os movimentos sociais diante das lutas de ambas por uma ideologia aparentada igual, na busca por terem acesso a educação de qualidade e que seja voltada para a realidade dos povos do campo. Na sessão subsequente discutiremos sobre a Educação do Campo na cidade de Tocantinópolis, o período histórico de sua criação na mesma.

2.2 Educação do Campo em Tocantinópolis

O curso LEDOC, em Tocantinópolis teve sua construção em meados de 2013 mediante a uma agenda criada do resultado da I Conferência Estadual de Educação do Campo, e alicerçada no Decreto nº. 7.352 de novembro de 2010⁹, tendo como reivindicação

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

uma Educação do Campo que na sua prática tenha relação nas identidades e culturas dos camponeses. Ao final dessa conferência um documento é apresentado propondo a criação de um grupo de trabalho composto pela UFT, IFTO, Unitins, Movimentos sociais, Seduc e Undime que, assim partindo das proposições desta Conferência, onde deveria elaborar uma proposta de educação do campo para o estado, momento esse que aponta também a fundação desse curso de graduação em Tocantinópolis. (ALMEIDA, 2016). Nessa perspectiva o autor ainda discorre:

O fator relevante que contribuiu para a materialização do curso no Câmpus de Tocantinópolis foi a demanda dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestada pelas organizações sociais localizadas no Bico do Papagaio (que compreende 25 municípios), especialmente os assentamentos da reforma agrária (364 projetos de assentamentos com 24 mil famílias assentadas), com os quais também há parcerias para a realização de projetos de pesquisa e extensão, além de ter estudantes em cursos de graduação oriundos dessas e de outras comunidades camponesas. E especialmente como síntese da agenda criada a partir da I Conferência Estadual de Educação do Campo em 2013 para construir o curso em Tocantinópolis. (ALMEIDA, 2016, p. 47)

Os movimentos sociais de princípio reivindicavam que o curso atendesse as quatro áreas do conhecimento, mas o edital, de seleção nº 02/2012- sesu/setec/secadi/mec de 31 de agosto de 2012, do MEC¹⁰ trazia as áreas do conhecimento separadas. As áreas de códigos e linguagens devido ao momento conjuntural da Universidade federal foi a única opção disponibilizada para criação neste momento, com a esperança de que futuramente novos editais possibilitariam a inserção de outras áreas, especialmente a de ciências agrárias, onde o MST e MAB, UFT Tocantinópolis (Professora Rejane Medeiros (curso de ciências sociais e professor Flávio Moreira, curso de pedagogia), organizaram o projeto que foi enviado ao MEC e então aprovado. A UFT apresentou o projeto na área de Códigos e Linguagens: Artes visuais e Música. PPC, (2018, p. 23). Segue duas imagens do início da criação do curso LEDOC na cidade de Tocantinópolis.

Figura2 - Professores no evento de abertura do curso da LEDOC¹¹.

¹⁰ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 >.

¹¹ Professor Eguimar da UFG, Professor Jão Batista do curso de Ciências Sociais-UFT; Professor Marcus Bnilla do curso de Educação do Campo-UFT; Professora Suene do curso Educação do Campo-UFT; Professora Liza do curso Ciências Sociais-UFT; Leon de Paula do curso Educação do Campo-UFT; Professora Rejane Medeiros do curso Educação do Campo; Professor Witembergue do curso Educação do Campo e Professor Ubiratan Oliveira do curso Educação do Campo



Fonte: (BONILLA, 2014)

Figura3 - Apresentação de Mística¹² de militantes do MST em um evento da LEDOC



¹² Além do culto aos símbolos, entendidos como instrumentos representativos das ações concretas da organização, a mística ocorre, em seus diversos cenários, norteadas por uma espécie de encenação artística (envolve músicas, poemas, danças, figurinos, palavras de ordem), de rápida duração (mais ou menos 20 minutos) comprometida com a potencialização de uma experiência emocional focada nos dilemas da luta dos trabalhadores. Os temas são inúmeros, mas grande parte deles marca na consciência coletiva os mártires, os adversários, os problemas e as saídas para a realização do socialismo – mapeado como o grande objetivo, por vezes representado como utopia, dos acampados e assentados (SOUZA, 2012, apud, ALMEIDA, 2018. P. 43).

Fonte: (BONILLA, 2014)

A seguir buscamos traçar uma linha histórica que perpassa pelas diferentes abordagens educacionais aplicadas as pessoas surdas, pelas políticas publicas criadas para atender as necessidades e/ou aos anseios deste público, destacaremos a criação da Libras e a inclusão dela enquanto disciplina nos cursos de licenciatura, incluindo a graduação em Educação do Campo.

3 PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS SURDAS

Ao longo de toda história da educação para surdos pode ser encontrado diversos relatos em estudos feitos por alguns intelectuais, de que essa conquista pelo direito do acesso à educação de qualidade e que atendesse as especificidades dos surdos, é marcada por incansáveis lutas para que pudessem ter o direito de serem incluídos na sociedade. Já que na antiguidade as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram exterminadas pelos seus próprios pais, porque se acreditava que essas crianças não eram seres racionais, Carvalho, Nascimento e Garcia, (2015, p. 196) “*As pessoas surdas, no passado, eram consideradas pessoas incapazes de serem ensinadas, por isso, normalmente não frequentavam a escola. As pessoas surdas, principalmente aquelas que não falavam, sofriam com a exclusão social,*”, entre outras diversas situações dessagradeveis que passavam, diariamente.

Os autores ainda destacam que, os primeiros registros históricos que vertem sobre a educação para pessoas surdas, datam do final do século XV, não haviam escolas especializadas para estes. “*Alguns poucos intelectuais, como Giralamo Cardamo, um italiano que lidava com linguagem escrita e de sinais, e Pedro Ponce de Leon, monge beneditino espanhol que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios*”, Carvalho, Nascimento e Garcia, (2015, p. 196), passaram a ajudar pessoas com prejuízo vocal, com seus ensinamentos, assim eram como travam os surdos.

Um dos personagens mais significativos para os surdos brasileiros foi Charles L´Pee onde por volta da década de 90 criou a primeira escola para surdos-mudos em Paris, sobre esse assunto Duarte, et al. (2013, p. 1721), relatam que, “*Em 1799, o abade de l’Épée fundou o Instituto Nacional de Surdos-mudos em Paris, hoje Instituto de Surdos de Paris. Essa foi a primeira escola de surdos do mundo, quando as aulas deixaram de ser individuais e passaram a ser coletivas.*” Logo depois no fim da década de 1900 no Brasil também surgem as primeiras escolas voltadas para pessoas com deficiência.

E então com o passar dos séculos novos pesquisadores e professores passam a surgir na história da educação dos surdos tais como Stokoe (1965), que conseguiu provar que língua de sinais é uma língua natural como à língua oral, no cenário brasileiro temos Brito (1995) e Quadros (1995,1999) como as mais antigas pesquisadoras a lutarem pela regulamentação e oficialização da Libras. Nos dias atuais as leis asseguram o direito da pessoa surda a uma

educação de acordo com suas especificidades, tome como exemplo a nossa Carta Magna, que diz:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, (BRASIL, 1988).

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) as lutas dos cidadãos com deficiências que reivindicavam por direito de igualdades como qualquer outro ser humano passaram a ter grande visibilidade no Brasil e assim eles passam a terem suas reivindicações discutidas com outro olhar, e então a União teve que reconhecer novos conceitos sobre pessoas com deficiência.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (DECRETO n. 6.949, 2009, art. 1º).

Para discorrermos sobre o processo educacional das pessoas com algum tipo de deficiência e nesse caso específico as pessoas surdas, é fundamental voltarmos a nossa atenção primeiramente ao fato que em nosso país, eles somente passaram a ser considerados dignos de receberem uma educação de qualidade ali no início da década sessenta.

A preocupação com as pessoas portadoras de necessidades especiais aqui no Brasil ocorreu somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX. E assim a história da Educação especial foi se organizando de maneira assistencial, sob uma pesquisa isolada e sob uma pesquisa dividida das deficiências, fato que contribuiu para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiências. (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 182).

A criação dessas primeiras escolas ou institutos, para pessoas com deficiência ocorreu por volta do fim do século XIX. Os autores Lima, Delou, Perdigão (2017, p. 37), apresentam em ordem cronológica a criação destas instituições especializadas, fomentam ainda que, o grande precursor da educação de cegos no Brasil foi o professor José Álvares de Azevedo, que se dedicou em criar a primeira escola para cegos na capital do Império, o Rio de Janeiro,

e em 1854, o Imperador D. Pedro II assina o Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854¹³. Criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC.

Em 1857 foi criado pela lei 939 de 26 de setembro o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, onde mais tarde passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos conhecido como INES¹⁴. O intelectual francês Édouard Huet, que era surdo, apresentou a Dom Pedro II a proposta de uma escola especializada no ensino de pessoas surdas. Ela foi aceita e o governo imperial designou o Marquês de Abrantes que acompanhasse o processo dessa criação da primeira escola para surdos no país.

[...] naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores ouvintes, não havendo especialistas para tal tarefa. No Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que hoje é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, era a única escola, em nível federal, existente no país. Desse modo, por algum tempo perpetuou-se um processo histórico, entre médicos e outros profissionais, de que o INES era o único local para onde os surdos deveriam ser encaminhados. Por isso, até hoje o INES é considerado uma referência nacional na educação de surdos. (CARVALHO; NÓBREGA, 2015? p. 3).

Embora, esses dois institutos tenham sido criados bem antes dos documentos que iremos apresentar a seguir, eles já apontavam para um tipo de escolarização diferenciada para as pessoas com deficiência, inclusive às pessoas surdas. Observe que os autores destacam e pontuam o início da Educação Especial, mas afinal, o que se entende por educação especial? Para responder a esta pergunta iremos nos valer da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, PNE¹⁵ (BRASIL, 2020).

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2020)

Vale destacar que este documento é uma releitura da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶ (2017) que tem como objetivo:

¹³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁴ Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=939&ano=1857&ato=4400TPB50MJRVTOdb#:~:text=Lei%20n%C2%BA%20939%20de%2026%20de%20setembro%20de%201857,-Data%20de%20assinatura&text=FIXA%20DESPESA%20E%20OR%C3%87A%20RECEITA%20PARA%20%20EXERC%C3%8DCIO%20DE%201858%2D1859>

¹⁵ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2017 p. 14)

Esta causa ganhou forças depois da Constituição de 1988, pois, a educação regular passa a ter responsabilidades nessa ação, e assim passam a terem iniciativas de inclusão em todo o mundo. Brandenburg e Lückmeier (2013, p. 182) sobre este assunto eles discorrem, que conhecer a história percorrida pelas pessoas com algum tipo de deficiência é o eixo central norteador da inclusão, pois tem como objetivo acompanhar as trajetórias da medicina e da pedagogia e as conquistas de novos espaços sociais e educacionais, apesar dos preconceitos construídos e herdados ao longo dessa trajetória, que até hoje ainda se constituem como barreiras e limitações para o seu desenvolvimento.

Vale lembrar que educação especial é voltada para um grupo de pessoas com necessidades específicas, que por longos anos foram deixadas de lado, porém com os novos estudos a ciência vem contribuindo significativamente para a mudança de tal paradigma, e a educação voltada para essa população passa a ser tratada como educação inclusiva onde todas as crianças devem ser incluídas no ensino regular e deve ser lhes proporcionados meios possíveis de ter acesso e permanência na mesma.

Ao longo dos anos muitas leis e documentos foram criados para assegurar as pessoas surdas o direito a educação, iniciaremos a nossa revisão da literatura a partir da Constituição de 1988, em seguida Declaração de Salamanca (1994¹⁷) e a Declaração de Jontiem de 1994¹⁸, LDB nº 9.394/1996¹⁹, Lei nº 10.432/2002²⁰, Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005(2)²¹, BNCC²², PNE²³, e assim por diante. Assim na sessão seguinte veremos alguns documentos internacionais que tratam sobre a educação para pessoas com deficiências.

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

¹⁸ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontiem-1990>.

¹⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

²⁰ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110432.htm>

²¹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

²² Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf>.

²³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/493812>.

3.1 Aportes Legais

O percurso histórico da educação destinada às pessoas com deficiências incluindo os surdos é lembrado como uma grande conquista depois da conferência de Jontien na Tailândia. Realizada com o intuito de tratar sobre este assunto deu-se origem a uma série de discussões e a elaboração de um documento, que passou a ser usada como base para a construção das leis que asseguravam os direitos deste público. A Conferência de Jomtien (1990) resultou em dois documentos: i) Declaração Mundial de Educação para Todos; e o ii) Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Constam neste os eixos norteadores para educação para todos.

Vale destacar que as metas estabelecidas nestes documentos pressionaram de forma positiva a escolarização dos alunos com deficiência e fortalece a responsabilização, do Brasil, diante dos compromissos assinados. No Brasil em diversos estados, há várias entidades especializadas para atender as pessoas com deficiência, destacamos aqui a Associação de Pais e Amigos dos excepcionais – APAE, criada em 1954, no Rio de Janeiro. A mesma é representada como uma organização social, cujo principal ideal é promover a atenção integral de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Ela está presente em mais de dois mil municípios, espalhados em toda extensão nacional. (SANTANA, 2020).

No ano 1994 aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU, onde deu origem a um documento conhecido como, a Declaração de Salamanca (1994) o intuito dela foi tratar questões de Educação especial e inclusão de todo cidadão na escola e na sociedade sejam elas crianças, jovens ou adultos, sendo assim a discussão se deu em torno de criação de diretrizes básicas de reforma nas políticas públicas e na educação. Observe cinco determinações que julgamos importantes a serem citadas:

- Acreditamos e Proclamamos que: **a)** toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- b)** toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- c)** sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- d)** aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- e)** escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras,

construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p.1)

Na Conferência estiveram presentes 88 representantes de oitenta e oito países diferentes e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca-Espanha nos dias 07 e 10 de junho de 1994. A elaboração da declaração apresentou caminhos para a melhoria da educação inclusiva, firmando assim um compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade urgente de providenciar a educação para crianças, jovem e adulta com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Embora tenhamos iniciado a nossa linha do tempo a partir de 1990 é importante esclarecer que a Constituição Federal (1988) já apontava diretrizes para a garantia do direito ao “atendimento educacional especializado” as pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino” (Art., 208, inciso III). Assim sendo, a Declaração de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) apresentaram subsídios norteadores para a implantação de diretrizes sobre a educação inclusiva, de modo a romper com as ideias assistencialistas de caridade, passando a enxergar o potencial humano das pessoas com deficiência, nesta mesma vertente os movimentos sociais contribuíram fortemente para a mudança de concepção da sociedade.

Nas décadas posteriores essa temática vem sendo cada vez mais discutidas no meio educacional, jurídico e político, e com essas ações esses indivíduos passam cada vez mais a serem vistos com novos olhares, desta forma passa a ser discutido e repensar sobre o modelo de sociedade.

E ao longo dos anos, vem sendo amplamente discutido e regulamentado através de outros instrumentos legais, com realce para as Leis nº 7.853/89 (refere o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social); nº 8.080/90 (Lei Orgânica da Saúde); nº 10.048/00 (situa prioridades ao atendimento); nº 10.098/00 (origina critérios para promover a acessibilidade); os Decretos nº 3.298/99 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e nº 5.296/04 (regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00); e a Portaria nº 10.060/2002 (Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência abrange o detalhamento para as ações tanto no Sistema Único de Saúde – SUS como nas diversas instancias governamentais e não governamentais). (SANTOS et al, 2012, p. 114).

Na continuação da nossa linha temporal, chegamos ao ano de 1996, com a criação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes de

Base²⁴ - LDB, que assegurou grandes mudanças na educação, ainda afirmou que a oferta do ensino deverá ser de qualidade para toda a população e de modo gratuito, desde a criança ao adulto que corroborou grandes mudanças no ensino escolar afirmando que seria ofertado de modo gratuito ensino de qualidade para todas as pessoas, sendo assim as crianças e jovens têm direitos assegurados ter acesso aos estudos dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – **Igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – **Liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – **Pluralismo** de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – **Respeito** à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – **Gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1996 grifo nosso).

No entanto a muito que se conquistar e pôr em pratica, pois, no Brasil a grande maioria das escolas ainda não dispõe de recursos, de acessibilidade adequada para receber estudantes com deficiências, e até mesmo não dispõem, por exemplo, um espaço adequado com rampas, elevadores e banheiros adaptados, calçadas com piso tátil, e em alguns casos nem veículos escolares possuem, para moradores da zona rural que precisam se deslocar até a cidade, ou seja, do ponto de vista arquitetônico ainda são inacessíveis.

Entende-se como acessibilidade: a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos. A mesma norma define o termo acessível como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. Dessas definições, quatro elementos principais podem ser abstraídos. O conceito de acessibilidade salienta diretamente as condições relacionadas a: 1) edificações; 2) transporte; 3) equipamentos e mobiliários; e 4) sistemas de comunicações. (MANZINI, 2005, p.32).

Muitas das escolas no Brasil também ainda não dispõem de acessibilidade de qualidade nas comunicações entre outras, como a falta de profissionais neste ambiente que sabem se comunicar com os estudantes surdos, as ações de inclusão ainda precisam ser melhor trabalhadas de maneira essa que proporcione uma compreensão de que os seres

²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

humanos são seres diferentes, onde cada pessoa possui suas qualidades e pensamentos diferentes, insto é existem grupos de pessoas com necessidades específicas.

A LDB nº 9.394/1996 traz em seu Art.1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que avigorou grandes mudanças na educação, ainda assegurou que o ensino será de qualidade para todas as pessoas e de modo gratuito, desde a criança ao adulto, e a mesma assegura que o ensino nas escolas possibilitará condições igualitárias ao acesso e permanência na escola.

Quadro2 - Aportes legais

DOCUMENTO/LEGISLAÇÃO	ANO
Constituição Federal	1988
Declaração de Jomtien	1990
Declaração de Salamanca	1994
Lei De Diretrizes – LDB	1996
PNE	2014
BNCC	2018

Fonte: A autora

Até o momento analisamos brevemente a Constituição (1988), as declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e os princípios norteadores da LDB (1996), de agora em diante nos direcionaremos para Plano Nacional da Educação – PNE (2014)²⁵ e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018)²⁶.

O PNE, Plano Nacional de Educação, é instituído pela Lei nº 13.005/2014 ²⁷de 25 de junho, definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência, assim trabalharam juntos na busca de uma educação de qualidade a união, estado e municípios. Observe as 10 diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE
I - Erradicação do analfabetismo;
II - Universalização do atendimento escolar;

²⁵ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

²⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

²⁷ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

- III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Essas diretrizes são um resumo e o Norte que servem de referência para as metas, e assim tratam dos desafios educacionais do Brasil que o PNE pretende solucionar. Observamos que tais desafios ainda terá uma caminhada longa, então sendo a universidade uma instituição que trabalha com pesquisas de diversos tipos na busca por descoberta de melhorias tanto na saúde e na educação e assim anda de mãos dadas com o governo na tentativa por ser achar meios de melhorias no meio social, e no meio desta temática as necessidades das pessoas com deficiência não podem ser tratadas como menos importante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial, que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que estabelece o PNE, esta contribui e direciona a educação brasileira para a formação mais humana integral e na busca por construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Pois bem, dentre as pessoas atendidas pela educação especial e/ou inclusiva estão às aquelas que *“por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”*, ou seja, as pessoas surdas (BRASIL, 2005). E nesse sentido, pesquisadores como, Quadros e Pizzio (2011) destacam que, a língua de sinais passou a ser estudada no âmbito acadêmico a partir das décadas de 80 e 90, e nos trabalhos de Lodenir B. Karnopp (1994) e, Ronice M. Quadros (1995) que iniciaram pesquisas sobre a da aquisição da língua de sinais por crianças surdas. Na sequência, apresentaremos as diretrizes que culminaram na regulamentação da Libras como uma língua oficial brasileira e também falaremos sobre as diferentes abordagens educacionais aplicadas as pessoas surdas ao longo dos anos.

3.1.1 Libras

Como vimos no quadro 3, o percurso histórico da educação dos surdos foi impactado por diversos documentos legais até chegarmos à Lei nº 10.432/2002 que reconhece a Libras como a língua da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002). Como complemento o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, (BRASIL, 2005), regulamenta e estabelece uma série de diretrizes que visam assegurar o direito das pessoas surdas à Educação, dentre esses apontamentos está a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras principalmente nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio como no ensino superior e nos cursos de Fonoaudiologia, vale destacar que nos demais cursos a oferta da disciplina deve ocorrer de formar optativa:

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, **grifo nosso**).

Embora não iremos analisar nesse trabalho os aspectos linguísticos da Libras, ou seja, não abordaremos as questões fonológicas, morfológicas e sintáticas que estão presentes nas línguas de sinais, vale ressaltar que o convívio social é o principal canal para se adquirir uma língua, quer seja pela via oral-auditiva ou pela via visual-motora, a língua também fornece e permite a cada grupo a expressarem suas especificidades, ou seja, seus valores culturais e sociais (QUADROS: KARNOPP, 2004).

No que se refere às pessoas surdas brasileiras, não é diferente, o desenvolvimento da Libras também acontece pelo contato com outros falantes da língua, possibilitando assim a comunicação entre os pares de pessoas surdas e também com as pessoas ouvintes conhecedoras da Libras.

Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas

associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13).

Observe a definição que a legislação dá para descrever uma pessoa surda, “*considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras*” (BRASIL, 2005). Percebe-se que essa definição não está vinculada única e exclusivamente a questão clínica, ou seja, aos decibéis que a pessoa escuta ou não, e sim ao fato, dela ser falante da Libras, que:

[...] É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...] Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002)

Pois bem, cabe agora, destacar o lugar a importância da Libras no processo educacional das pessoas surdas. Trata-se de uma língua falada/sinalizada pelos surdos brasileiros que ao chegar à escola deveriam ter acesso aos conteúdos das aulas em Libras, com professores capacitados ao menos com conhecimentos capaz de proporcionar um dialogo direto entre professor e aluno, e que possam construir ou adaptar matérias para atender a demanda visual deste alunado, porem na maioria das vezes sabe-se que as escolas não disponibilizam do acesso a esses recursos onde dificulta ainda mais a ação do docente durante suas aulas. Assim a escola dever ser o lugar que proporciona uma inclusão de fato, ou seja uma educação de qualidades para estudantes surdos, respeitando ao seu direito a ter a língua de sinais como língua I, e a língua portuguesa língua II na escrita (BRASIL, 2005).

Dentre as diretrizes estabelecidas pelo Decreto (BRASIL, 2005) estão; **i)** a oferta de cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; **ii)** o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas desde a educação infantil; **iii)** a disponibilização de escolas em que os professores regentes de turma possuam conhecimentos das singularidades linguísticas dos surdos, e ainda:

IV - Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

- VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- VIII - Disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005 art. 14).

Vale à reflexão, que foram criadas políticas públicas para uma educação mais inclusiva para discentes surdos em escolas regulares, no entanto é necessário repensar como esses alunos surdos estão introduzidos nesta educação, e qual o suporte que as escolas dispõem para receber e garantir a permanência desses estudantes surdos nesse ensino, ao invés de se preocupar com classes especiais as escolas devem se interessar em construir um currículo que seja verdadeiramente inclusivo, ou se seja proporcionar uma pedagogia para surdos, acessibilidade na educação, estrutura adequada nas escolas regulares para que assim ao receber os estudantes surdos sejam capazes de atender suas necessidades e proporcionar um melhor desempenho no aprendizado dos mesmos.

Nesta perspectiva um currículo realmente inclusivo deve proporcionar o ensino da Libras já ali pelas seres do ensino básico, e assim fazer uso de uma pedagogia desenvolvida para surdos e não uma pedagogia de ouvintes para surdos, sendo assim é preciso um aprendizado da língua de sinais já no início da escolarização, o ideal seria a criação de uma disciplina de Libras, e disponibilizar materiais didáticos adaptados para surdos como: livros, filmes, dicionário entre outros, o Interpretador faz grande diferença na vida destes também, professores e os membros das escolas precisam saber ao menos o básico da comunicação através da Libras.

Claro que o ideal para esses estudantes é uma educação bilíngue, porém enquanto não se tem essa disponibilidade de escolas com essa modalidade em todos os estados brasileiros é possível tentar amenizar essa problemática e possibilitar um ensino mais humano para essas pessoas com deficiência.

Na seção 2.1 apresentamos uma série de documentos nos quais o Brasil se compromete com a melhoria da educação das pessoas com deficiência, tais acordos internacionais, Jomtien (1990) e Salamanca (1994) serviram de base para a criação de legislações voltadas a pessoas com deficiência, inclusive as pessoas surdas. Entretanto, a discordância é gritante entre o que está estabelecido e garantido em lei, e o que de fato é

praticado no interior das escolas, sendo assim a sociedade acaba reproduzindo paradigmas preconceituosos como em décadas passadas só que de maneiras diferentes.

Utilizaremos como exemplo a BNCC (2018) conforme salientado anteriormente trata-se de um documento com caráter normativo, define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua PNE (2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira [...]. As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação. (PNE, p. 11. 2014)

Fazendo um exercício de empática, imagine um discente surdo sendo atendido em uma escola sem nenhum aparato que o auxilie no seu desenvolvimento educacional. Para que esses discentes tenham as suas especificidades educativas atendidas nas escolas regulares, o sistema escolar regular deveria oferecer ainda que minimamente os seguintes recursos: **i)** professor fluente em Libras; **ii)** pedagogia visual; adaptações das avaliações; **iii)** PPP construído para atender as necessidades destes. Vale ressaltar que essas mudanças ainda são um grande desafio para o sistema educacional.

Para entender o cenário atual é necessário revistar os acontecimentos históricos relacionados às filosofias educacionais direcionadas a pessoa surda, as dificuldades enfrentadas por essas pessoas os benefícios e os prejuízos causados por elas e sobre alguns grandes intelectuais que contribuíram para o reconhecimento da Língua de sinais como fator principal na educação dos surdos.

3.1.1.1 Filosofias Educacionais Direcionadas a Pessoa Surda

Observe que na antiguidade às pessoas com deficiência por muitas vezes eram marginalizadas, excluídas, mortas ou até mesmo idolatradas em algumas culturas.–Ao longo da história, várias atitudes frente à essas pessoas foram vivenciadas por longos anos, como as leis de Esparta e da Roma Antiga, que autorizava os pais a matarem seus filhos tidos como defeituosos. Os hebreus acreditavam que a deficiência era uma forma de punição de Deus, e assim eram excluídos de participar dos eventos religiosos. Porém na Europa Medieval, essas

peessoas com deficiência eram consideradas criaturas malignas e por outros, criaturas divinas. Por exemplo, os hindus, que estimulavam a participação dos deficientes na igreja por considerarem a pessoa com deficiência visual uma essência interior mais sensível. (SANTOS et al. 2012, p. 112).

De acordo com os autores, acreditava-se que as crianças que nasciam defeituosas, com algum tipo de deficiência física, visual, auditiva e/ou intelectual, eram devido aos pecados cometidos por seus pais, e independente se a deficiência fosse física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla os pais “eram autorizados a matar” os seus filhos, acreditando eles que seria o melhor a se fazer.

Embora que por muitas décadas os religiosos acreditaram que as pessoas que tinham filhos com deficiência era porque Deus estava os punindo pelos seus pecadores, felizmente houve os momentos que pessoas surdas, por exemplo, foram considerados seres divinos pelo fato de conseguirem viver sem conseguir falar, e então na época do cristianismo os líderes religiosos passaram a defender que eles eram seres pensantes e possuíam alma e então passou a ser inaceitável o assassinato dessas pessoas. No entanto isto variava da época de grupos de pessoas no que diz respeito às suas crenças e o modo de trabalho que exerciam.

Com esse olhar mais humanístico do cristianismo para com os surdos, onde os autores, Santos, et al, (2012, p, 112) disseram, “*O cristianismo, portanto, defendia a pessoa com deficiência um ser racional, dotado de alma*”. A partir desse momento grandes transformações ocorreram na vida dessas pessoas, onde por volta do ano de 1750 ocorreram inúmeras mudanças a respeito de como educar um surdo, momento esse onde surgem alguns intelectuais religiosos dispostos a aprenderem como educar uma pessoa surda.

Um dos principais pensadores e por que não dizer, o influenciador mais relevante para a educação dos surdos brasileiros foi o Abade Charles de L'Épée não era surdo e é uma figura muito relevante dentro da história dos surdos, sobre como ele aprendeu a se comunicar com os surdos Duarte (2013, p. 1720) fala que “*Ele aprendeu com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris a língua de sinais e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos,[...]*”, em meados do século 18 na Europa, o mesmo revolucionou a educação para os surdos até os dias atuais pois, já existia a língua gestual conhecida como (antiga Língua gestual francesa) porém L'Épée foi quem reconheceu a existência desta língua sendo ela a base para a comunicação dos surdos.

A educação de surdos durante quase toda a Idade Moderna era individual e apenas os surdos oriundos de famílias nobres tinham acesso ao ensino cujo objectivo era o

ensino da fala. Por esta razão a figura de Charles Michel de L'Épée, um abade francês, viria a mudar a história da educação de surdos na Europa com repercussões até aos dias de hoje [...] L'Épée reconheceu, sim, a existência desta língua que servia de base comunicativa entre os surdos e que, segundo ele, deveria ser utilizada na educação de surdos. (CARVALHO, 2012).

Ao ter contato com duas meninas surdas L'Épée se convenceu de que era possível educar os surdos através da utilização dos gestos, foi quando fundou uma instituição com o intuito de receber outras crianças surdas e assim pode-las educar e então fazerem parte da religião. *“Em 1771, financiado com os seus próprios meios fundou a “A Instituição Nacional de Surdos Mudos” em Paris na sua casa cujas salas encheu com crianças surdas que ele próprio recolheu em toda a cidade”* (O ABADE; CARVALHO, 2012).

O autor ainda completa, *“Após alguns anos de trabalho, o abade convenceu-se que também podia ensinar os seus alunos [...] matérias mais amplas”* ou mais complexas. Mediante os resultados satisfatórios de que os surdos conseguiam aprender assim como uma criança ouvinte Abade então passa a ensinar na sua escola diversas matérias como o francês escrito, o mesmo autor ainda complementa, *“Assim, a sua escola passou a oferecer uma formação geral em francês escrito e outras matérias do conhecimento”*. (O ABADE, Op. cit.,).

Dessa forma foi criado pelo educador Frances um método de ensino aprendizagem para surdos, conhecido como sinais metódicos, Marques, Cantarelle, (2020, p. 85), menciona que, ele usou disso para criar o sistema que chamou de sinais metódicos onde o objetivo era de usá-lo no ensino das pessoas surdas. Esses sinais metódicos de L'ÉPÉE consistiam na instrução por meio do uso da língua de sinais francesa, que à época se falava pelas ruas de Paris, fazendo uso também do alfabeto manual e da gramática da língua francesa, e assim seus estudantes alcançaram a alfabetização. O autor enfatiza ainda que *“ele desenvolveu seu método educacional apoiado na língua de sinais”* o que podemos chamar de gestualíssimo.

A educação de surdos na França bem como a própria LSF influenciaram fortemente a história da educação de surdos no Brasil e, nos seus primórdios, o léxico da Libras. As semelhanças entre o alfabeto manual da LSF e da Libras são evidentes, pois as letras do alfabeto manual, em sua grande maioria, ainda hoje são sinalizadas da mesma forma. Historicamente essa influência é apontada com a vinda do surdo francês E. Huet ao Brasil para fundar a primeira escola para surdos do país, em 1857, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), data de suma importância para a comunidade surda brasileira [...]. (MARQUES; CANTARELLE, 2020, p. 85).

Um dos professores surdos franceses a chegar ao Brasil que ficou incumbido de desenvolver a educação das pessoas surdas em nosso país, foram Ernest Huet, acredita-se

que ele se interessou pela educação de surdos por motivos pessoais Mori e Sander, (2015 p. 09) “[...] o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo. Contudo, não se tem confirmação desse fato”. Ernest chega ao Brasil juntamente com sua esposa por volta de 1855, e o intelectual logo cria uma escola para surdos, conhecido hoje como INES, conforme vimos na seção II.

A convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, um professor surdo francês e sua esposa chegam ao Brasil, em 1855, com o objetivo de fundar uma escola para surdos. Em 26 de setembro de 1857 é fundado o INES, como hoje é conhecido, na cidade do Rio de Janeiro. Ele servia também como um asilo somente para meninos surdos de todo o Brasil. (MORI; SANDER, 2015 p. 09).

Ao chegar ao Brasil de início o professor Ernest enfrentou diversas dificuldades em repassar confiança para as pessoas que tinham filhos surdos com relação a sua capacidade de ensinar outras pessoas surdas com isso no começo o numero de seus estudantes eram poucos. E então após alguns anos trabalhando na direção do instituto o professor pioneiro da educação de surdos no Brasil Ernest decidiu ir embora, e viajou para o México em 1861, deixando que diretores ouvintes assumissem a direção do Instituto. (MORI; SANDER, 2015)

Para Bentes e Hayashi (2016, p. 19) “O INES é uma instituição centenária e iniciadora da educação de surdos no Brasil”, é considerada uma das grandes conquistas dos povos surdos, pois proporciona até os dias atuais o acesso a educação bilíngue por meio da Libras o que também favorece o seu desenvolvimento enquanto um cidadão político e ativo na sociedade, além de inserir os alunos a uma cultura específica.

Felizmente diante de tantas lutas o INES ainda existe até os dias de hoje no Rio de Janeiro, oportunizando grandes mudanças nas vidas de seus estudantes. Assim na sessão posterior discorreremos sobre os métodos oralista pode ser dito, que usados de maneira agressiva, sobre o Congresso de Milão que proibiu o ensino da língua de sinais por alguns anos.

3.1.2 Oralismo

O Gestualismo usado pelo Abade, ou seja, as ideias de se utilizar a língua de sinais no processo educacional dos surdos estavam na contramão da concepção de educação conhecida como oralismo. Um método que consiste em fazer com que os surdos se tornassem o mais próximo possível de uma pessoa ouvinte, ou seja, de um padrão normalmente aceito e que

pudessem interagir com as pessoas ouvintes usando o recurso da leitura labial e da fala. Método esse usado por muito tempo por alguns professores no ensino dos surdos acreditava-se que só assim eles poderiam fazer parte do convívio social isto registrado na história dos séculos passados (GOLDFELD, 2002).

Tal concepção ganhou força em 1880 ocorreu o Congresso de Milão na Itália pode ser dito que foi um evento que marca profundamente a história da educação dos surdos, este teria como objetivo através de uma votação decidir sobre qual método educacional mais apropriado para a educação dos surdos. Por fim, o método oralista recebeu a maioria dos votos.

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas as suas “vozes” não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem. (STROBEL 2009, p. 33)

Neste congresso, os que defendiam a filosofia oralista alegavam que ela era superior a Língua de Sinais, pois esta prejudicava o surdo que deveria ser educado igualmente ao ouvinte para que assim se tornasse digno de exercer os mesmos direitos perante a sociedade, e assim o sofrimento dessas pessoas foi cada vez mais crescendo onde eram praticamente forçados a desenvolverem a fala, isto da parte dos estúdios ouvintes. Infelizmente no dia do Congresso de Milão os professores surdos presentes eram a minoria e assim foi negado a eles o direito de votação.

No congresso de Milão também foi demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, e assim derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Fundamentando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem de sinais, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais das pessoas surdas, e então foi obrigado o uso do método de oralização. (BAALBAKI; CALDAS, 2011, p. 1885).

Segundo Goldfeld (2002 p. 34) a filosofia educacional oralista surgiu com a ideia de normalizar a pessoa surda, pois se trata de *“uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”*. Era defendido que mediante as inúmeras repetições os surdos seriam capazes de aprender o português falado pelos ouvintes, a autora completa *“Essa estimulação*

possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa elevaria a criança surda a integra-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte”.

Assim pretendia-se que os surdos aprendessem a ser comunicar através da língua oral, no nosso caso o português, e assim seriam inseridos no meio social, onde na verdade é evidente que não havia interesse das pessoas aprenderem a língua de sinais para poder conseguir se comunicar com uma minoria, sendo assim, mais viável que os surdos aprendessem a se comunicar oralmente assim como a maioria ouvinte, em outras palavras, “o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a “não surdez” (GOLDFELD, 2002). Ao fim do evento foi exposto 8 (oito) definições que deveria ser postas em prática na educação das pessoas surdas daquele momento em diante, abaixo seguem as definições 3 e a 8:

Definição 3. Constatando que um grande número de surdos-mudos não está recebendo o benefício da educação devido à falta de participação das famílias e das instituições, recomenda aos governos que tomem as medidas necessárias para que todos surdos-mudos possam receber educação [...]

Definição 8. Nos lugares em que o **Método Oral Puro ainda não está completamente implantado, deve ser prudente a imersão de forma gradual e progressiva**, caso contrário estará fadado ao fracasso. Recomendando que os ingressantes recentes nas escolas devem compor nova classe, na qual o **ensino deva ser efetuado por meio da fala**. Esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até o término das séries dos alunos educados por meio da língua de sinais, pois são atrasados no ensino da fala. **A cada ano deve ser formado uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprenderam por meio de sinais, tenham concluído a educação escolar [...]** (LOPES; ABREU, p.7 grifo nosso)

Observe que até aquele momento existiam turmas de surdos sinalizadores nas escolas e que a orientação era de se manter um distanciamento social entre estes e os novos alunos que deveriam ser ensinados única e exclusivamente pela oralidade. Dando continuidade os métodos usados para educar uma pessoa surda no capítulo posterior discorreremos sobre a comunicação total, os defensores desta comunicação acreditam que pode ser usado todos os métodos educacionais existe para educar os surdos, porém a família deve tomar essa decisão.

3.1.3 Comunicação Total

Embora a filosofia educacional oralista perdure até os dias atuais, é importante destacar que na década 1980 surgiu uma nova concepção para a educação de surdos, a comunicação total. A comunicação total defende o uso de todos os métodos educacionais

existentes para os surdos, pois, o que importa é que eles possam ter acesso a educação assim como os estudantes ouvintes, e que eles consigam se comunicar com quaisquer pessoas, quer sejam surdas ou ouvintes. O contato desde cedo com a comunicação total poderá auxiliar a criança a adquirir inúmeras habilidades de comunicação e isto tende a favorecer o desenvolvimento, conforme é salientado a seguir:

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem Oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surda. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). (GOLDFELD, 2002, p. 40)

A filosofia da Comunicação Total também se diferencia por valorizar e incentivar a participação da família no aprendizado dos seus familiares surdos, e a eles cabe à decisão da escolha de qual educação seus filhos devem receber. O papel das famílias é tão importante como a de um educador na vida dos surdos. Pois, particularmente na maioria das vezes muitos pais acabam forçando a comunicação oral com seus filhos surdos, na tentativa de que eles possam conseguir se comunicar melhor. E em alguns casos à familiares que ainda privam seus filhos do convívio social por acreditarem que não são capazes de se comunicar com as demais pessoas, acreditando que assim estão protegendo eles quando na verdade o que ocorre é o contrario, tais comportamentos ainda são praticados talvez por falta de conhecimento, aspectos esses que eram muitos discutidos na comunicação oralista. (GOLDFELD, 2002).

Satisfatoriamente a comunicação total defendia o convívio com as diferenças existente no meio da população, e assim possibilitar o melhor aprendizado das crianças surdas e na comunicação com suas famílias ouvintes, na sequência trataremos sobre proposta de uma Educação Bilingue para surdos na seção seguinte deste estudo.

3.1.4 Educação Bilíngue: Um Desejo do Povo Surdo

Embora nesse trabalho não iremos tratar sobre a importância da educação bilíngue para os surdos, é fundamental clarificar que essa modalidade de educação é um direito assegurado no capítulo VI, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sobre a garantia do direito a Educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, afirma que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - **Escolas e classes de educação bilíngüe**, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - **Escolas bilíngües** ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Partindo desse ponto de vista uma escola ou uma classe bilíngüe deveria ter todo o corpo docente composto de pessoas fluente em Libras, preferencialmente professores surdos, em relação ao Projeto Político Pedagógico, este deveria ser pensado, elaborado e aplicado, considerando as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Neste sentido observe que Goldfeld (2002, p. 42) diz que no *“bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seus pais”*.

É importante destacar que para os surdos o aprendizado da segunda língua, deve ser “modalidade escrita da Língua Portuguesa” e que ambas as línguas “sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” do aluno surdo. Na filosofia educacional bilingue a questão da aprendizagem da modalidade oral da língua portuguesa, ou seja, da leitura labial não deve ser o foco do processo de ensino, entende-se que ela é importante e que deva ser desenvolvida em um outro horário, em outro espaço e por profissionais especializados.

No Decreto do ano de 2005, artigo 22, Inciso II, consta que, a educação para surdos deve ser ofertada em escolas bilíngües, porem isso não exclui a possibilidade dela ser desenvolvida em escolas da rede regular pública de ensino, desde que haja professores com os conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem neste contexto bilingue e também a presença dos tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa, pois assim proporciona o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas. (BRASIL, 2005)

No artigo 21, §1º, Inciso II e III, sobre a acessibilidade nas salas de aulas observa-se, que no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades fica sobre obrigação da instituição de ensino assegurar-las. (BRASIL). Observe que é possível pensar em classes bilíngües dentro da rede regular de ensino, porém para que isso aconteça, é necessário proporcionar aos professores uma formação adequada para o ensino de surdos, além disso, a presença do

profissional tradutor e intérpretes de Libras/língua portuguesa – TILSP são indispensáveis (LODI, 2013).

Nesta mesma linha de raciocínio é notório dizer que, não é só, por que, o Estado assegura por Lei que as pessoas surdas têm direito de frequentar a escola pública que as mesmas estarão adquirindo uma educação de qualidade, pois, não basta só abrir as portas das escolas para as pessoas surdas é preciso que lhe sejam respeitadas suas especificidades como o direito de ter acesso a uma educação em língua 1, ou seja, em Libras.

Observa-se que o direito a educação bilíngue é mais uma vez expresso na nova PNE (BRASIL, 2020) em que a pessoa surda tem mais uma vez o direito garantido de escolher pela educação bilíngue, é resultado de uma longa luta que ocorreram em diversos fóruns educacionais sobre inclusão no Brasil, essas conquistas e as melhorias dos marcos legais e educacionais. Este documento assegura o direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo.

Educação bilíngue de surdos - **modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras**, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em **escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas**, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. (BRASIL, 2020 grifo nosso).

Com tais documentos legais em mente, nos deparamos com duas questões inquietantes, i) como formar professores bilíngues em Libras e em português para atender a demanda nacional de escolas ou classes bilíngues; e ii) como garantir a implantação de escolas bilíngues em todo o Brasil, em especial nas cidades afastadas dos grandes centros, como o caso de Tocantinópolis? Esperamos que novos estudos deem conta de responder a estas questões.

Resumindo, o bilinguismo se diferencia das outras duas filosofias educacionais, a saber, o oralismo e a Comunicação Total, pois, acredita-se que o surdo não precisa se igualar aos ouvintes e sim se aceitar como um sujeito falante de outra língua e com uma cultura própria. Nessa breve retrospectiva histórica sobre o processo educacional das pessoas surdas foi possível perceber que no Brasil existem diversas políticas públicas que podem servir como orientação para nós professores e para os gestores. A seguir aprofundaremos a discussão sobre a obrigatoriedade da Libras como disciplina nos cursos de licenciaturas.

Recentemente as pessoas surdas vivenciaram uma grande conquista depois de grandes lutas foi sancionada uma lei que inclui a educação bilíngue na LDB. Sendo ela Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021²⁸, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e então a Libras passa a vigorar como uma modalidade de ensino independente pois antes era incluída como parte da educação especial. Vale lembrar que se entende como educação bilíngue aquela que dispõe da língua de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. A LDB passa a vigorar acrescida dos art. 78-A e 79-C.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: [...]

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. [...]. (BRASIL, 2021).

Sendo assim a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngue de surdos e em escolas comuns. E de acordo com a lei esta modalidade de ensino se iniciará na educação infantil esse estenderá ao longo da vida, e a união cabe em dar apoio às escolas para que a mesma possa oferecer serviços de apoio educacional especializado para poder atender as especificidades linguísticas dos educandos surdos. E o estudante surdo poderá também se matricular em escolas regulares assim ficando a escolha dele ou de seus pais.

Também foi acordado que se desenvolveram projetos onde se ofertará materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas no nível superior, e o sistema de ensino deveram desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos.

Nesta perspectiva a União será responsável por conceder o apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento desses programas, que serão planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos surdos. (BRASIL, 2021). A seguir discutiremos sobre a Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas.

²⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm

4 LIBRAS DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NAS LICENCIATURAS.

Conforme vimos nas seções anteriores a Lei 10.436/2002 (BRASIL 2002) e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) são os documentos que apresentam as diretrizes da educação da pessoa surda em nosso país e dentre as suas diretrizes está a formação dos professores, a criação de escolas/classes bilíngues e a inserção da disciplina na grade curricular dos cursos de formação de professores, conforme destacamos a seguir:

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.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á **em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior** e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, **grifo nosso**).

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos de licenciaturas é essencial, pois, desmascara preconceitos enraizados no meio da sociedade com relação às pessoas surdas, e no que se refere à educação inclusiva, proporciona que os futuros professores tenham conhecimentos sobre a Libras, e assim tenham possibilidades de melhorar as práticas pedagógicas em sala de aulas onde se tem estudantes surdos e ouvintes.

Observe as palavras de Santos (2019, p.1), *“muito ainda se discute em torno do que é necessário para que haja uma verdadeira inclusão do sujeito surdo nos espaços da educação brasileira. Uma das frentes em debate é a que trata da formação de futuros professores”*. No tocante esperamos que este estudo aponte diretrizes que possam ser aprofundadas por outros pesquisadores que tenham como objeto de pesquisa a importância da disciplina na formação dos professores, pois ainda há muito a ser feito com relação à acessibilidade.

Ressaltamos que ainda é inúmera a falta de uma clareza do que seria ideal e imprescindível conter na educação dos futuros professores, para que ao concluírem a sua licenciatura e começarem a atuar em sala de aula estejam de fato aptos a dar aulas para crianças surdas. Pode ser dito que, mesmo as escolas abrindo as suas portas para crianças surdas, isto não a torna inclusiva e muito menos uma escola bilíngue. A formação dos professores de surdos ou mesmo a carga horária da disciplina Libras dentro dos cursos de graduação é algo que ainda precisa ser revista, conforme veremos no capítulo 6 (seis).

Vale destacar, porém que embora nas últimas décadas o cenário da educação para surdos venha ganhando maior visibilidade a formação dos docentes ainda é deficitária e não contemplam as especificidades do público de alunos surdos.

No entanto, ainda que a disciplina tenha sido introduzida nos currículos universitários, favorecendo certa circulação de pessoas, saberes, e algum espaço para a enunciação da língua de sinais no universo acadêmico, a dúvida permanece: o que podemos esperar de uma única disciplina quando ela parece estar “desconectada” do restante das atividades formativas dos cursos? Ora, perceber a maneira pela qual esses conteúdos estão sendo incluídos nos currículos do ensino superior torna-se uma questão decisiva para compreendermos o lugar simbólico concedido às narrativas surdas (CARNIEL 2012, p. 09).

No capítulo 4.1, destacaremos que no curso de LEDOC, assim como as outras licenciaturas da UFT de Tocantinópolis, a disciplina tem uma carga horária mínima, ou seja, é vista de forma rápida um único período. O que nos remete a problemática desse estudo, a saber, será que a atual carga horária de 60 horas/aula, é suficiente para que os futuros docentes adquiram conhecimentos básicos pedagógicos e linguísticos que os proporcione as habilidades e competências necessárias para o bom atendimento de alunos surdos, quando estiverem em pleno exercício do magistério?

Vale lembrar que estamos tratando do aprendizado de uma língua e no que se refere à formação dos professores ainda se espera que aprendam diferentes metodologias para o ensino dos conteúdos escolares para os seus futuros alunos surdos. Merece destaque ainda o fato de ser a língua o canal que fornece a capacidade natural das pessoas se comunicarem, de aprenderem, interagirem e de se tornarem cidadãos ativos na sociedade, quer seja através das palavras, imagens, sons, expressões, gestos ou mímicas entre outras. Nesse sentido, a Libras torna-se fundamental.

É uma língua viva, autônoma, capaz de transmitir todo e qualquer conceito, dos mais complexos até os mais abstratos. Os usuários da Libras, podem discutir sobre todo e qualquer assunto, desde economia, política, física, literatura, histórias de humor, etc. É considerada como língua natural, uma vez que, ela surge de forma espontânea no meio da comunidade surda, em face da necessidade destes, em se comunicarem uns com os outros. Diferencia-se da linguagem, por possuir todos os requisitos que a conferem como língua, tais como: aspectos fonológicos, morfológicos, sintaxe, semântica e pragmática. (PINHEIRO apud, SOUSA, 2010, p. 80).

É evidente, que a Libras é tão importante como qualquer outra língua, e o aprendizado desta língua para os discentes e futuros professores são de grande importância, tanto para poderem conseguir se comunicar com seus alunos surdos, como também poder adquirir os

conhecimentos a respeito das lutas e das conquistas desse povo e principalmente para que sejam capazes de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as características dos surdos. Em outras palavras, ao aprender a Libras os futuros professores iram poder possibilitar e exercer a inclusão dessas pessoas no espaço escolar. Na seção seguinte apresentaremos dados sobre a inclusão da Libras na grade curricular do Curso de EC, e sobre as aprovações dos estudantes na mesma as ementas, do campus da antiga UFT de Tocantinópolis.

4.1 Inclusão da Libras na Grade Curricular do Curso de Educação do Campo

A disciplina Libras faz parte da grade curricular do curso de Educação do Campo desde 2013, a discussão sobre a relevância dela para a formação humanística dos professores que atuarão nas áreas de Artes e Músicas será apresentada no capítulo 5 desse trabalho, antes, porém, apresentaremos um resgate histórico sobre a inserção da disciplina no campus de Tocantinópolis. Logo abaixo estará exposto quadro descritivo com todas as disciplinas do curso de Educação do Campo, vale ressaltar que essas disciplinas se referem ao PPC atualizado em 2018 em que a disciplina Libras está prevista para ocorrer no 8º período com a carga horaria de 60 horas, nas páginas seguintes apresentaremos algumas reflexões sobre essas duas informações.

Quadro 3 – Grade de disciplinas do curso de educação do campo

Disciplina	Carga horaria
Leitura e Produção de Texto I	60
Movimentos sociais	60
História de Vida	60
Filosofia da Educação	60
Sociologia da Educação	60
História da Educação e História da Educação do Campo no Brasil	60
Instrumentos Pedagógicos de Alternância	60
Iniciação científica	60
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão I	30
Libras	60
Legislação e Educação	60
Fundamentos da Educação Musical	60
Práxis Musicais I	60
Fundamentos Conceituais em Artes	60
Arte e Educação	60
Teatro-Educação I	60
Teatro-Educação II	60
História do Teatro I	60
História do Teatro II	60
Leitura e Produção de Texto II	60

Estado, Sociedade e Questões Agrárias	60
Cartografia social	60
Educação Ambiental	60
Psicologia da Educação	60
Didática Geral	60
Avaliação da Aprendizagem	60
Educação para relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira	60
Metodologia do Ensino de Artes	60
Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos	60
Práxis Musicais II	60
Práxis Musicais III	60
Práxis Musicais IV	60
Gestão Escolar	60
Gestão de processos comunitários	60
Laboratório de Teatro I	60
Laboratório de Teatro II	60
Práticas pedagógicas em Educação do Campo	60
Laboratório de Artes Visuais I	60
Laboratórios de Artes Visuais II	60
Saberes e Fazer em Música I	60
Saberes e fazeres em Música II	60
Seminário de Pesquisa I	60
Seminário de Pesquisa II	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão II	30
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão III	30
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão IV	30
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão V	30
Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão VI	30
Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão VII	30
Optativa 1	60
Optativa 2	60

Fonte: A autora (com base no PPC-2018)

Vimos neste quadro de disciplinas de acordo com o mais recente PPC do curso de Educação do Campo que a maioria das disciplinas tem carga horária de 60 horas e apenas Seminário integrador com 30 horas. E logo em seguida será exposto um quadro onde mostrará em qual período a disciplina Libras foi ofertada pra os estudos de acordo os PPCs de 2014, 2016 e 2018.

Quadro 4 – Disciplina Libras nos PPC’S

Ano/período	Disciplina	Total de horas aulas
2014/6ºPeríodo	Libras	60
2016/6ºPeríodo	Libras	60
2018/8ºPeríodo	Libras	60

Fonte: A autora (com base nos PPC’S)

Numa breve análise do documento legal PPC's, de 2014, 2016 e 2018, percebe-se que não se estabeleceu nenhuma diretriz sobre a carga horaria a ser destinada a disciplina Libras, ficando a cargo dos Colegiados de cada curso a definição da carga horaria e do período a ser ofertada a disciplina. Para exemplificar, o campus universitário da UFT de Arraias, também dispõe do curso Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música, sendo na cidade de Tocantinópolis (Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música) é perceptível que no PPC de Arraias que a disciplina de Libras, também tem apenas 60 horas de aulas, a Ementa é a mesma do campus de Tocantinópolis.

O quadro I apresenta a descrição das informações de ano, período, cidade e o total de horas de aulas da disciplina de Libras do curso de Educação do Campo, do campus de Arraias e Tocantinópolis, essas disciplinas se referem aos PPC'S atualizados em 2018 do campus de Tocantinópolis e 2014 de Arraias, a disciplina Libras está prevista para ser ofertada no 8º período na primeira cidade mencionada e no 7º período na segunda cidade em ambos o campus com a carga horaria de 60 horas.

Quadro 5 – Grade de disciplinas do curso de educação do campo

Campus	Ano/período	Disciplina	Total de horas aulas
Arraias	2014/7ºPeríodo	Libras	60
Tocantinópolis	2018/8ºPeríodo	Libras	60

Fonte: A autora (com base nos PPC'S)

Quadro 6 – Ementas das disciplinas Libras nos PPC'S

Ano	Campus	Ementa
2014	Arraias	Aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. Tradução em Libras/Português. Desenvolvimento da expressão visual-espacial. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais.
2018	Tocantinópolis	Aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. Tradução em Libras/Português. Desenvolvimento da expressão visual-espacial. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: A autora (com base nos PPC'S)

Sobre a inclusão da disciplina de Libras no PPC do curso de educação do campo, percebeu-se que desde a criação da primeira turma em 2014, já constava como parte do currículo do curso, vale ressaltar que antes da aprovação do curso em Tocantinópolis já havia sido aprovado o decreto, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que conforme vimos na seção 3 estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2005).

E se a experiência é a abertura para o desconhecido, o novo, o contato com a LIBRAS no aprendizado e na construção da formação dos professores, torna-se talvez o ponto de partida para a propagação das mudanças que venham ocorrer nesta área, já que estes espaços que dão os pontapés iniciais para o desenvolvimento das práticas bilíngues. (SOUZA, p. 84, apud, VIEIRA-MACHADO; LÍRIO, 2011, p. 99).

Essa ação da inclusão da Libras no currículo de Educação do Campo possibilita ainda que de forma incipiente uma tímida interação do professor ouvinte para com o discente surdo, e um direcionamento no auxílio pedagógico para os futuros docentes porem em pratica, beneficiando assim os estudantes surdos no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem de forma a atender a esse publico na escola regular do Campo, onde o cenário da educação nesses espaços ainda é grandemente precário pelo descaso dos poderes governamentais.

Percebe-se que o PPC do curso passou por revisões ao longo de sua trajetória até chegarmos ao documento disponível atualmente, entretanto a ementa da disciplina Libras não sofreu nenhuma alteração, mediante esses dados viu-se a necessidade de se observar também as referências bibliográficas da disciplina como será visto logo em seguida:

Quadro 7 - Referências bibliográficas continua

Ano	Referências Bibliográficas de Libras dos PPCs
2014	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GOES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira, estudos linguísticos. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004. SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão. MEC/SEEP: Brasília, 2005. Disponível em CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora EDUSP, 2006. FENEIS. Revista da FENEIS Nº 06 e 07 (2000) e N.º 10 (2001), Rio de Janeiro/RJ. KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. Revista Língua de Sinais. A Imagem do Pensamento. Editora Escala – São Paulo/SP. N.º 02 e 04, 2001. QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. 222 p</p>
2016	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GOES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira, estudos linguísticos. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004. SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão. MEC/SEEP: Brasília, 2005. Disponível em CAPOVILLA, F. C.;</p>

	RAPHAEL, W. D. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora EDUSP, 2006. FENEIS. Revista da FENEIS N° 06 e 07 (2000) e N.º 10 (2001), Rio de Janeiro/RJ. KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. Revista Língua de Sinais. A Imagem do Pensamento. Editora Escala – São Paulo/SP. N.º 02 e 04, 2001. QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. 222 p.
2018	BIBLIOGRAFIA BÁSICA GOES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira, estudos linguísticos. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004. SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. V.2. 2º Edição. São Paulo: Edusp, 2001. _____; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. V.2. 2º Edição. São Paulo: Edusp, 2001. GESSER, A. Libras, que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua brasileira de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. (Org.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 1º edição. 2009. PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). Um olhar sobre nós surdos. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 1º edição. 2012.

Fonte: A autora (com base nos PPC'S) (Conclusão)

Mediante a leitura das referenciais Bibliográficas Básica vemos que não houve mudança desde o PPC de 2014 ate o de 2018, já nas referencias de Bibliografia Complementar nos anos de 2014 a 2016 também permanecem as mesmas e somente no ano de 2018 que houve uma mudança, como destacada em negrito acima.

Quadro 8 - Ementas

Ano	Ementa
2014	Aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. Tradução em Libras/Português. Desenvolvimento da expressão visual-espacial. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais.
2016	Aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. Tradução em Libras/Português. Desenvolvimento da expressão visual-espacial. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais.
2018	Aspectos clínicos, educacionais e socioantropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. Tradução em Libras/Português. Desenvolvimento da expressão visual-espacial. Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: A autora (com base nos PPC'S)

Não pretendemos com esse trabalho fazer nenhum juízo de valor em relação ao fato da ementa e das referências bibliográficas terem permanecido a mesma desde o primeiro PPC, pelo contrario a pretensão é apontar a importância da necessidade de novos estudos comparativos sobre o que está disposto no documento e as necessidades locais do publico alvo. Já em relação à carga horária apresentaremos no capítulo 6 (seis) insumos que

corroborem sobre a necessidade da ampliação da carga horária da disciplina Libras para que os discentes e futuros professores possam adquirir as competências necessárias ao bom desempenho no momento em que encontrarem em suas salas de aula alunos surdos.

5 METODOLOGIA

Assim como praticamente todos os trabalhos científicos iniciamos o nosso estudo com uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos na literatura informações e dados sobre; **i)** as legislações relacionadas à educação das pessoas com deficiência; **ii)** a Libras, tanto sobre sua importância como na modalidade de ensino e relacionados, **iii)** a educação de surdos. No que tange a nossa pesquisa documental nos esforçamos a analisar os registros da criação da graduação em educação do campo no Brasil, afunilamos a busca para encontrar os dados voltados à constituição do curso no Estado do Tocantins, em especial no campus da UFT de Tocantinópolis. E para alcançarmos a plenitude dos nossos objetivos nos valemos ainda de um questionário. Sobre o levantamento bibliográfico, é possível afirmar que ele tem o intuito de:

[...] potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. (GALVÃO, 2009, p.1).

A pesquisa bibliográfica proporciona o conhecimento coletivo, conhecer estudos anteriores sobre o assunto da pesquisa a ser desenvolvida e assim também evitar replicas, e diante disto pode ser alcançar novas metodologias de pesquisas que possam inovar o as possibilidades das pesquisas científicas. Para a pesquisa bibliográfica e documental elegemos três categorias de análise, conforme apresentado abaixo:

Quadro 9 - Categorias de análise

Categoria de Análise	Detalhamento
Aportes Legislativos	Constituição Federal Brasileira (1998), Declaração De Jontiem (1990) Declaração De Salamanca (1994), Ldb N°. 9. 349 De 1996. Decreto 5. 622 De Dezembro De 2005. Decreto N°. 949 de 25 de Agosto de

	2009. Decreto 7. 352 de 04 de Novembro de 2010. Decreto-Lei No N° 5.626, 22 de Dezembro 2005. Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Decreto 1.428 De 12 de Setembro de 1854. BNCC (2018). PNE (2014) Lei N°. 10. 436, de 24 de Abril de 2002. Lei N° 10.032, de 23 de Outubro de 2000. Lei N° 13.005, de 25 de Junho de 2014.
Fontes especializadas (Libras, educação formação de professores).	Alvez, (2017); Araújo, (2018); Brandenburg, (2013); Bartelmebs, (2010); Carvalho, (2012); Carvalho, (2012); Carvalho, (2020); Cristianos, (2018); Fernandes, (2001?); Godoy, (1995); Gil, (1999); Gunther, (2006); Goldfeld, (2002); Galvão, (2009?); Iachinski, Kassar, (2019); (2019); Lima, (2007); Lodil, (2013); Lima, (2017); Molina, (2015);); Manzini, (2005); Nunes, (2016); Prodanov, (2013); Pizzio, (2011); Paula, (2020); Quadros, (2006); Quadros, (2007); Silva, (2016); Santos, (2000?); Santos, (2012); Santana, (2020); Souza, (2019); Teixeira, (2010); Trivinos, (1987); Voss, (2002);
Fontes documentais	PPP, (2014); PPP, (2016); PPP, (2018); PPC, Planos de Ensino, Currículo Lattes.

Fonte: A autora

Além da pesquisa bibliográfica realizamos também uma pesquisa documental que é caracterizada por Gil, 1999 como um estudo que *“vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”*. Sendo assim a pesquisa documental possibilita que se faça uma organização de diversas informações encontradas em diferentes lugares e assim torna-la também como uma fonte de consulta.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 1999, p. 51).

Nossa pesquisa documental focou na análise do PPC dos cursos de educação do campo com ênfase nos planos de ensino da disciplina Libras, tanto na UFT de Tocantinópolis com também de Arraias. E ainda continuamos com a análise do currículo Lattes dos professores da disciplina Libras que atuam ou que já atuaram no campus de Tocantinópolis e com nossa investigação também quantificamos o número de alunos que já cursaram a disciplina ao longo dos anos, bem como o índice de aprovação e ou reprovação.

Um dos limitadores deste estudo foi obter versões atualizadas do PPC, tendo em vista a falta de retorno dos e-mails enviado a coordenação do curso, assim sendo, obtive a maior parte dos dados documentais por meio de pesquisas realizados no site da UFT ou mesmo no

google acadêmico, os currículos Lattes encontrados através de uma pesquisa feita na plataforma Lattes do Google.

Além das três categorias de análise da pesquisa bibliográfica e documental o nosso estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa.

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (PRODANOV;FREITAS 2013, p. 70).

Deste modo, buscaremos compreender e analisar os conteúdos obtidos por meio do questionário, e assim respondermos ao objetivo principal desse estudo, a saber, a compreensão da relevância da disciplina Libras na formação dos professores do curso em Licenciatura em educação do campo.

Como já dito complementaremos nossa pesquisa utilizando um questionário on-line disponibilizado por meio da plataforma google forms, afim de é obtermos informações a respeito do perfil dos estudantes do curso de Educação do Campo, qual seu contato com língua de sinais antes de cursar a disciplina, o grau de importância que os mesmos dão a Libras, quais foram suas experienciais durante a mesma, leva-los a refletir sobre a carga horaria de 60 horas, e se eles conseguem se comunicar de maneira clara com pessoas surdas e se eles se sentem preparados para ministrarem aulas para uma pessoas surda, e assim analisar qual a importância da mesma na formação desses educandos. O público que esse instrumento se direciona são os seguintes: **i)** egressos dos cursos de educação do campo; **ii)** discentes que já concluíram a disciplina Libras; **iii)** discentes que foram reprovados nesta disciplina, sendo no total 31 participantes respondente do questionário onde 15 são egressos da LEDOC, 14 que já concluíram a disciplina Libras mas inda estão cursando o curso e 2 são repetentes.

De acordo com (Gil, 1999, p. 121) o questionário pode ser chamado “*como conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.*” Focamos em analisar as respostas do questionário de maneira reflexiva onde o intuito foi tentar compreender os pontos negativos e positivos dos participantes sobre a questão problema desta pesquisa. O questionário está dividido em três seções, conforme apresentado abaixo:

Quadro 10 - Estrutura do Questionário

Seção	Questões	Objetivo
1	3	Identificar o perfil dos estudantes respondente do Curso de Educação do Campo.
2	3	Identificar qual o contato o discente tem com a Libras.
3	7	Definir a experiência ao cursarem a disciplina.
4	7	Analisar as reflexões sobre a carga horaria da disciplina.

Fonte: A autora

Estava previsto de inicio que seria realizada também entrevistas semiestruturadas com os estudantes egressos da LEDOC, porem devido a pandemia Covid-19 que de maneira muito avassaladora mudou as vidas de toda a população do mundo inteiro de diversas formas fazendo com que todos se reinventassem em todos os sentidos seja nas relações familiares, trabalho e a maneira de se fazer pesquisas, impedindo que as pessoas tivessem contato presencial, foi o que nos levou a nós valemos apenas do questionário on-line google forms para a coleta dos dados, devido a este acontecimento que não foi possível alcançar o primeiro objetivo deste estudo que era: descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Libras do curso de educação do campo durante o tempo de universidade.

Na seção seguinte apresentaremos os resultados de nosso trabalho obtidos a partir de do levantamento bibliográfico, da pesquisa documental e do questionário. Esperamos que tais informações auxiliem a construção de novas pesquisas e que auxiliem no processo de reflexão sobre a importância da disciplina Libras para os cursos de Licenciatura.

6 RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA LIBRAS PARA A FORMAÇÃO DOS DISCENTES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A graduação em LEDOC que visa sanar a falta de uma educação de qualidade para as populações oriundas do campo mesmo diante de tantos obstáculos encontrados ao longo da sua trajetória tem procurado cada vez mais se adequar ao seu público na constante busca por compreender as especificidades de seus estudantes e assim poder planejar quais caminhos são melhores de se caminhar. E é percebido que os surdos existentes nestes locais são deixados ainda mais a margem da sociedade, devido à falta de acesso de uma verdadeira educação que atenda suas especificidades.

Sendo assim vemos o qual é importante à existência da disciplina de Libras no currículo da LEDOC, pois se os futuros professores adquirirem aprendizados suficientes ao menos para conseguir se comunicar com um estudante surdo o mesmo irá fazer toda a diferença no aprendizado do mesmo, uma vez que a capacidade de saber se comunicar através da língua de sinais permite a estes alunos surdos a compreensão da aula e ao professor possibilita que se comunique com eles, desse modo nota-se que um bom aprendizado da Libras na vida desses futuros docentes lhes permitiu uma formação mais humanizada.

Conforme vimos, a Libras foi reconhecida e regulamentada em 2002 (BRASIL, 2002) e as suas diretrizes passaram a vigorar a partir de 2006, inclusive a inserção da disciplina nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2005). A graduação em LEDOC da UFT de Tocantinópolis seguiu a risca tal diretriz e a disciplina passou a ser oferecida logo nas suas primeiras turmas, de modo que, no período de 2014 até 2020, três docentes ocuparam a cadeira de professor de Libras, conforme se segue:

Quadro 11 - Descrição e formação dos docentes

Descrição	Formação	Tempo de Serviço em Tocantinópolis
A) Professora surda	Letras/Libras, especialista em Libras e Mestranda em Letras. Atuou no campus de Tocantinópolis e foi removida para o campus de Porto Nacional, no curso de Letras Libras.	Ano 2013 ao ano 2018
B) Professor ouvinte	Letras/Libras, Especialista em Libras e Mestre em Estudos da Linguagem	Ano 2016 ao ano 2018
C) Professora surda	Psicologia especialista em Libras e Educação Inclusiva, mestranda em Letras.	Ano 2019 ao ano 2021

Fonte: A autora com base no currículo lattes

O professor (a) A, ministrou aulas em dos cursos sendo eles Ciências Sociais no 5º período no ano de 2013, onde se matricularam na disciplina 39 estudantes e 36 foram aprovados ao final da mesma sendo assim 3 foram reprovados, e 5º período do ano de 2014 com 40 discentes matriculados, 37 aprovados e 3 reprovados, ambas as turmas tiveram 60 horas de carga horaria de Língua de Sinais-Libras.

E o segundo curso foi Pedagogia nos períodos 11º com 44 matriculados 38 aprovados e 6 reprovados, 10º com 42 matriculados e todos foram aprovados sendo o número de reprovados 0, no ano de 2013 e no ano de 2014 foram nos períodos 6º, 4º com 35 matriculados, 34 aprovado e 1 reprovado, e em três 5º de turmas diferentes onde na turma1 teve 4º matriculados 37 aprovados e 3 reprovados, na turma2 37 matriculados e todos os 37 foram aprovados e na turma 3 40 matriculados 35 aprovados e 5 reprovados, e no ano de 2015 nos períodos 3º com 36 discentes matriculados, 30 foram aprovados e 6 reprovados e 4º com 40 alunos matriculado, 35 aprovados e 5 reprovados.

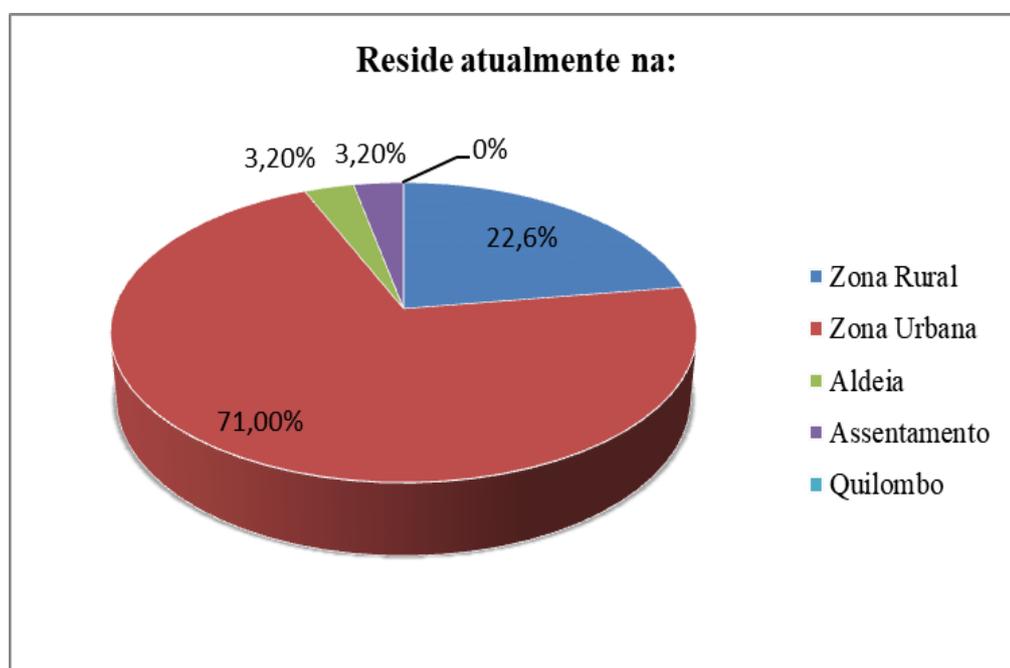
E o docente C, ministrou aulas nos 4 cursos já citados no ano de 2019 sendo eles: Educação Física em uma turma chamada (Especial) onde 39 pessoas se matricularam 34 foram aprovados e 5 reprovados, Educação do Campo em 2 turmas sendo uma do 8º período com 40 matriculados, 27 aprovados e 13 reprovados e a segunda no 6º período com 40 matriculados 35 aprovados e 5 reprovados, Ciências Sociais no 8º período com 35 matriculados 32 aprovados e 3 reprovados, Educação Física no 7º período com 38 matriculados e todos os 38 aprovados sendo o total de 0 estudantes reprovados. Apenas o curso de Ciências Sociais teve carga horaria de 75 horas de aula e os demais tiveram as 60 horas.

E o segundo curso foi Pedagogia nos períodos 11º com 44 matriculados 38 aprovados e 6 reprovados, 10º com 42 matriculados e todos foram aprovados sendo o número de reprovados 0, no ano de 2013 e no ano de 2014 foram nos períodos 6º, 4º com 35 matriculados, 34 aprovado e 1 reprovado, e em três 5º de turmas diferentes onde na turma1 teve 4º matriculados 37 aprovados e 3 reprovados, na turma2 37 matriculados e todos os 37 foram aprovados e na turma 3, 40 matriculados 35 aprovados e 5 reprovados, e no ano de 2015 nos períodos 3º com 36 discentes matriculados, 30 foram aprovados e 6 reprovados e 4º com 40 alunos matriculado, 35 aprovados e 5 reprovados.

6.1 Perfil dos Estudantes do Curso LEDOC

Com o questionário aplicado aos discentes ativos e aos egressos do curso LEDOC, foi possível descrever o perfil dos estudantes do curso LEDOC, de modo que, podemos afirmar com base em nossa amostra que 83,9% pertence ao sexo feminino e em relação à faixa etária percebemos que 54,8% dos entrevistados estão entre os 23 e os 33 anos de idade. Entretanto, um outro dado nos chama atenção, 25,8% dos alunos do curso estão acima dos 50 anos. Nossa pesquisa também revelou que 71% da nossa amostra residem na Zona Urbana, conforme se segue:

Gráfico 1- Local de Residência



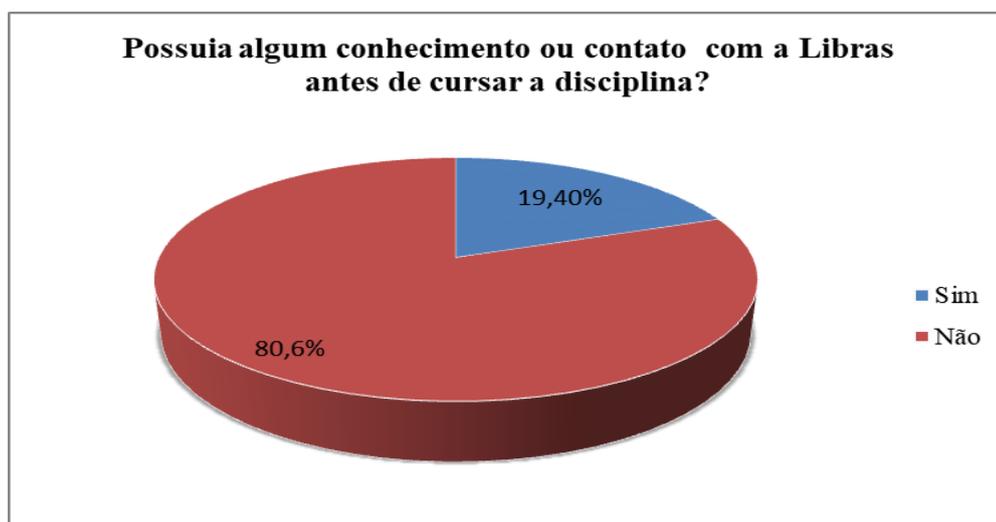
Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Note que a maior parte dos alunos de nossa amostra são moradores da zona urbana, o que pode chamar a atenção de muitos leitores devido o objetivo do curso de LEDOC, que visa formar uma mão de obra “local” para atender as necessidades educacionais do campo. Mas vale lembrar que o curso possui um formato diferenciado exatamente para atender ao público diversificado que vive ou tem alguma relação com o campo, e incentivar a permanência deles em sua própria região. Desse modo é importante falar que mesmo muitos dos discentes residem na cidade eles têm origens camponesas, são filhos de pais camponeses, ou possuem outra relação com o campo seja fazendo parte de movimentos sociais entre outros. “são trabalhadores e trabalhadoras, militantes de movimentos sociais do campo e da

cidade, grupos religiosos, comunidades tradicionais que compreendem uma grande camada da população do Bico do Papagaio.” (OLIVEIRA, 2016. P. 106). Esperamos que outras pesquisas possam ampliar a nossa amostragem, e assim, discorrer mais sobre tal informação.

Na tentativa de descrever o perfil dos alunos, buscamos informações sobre o contato prévio deles com a Libras, de modo que, 90,3% dos entrevistados não possuem algum familiar surdo, sendo que, apenas 9,7% disseram que sim. Porém, 19,4% dos discentes disseram já possuírem algum conhecimento ou contato com a Libras antes de cursarem a disciplina.

Gráfico 2- Contato com a Libras



Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

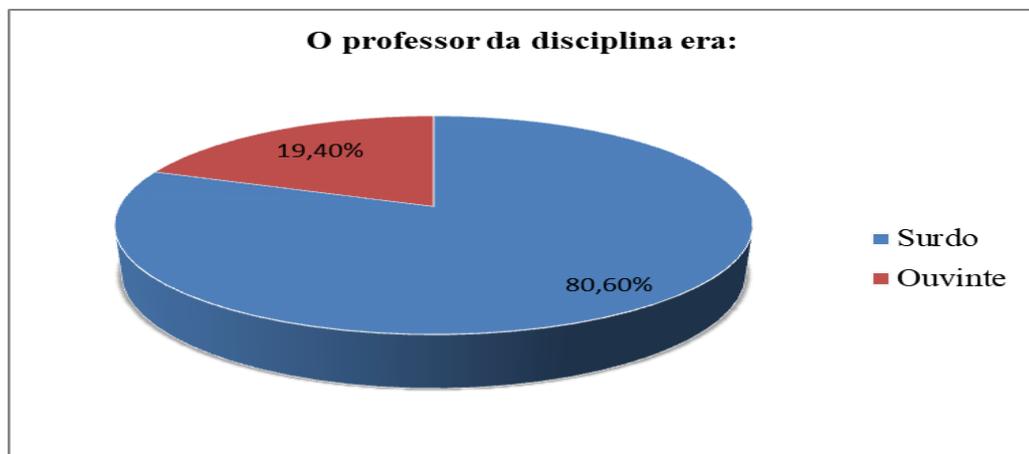
Sobre esta pergunta a cima foi feita uma outra em sequência que pedia para que as pessoas, que responderam sim no gráfico a cima justificassem a mesma, e então é interessante destacar que uma das estudantes contou que seu primeiro contato com a Libras foi quando trabalhou em uma sala de recursos de uma escola onde tinham dois alunos surdos onde teve que aprender um pouco da língua de sinais para poder se comunicar com eles. É importante falar que tal fato evidencia o descaso, carência ou lentidão de investimentos nessa área nas escolas, por parte do poder público.

Vejam que mesmo não sendo o foco do estudo é válido comentar que é possível perceber que dentre as pessoas que participaram da pesquisa não possuem nenhum educando surdo na LEDOC no campus de Tocantinópolis.

6.2 Experiências dos Discentes com a Disciplina

Consideramos importante também perguntar se os discentes haviam reprovado ao menos uma vez na disciplina de Libras, 90,3% responderam que não, e apenas 9,7% falaram que sim. No gráfico seguinte os discentes também respondem se seu professor era surdo ou ouvinte, e então a grande maioria responderam que seu docente de Libras era surdo. Segue o gráfico.

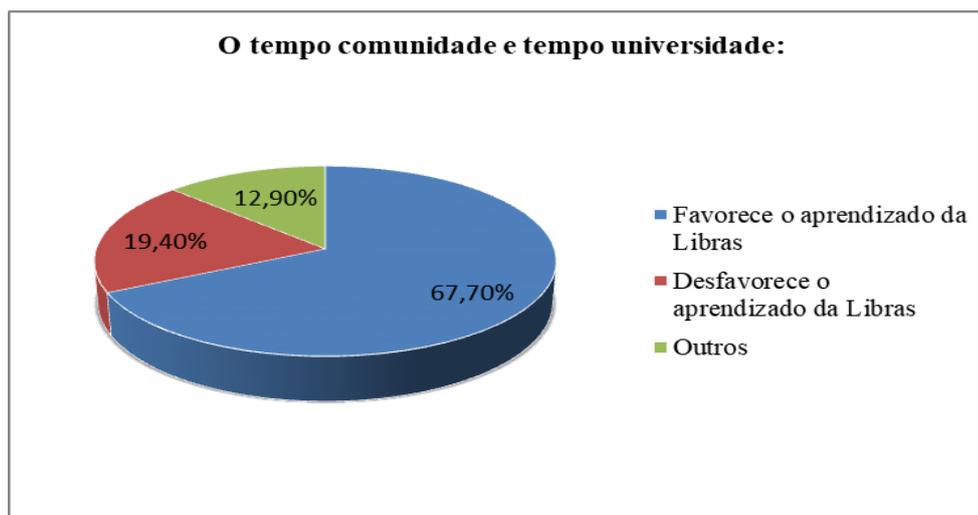
Gráfico 3- Professor surdo ou ouvinte



Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Na sequência buscamos compreender a visão dos discentes em relação ao formato da disciplina dividida pelos tempos, comunidade-universidade, e aprendizado da Libras. O gráfico abaixo apresenta o resultado da nossa amostra.

Gráfico 4- Formato da Educação do Campo



Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Note que maior parte dos discentes, ou seja, 67,7% consideram que o formato do curso favorece o aprendizado da Libras, entretanto, 32,3% que consideram a divisão dos “tempos” um fato que dificulta o aprendizado, pois é necessário muito contato e no campo nem sempre é fácil encontrar pessoas surdas. Observe algumas respostas:

Estudante A- Por que geralmente nas zonas rurais, é muito difícil ter alguém que tenha dominância sobre o assunto. (Falou que: desfavorece, egresso)

Estudante B- Mas acredito se tivéssemos a disciplina em outros períodos seria de mais aprendizado porque acho que só um período e muito pouco para aprender muitos sinais. (Falou que: favorece, egresso)

Estudante C- Favorece, pois permite os alunos a está inserindo outras pessoas da comunidade no debate e reflexão dos surdos e a inclusão deles nos espaços educacionais e sociais. (Falou que: favorece, estudante ativo)

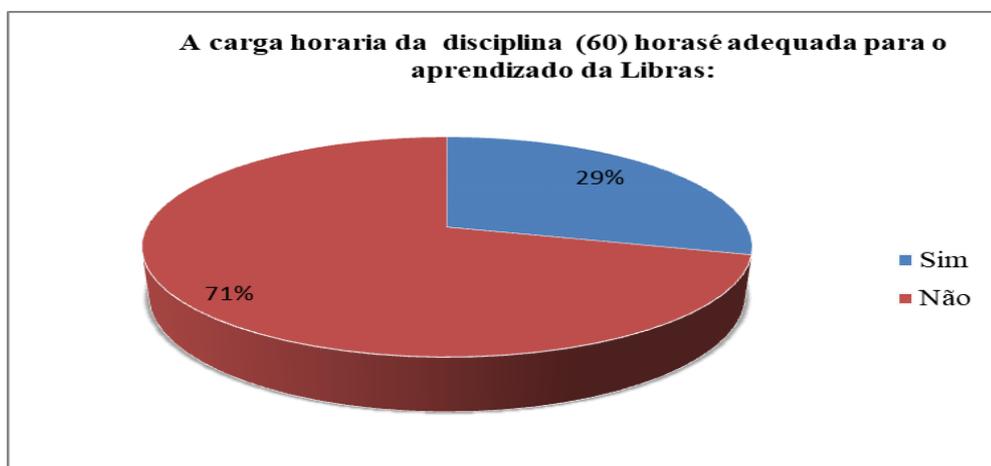
É importante destacar que o curso da EC é gerado diante de alguns pilares um deles é a pedagogia da alternância como já falamos no início deste trabalho sobre o TU e TC, e diante desta perspectiva os conteúdos das disciplinas necessitam ser adequados a esta particularidade do curso, sendo assim em ambos os tempos seja TC e TU o que irá influenciar o aprendizado dos estudantes é, as metodologias usadas pelos professores e como elas são desenvolvidas em ambos os tempos.

Sobre esta perspectiva Miranda e Cover (2016), relatam que o formato de TU e TC é voltado para a realidade dos educandos e educandas do campo, permitindo que eles e elas mantenham suas atividades sem ter que optar entre suas tarefas em família/comunidade e sua formação acadêmica.

Pode ser salientado que talvez seja necessário um aumento do contato dos educandos com a Libras no TU para que quando ele chegue a sua comunidade no TC que tenham surdos, mas que não possuem conhecimento da língua de sinais que este discente esteja mais preparado pedagogicamente para compartilhá-los. Ainda sobre a importância dos TU e TC Miranda e Cover (2016), falam que a teoria e prática são indissociáveis e nos diferentes tempos existem espaços para estudar e aprofundar temas teóricos, como também para analisar práticas que são desenvolvidas pelos educandos.

Identificamos que os tempos: TC e TU, não são o problema maior para o aprendizado da Libras e sim sobre o quanto de tempo esse aluno teve de contato ao longo de sua formação acadêmica, uma vez que o TC é o momento que também os educandos verão na prática quais as suas próprias dificuldades que precisaram melhorar para um melhor aprendizado da Libras. Pois a pedagogia da alternância visa o estudo em sala de aula da língua de sinais e quando os discentes retornam para suas comunidades este estudo vivenciado será desenvolvido na mesma e assim ocorrendo um constante processo de aprendizagem. Observe o que os educandos responderam em relação à carga horária da disciplina.

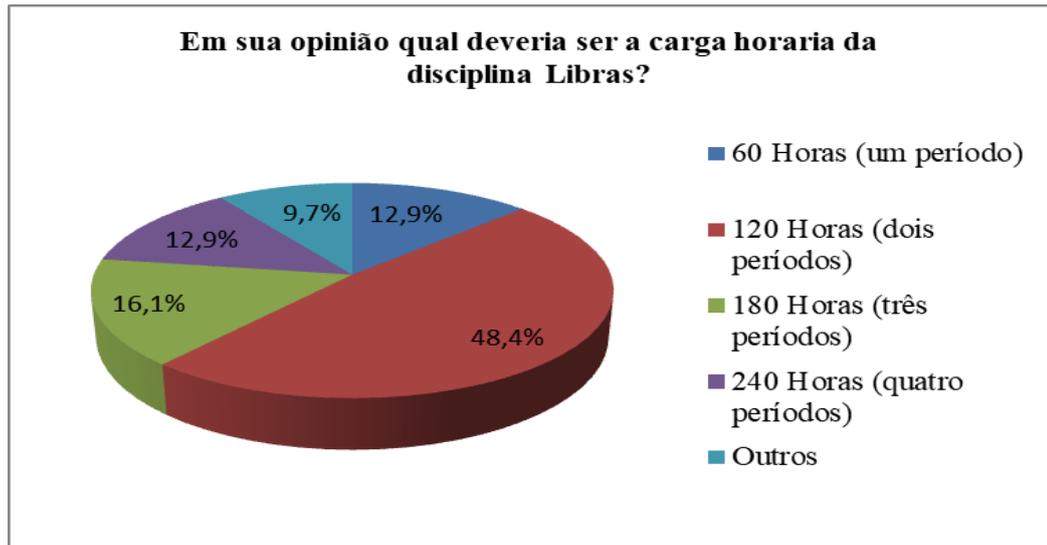
Gráfico 5- Reflexões sobre a carga horária da disciplina



Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Percebe-se que para a maioria dos educandos, ou seja, 71% da amostra considera carga horária da disciplina, ou seja, 60 horas/aula inadequada ou insuficiente para o aprendizado de uma língua. Neste sentido, note que para os discentes a carga horária da disciplina deveria ser ampliada, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 6- Qual deveria ser a carga horária da disciplina



Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Sobre este assunto a respeito de qual deveria ser a carga horária da disciplina Libras os educandos sendo eles egressos, repetentes e concluintes da disciplina na maioria e mais precisamente 48,4% disseram que a mesma deveria ao menos ter 120 horas de aula e 9,7% responderam que deveria ser o máximo possível.

6.3 A comunicação com uma pessoa surda

Consideramos importante também fazer a seguinte pergunta se os educandos conseguem ou não se comunicar bem com uma pessoa surda, e veremos que é visível que não, também compreendemos que um dos objetivos da disciplina Libras é oferecer aos discentes (ementa) Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe. Entretanto nos chama atenção os dados a seguir:

Gráfico 7- Comunicação com uma pessoa surda



Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Perante a nossa pesquisa definimos que é preocupante o fato de 54,8% dos educandos não se sentirem preparados para se comunicar com pessoas surdas, outros relataram ter alguns conhecimentos sobre a Libras mais enquanto conseguir se comunicar com surdos a minoria relatou saber alguns poucos sinais, 12,2% disseram que conseguem se comunicar com eles, e 33% responderam com outras palavras onde relataram saber alguns sinais apenas de como cumprimentar e se despedir de pessoas surdas e outras confessaram não saber bem os sinais e uma estudante comentou sobre a importância de se ter um bom aprendizado da Libras pois assim a uma facilidade de saber se comunicar com os surdos.

As autoras Quadros e Schmledt (2006) comentam que há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não possuem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Ou seja, lembrando que as condições escolares no campo e em muitas cidades menos desenvolvidas no Brasil ainda são muito precárias em diversos fatores é válido falar que se tratando de formação de professores da LEDOC não conseguir se comunicar com uma pessoa surda isto só reforça ainda mais exclusão das pessoas surdas no espaço escolar.

Relembrando o fato de constar na ementa da disciplina que os conteúdos da Libras são apenas noções básicas, percebemos que na grande maioria os educandos da LEDOC não estão conseguindo ter um bom aproveitamento no aprendizado da mesma, o que reforça a necessidade de ampliação da sua carga horária. Contudo espera-se que novas pesquisas possam corroborar com este trabalho.

Gráfico 8- Ministras aulas para estudantes surdos

Fonte: a autora, a partir dos dados coletados do questionário feito com os estudantes.

Notou-se no gráfico anterior que quando questionados sobre se eles se sentiam preparados para dar aula para alunos surdos 87,1% dos educandos disseram que não. É sabido que por lei é de direito que um estudante surdo tenha acesso a um intérprete tradutor durante as aulas porém mesmo a escola disponibilizando desse acesso, a autora Santana (2020) discorre que os recursos visuais também facilitam a compreensão dos conteúdos para o discente, além disso, este por sua vez tem muito a colaborar para uma aprendizagem significativa na educação de surdos, contudo a sua atuação em sala de aula deve ser de parceria com o professor regente, sendo assim cabe ao professor regente da aula possuir conhecimentos suficientes da Libras para conseguir dialogar e traçar metodologias para uma efetiva aprendizagem do aluno surdo. “A presença do TILSP na sala de aula é justamente para facilitar e ajudar na comunicação e acesso de informações e conteúdo que são debatidos neste ambiente pelo professor ao aluno surdo e vice-versa [...]”. (SANTANA, 2020. P. 47).

Ainda sobre esta perspectiva a autora relata que, ainda que se tenha a presença do tradutor/intérprete na sala de aula, de forma alguma ele ocupa a função exercida pelo docente. Tanto no ensino como a preparação de metodologias e estratégias para aprendizagem do aluno surdo são responsabilidade do docente regente da aula. “O TILSP não é professor, o seu papel é de intermediar, auxiliar e expor os conteúdos ministrados pelo educador para o aluno surdo e vice-versa fazendo o uso da Libras”.

Vale ressaltar que, para se aprender uma nova língua requer tempo e dedicação, porém a problemática em questão é: Durante todo o curso os discentes e, portanto, futuros professores participam de uma única disciplina de Libras com uma carga horária de 60 horas, dividida em tempo de Universidade e tempo de Comunidade, de modo que, nos perguntamos essa carga horária, será suficiente para que os futuros docentes adquiram conhecimentos básicos pedagógicos e linguísticos que os proporcione as habilidades e competências necessárias para o bom atendimento de alunos surdos, quando estiverem em pleno exercício do magistério.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pois bem, chegamos ao final da nossa pesquisa lembrando do eixo norteador do nosso trabalho, ou seja, saber se carga horária de 60 horas destinada a disciplina Libras é suficiente para que os alunos do curso LEDOC adquiram conhecimentos básicos pedagógicos e linguísticos que os proporcione às habilidades e competências necessárias para o bom atendimento de alunos surdos, quando estiverem em pleno exercício do magistério? A pesquisa mostrou que não, em outras palavras, a carga horária de 60 horas aula não é suficiente para preparar os discentes no atendimento de estudantes surdos em sala de aulas.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa, a saber: *Compreender a relevância da disciplina Libras na formação dos professores do curso em Licenciatura em Educação do Campo*, constatamos que a Libras é de grande relevância para o curso, pois possibilita ainda que de maneira incipiente uma tímida interação do professor ouvinte para com o discente surdo em sala de aula quando os futuros docentes estiverem no exercício do magistério, e um direcionamento no auxílio de metodologias pedagógicas para esses futuros professores porem em pratica, beneficiando assim os estudantes surdos como os ouvintes no que diz respeito ao seu ensino e aprendizagem de forma a atender a esse publico na escola regular do Campo, onde o cenário da educação nesses espaços infelizmente ainda é grandemente precária devido o descaso dos poderes governamentais.

Esta pesquisa também identificou que a baixa carga horária da disciplina gera inúmeras inseguranças aos discentes para a ministração de aulas para estudantes surdos, e até mesmo para se comunicar com tal público. Em nosso estudo foi possível identificar a percepção dos alunos em relação carga horária da disciplina, de modo que, a carga horária ideal pra a disciplina seria de 120 horas (dois períodos) mediante aos dados da pesquisa nos revelaram que, além dos educandos estarem insatisfeitos com o pequeno tempo de aula reservado para a disciplina de Libras tendo em vista a complexidade de se aprender uma nova língua.

Sobre o formato do curso, ficamos surpresos com a repostas dos discentes, que ressaltaram que a divisão da disciplina em TU e TC favorece a aprendizagem da Libras. Esperamos que outras pesquisas possam ampliar a nossa amostra é assim verificar com maior precisão tal afirmação.

A necessidade de ampliação da carga horária da disciplina de Libras justifica-se pela necessidade de ampliação dos conteúdos relacionados às metodologias pedagógicas destinadas ao ensino de alunos surdos e não somente ao ensino da Libras. Neste sentido,

espera-se que esta pesquisa possa servir ou colaborar com um possível diagnóstico da disciplina Libras no curso de como pode ser melhorada, ampliada entre outros, talvez seja preciso iniciar um diálogo com o colegiado do curso LEDOC e com os docentes da área de Libras para que assim, carga horária da disciplina seja repensada.

Analisando nossa pesquisa percebemos ainda que assim como o surgimento da EC no Brasil, e no estado do Tocantins e a LEDOC em Tocantinópolis, se deu através de árduas lutas e incansáveis reedificações de um grupo de pessoas, assim também se faz a história dos surdos na busca do reconhecimento da sua língua e dos seus direitos, sendo, portanto indispensável à formação acadêmica dos educandos de licenciatura da LEDOC de maneira que proporcione uma partilha de conhecimentos da Libras mais plena.

Vale dizer que a pesquisa constatou que a disciplina de Libras ainda é vista de maneira desvalorizada por uma pequena parte dos discentes, é como se ela só estivesse ali no currículo para cumprir a exigência da legal, mas é consideramos que é preciso mudar este ponto de vista, é preciso ter um olhar mais amplo uma vez que ela só tem a enriquecer na formação profissional dos futuros professores que iram atuar no campo.

É sabido que as zonas rurais ainda são um lugar de destaque em relação à falta de educação de qualidade, falta de saúde, falta de acessibilidade entre outros. E é percebido que até o momento não existem escolas bilíngues que atendam às necessidades dos alunos surdos no Estado do Tocantins, de modo que é de suma importância aos futuros educadores de licenciatura da LEDOC que ao menos adquiram conhecimentos básicos de diferentes metodologias de ensino para surdos.

Tendo em vista o aumento do número de pessoas surdas que a cada dia passam a frequentar as escolas regulares, é de grande importância que os educando se sintam confiantes em com conhecimentos suficientes em se comunicar tanto no cotidiano quanto no seu local de trabalho e se possível no meio da sociedade em geral, pois, se os surdos precisam aprender o português para se relacionarem na sociedade com ouvintes os ouvintes também precisam ir atrás de conhecimentos da língua de sinais para se comunicar com os mesmos no dia a dia.

Destacamos que não conseguimos alcançar respostas para o primeiro objetivo deste estudo que era: descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Libras do curso de Educação do Campo durante o tempo de Universidade; pois, estava previsto a realização de entrevistas com educandos já formados da LEDOC, mas devido ao cenário da Pandemia covid19 a qual se iniciou no Brasil nos primeiros meses de

2020 e as dificuldades de acesso à internet desses professores já formados não foi possível realizar as entrevistas.

Por tanto a problemática apontada nesta pesquisa sobre a pouca carga horaria da disciplina de Libras na LEDOC, de como as metodologias devem ser articuladas, e desenvolvidas seja no TU e TC, e sobre a relevância da mesma na formação acadêmica dos educandos essas discussões sem duvida não cessam aqui, então esperasse que este estudo possa induzir outros possíveis trabalhos relacionados a esse tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniela de Sousa. **As representações das crianças sobre o movimento de luta por moradia**. Monografia. Tocantinópolis – TO. 2017. P.41

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; MIRANDA, Cássia Ferreira; JUNIOR; José Jarbas Pinheiro Ruas; SILVA, Mara Pereira da. **Educação do campo, artes e formação docente**. V. 2 (orgs). Palmas/TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2018.

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. – Educação do campo: uma experiência metodológica na perspectiva da alternância. In: ARAÚJO, Gustavo Cunha de. MIRANDA, Cássia Ferreira; JUNIOR, José Jarbas Pinheiro Ruas; Mara Pereira da Silva. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. V. 2. Palmas: EDUFT, 2018, p. 26-49.

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016, p. 25-52.

BRANDENBURG, Laude Erandi. LÜCKMEIER, Cristina. **A história da Inclusão x Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013, p. 1 a 12. Disponível em:< <http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/191/149>>. Acesso em 25 de set de 2020.

BARBOSA, Cleide Araújo. HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS, Povos indígenas no Brasil. 2016. Disponível em: < <https://central3.to.gov.br/arquivo/274586/>> . Acesso em: 04 de jan de 2021.

BRASIL, **LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em 15 de set de 2021.

_____, Lei no Nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 26 de feve. de 2020.

_____, LDB. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 03 de abril de 2020.

_____, Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988/Seção que pactua a educação como direito de todos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22 de jul de 2020.

_____, LEI Nº 10.032, de 23 de Outubro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm>. Acesso em: 03 de mar de 2020.

_____, BNCC. Base Nacional Comum Curricular-Educação é a Base. Disponível<http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Aceso em: 23 de jun. de 2020.

_____, Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

_____, Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 18 de abri. de 2020.

_____, Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 02 de mar de 2020.

_____, Decreto-lei no N° 5.626, 22 de dezembro 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: julh de 2020.

_____, Presidência da República Casa Civil. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 de jul de 2020.

_____, LEI N° 13.856, DE 8 DE JULHO DE 2019. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13856.htm >. Acesso em: 06 de abril de 2021.

_____, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial - Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de jul de 2020.

_____, MEC. Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas, praticas na área das necessidades educativas especiais, 1990-1994. P. 1-17. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 19 de sete de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. ”“ Brasília: Inep, 2015. . Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>> . Acesso dia. 23 de jul. de 2020.

_____, LEI N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Disponível em:** < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. **Acesso em:**

CARVALHO, Eliane Santos. OLIVEIRA, Erica. VIERIRA, Wellington. **Língua e linguagem. Qual a diferença?** Web revista Pagina de Debates Questões de Linguística e Linguagem. 24 de janeiro de 2020. Disponível em:<<http://ojs.pantanaleditoraeditoria.com.br/index.php/linguisticalinguagem/article/view/26/20>>. Acesso em: 22 de set de 2020.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **O Abade de L'Epée no Século XXI. 1ªs Jornadas da LGP. Língua. Ensino. Interpretação.** ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. 2012.

Disponível em: < <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>>. Acesso em: 20 de mar de 2021.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. NÓBREGA, Carolina Silva Resende da. **A HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS: O PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO.** [2015?] p. 1-13. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/educacao-atual-arquivos/36782_final_a_hista%E2%80%9Cria_de_educacao%E2%80%A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf. Acesso em: 28 de jul. de 2021.

DAMACENO, Maria Nobre. BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectiva.** Universidade Federal do Ceará. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan/abr. 2004. Disponível em: < <https://in.booksc.me/book/74048122/7ee29b> >. Acesso em: 03 de mar de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais.** Universidade Estadual Paulista – UNESP. [2001?]. Disponível em: < [http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf) >. Acesso em: 26 de set. de 2020.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica,** 2009, p. 01-13. Disponível em:< http://www2.eerp.usp.br/nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf> . Acesso em: 06 de mai de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 05 de agos. de 2020.

GODOY, Arilda Schmidt Godo. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades.** 1995, p. 57-63. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em 28 de jul. de 2020.

GOLDFELD, Marcia. Breve relato sobre a educação de surdos. In: **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** Editora: Plexus, cap. 2. 5ª edição, São Paulo, 2002 p.27-47.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** 2016. Vol. 22, n. 2, p. 201-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em 25 de nov. de 2020.

GERKE, Janinha. SANTOS, Silvanete Pereira dos. **Alternância e seus 50 anos: Uma possibilidade formativa da Educação do Campo.** Revista Brasileira de Educação do Campo. P. 01-25. S. P. 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7292/16085>>. Acesso em: 21 de mar de 2020.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza and GUARINELLO, Ana Cristina. **A inclusão da disciplina de Libras nos Cursos de Licenciatura: visão do futuro docente.** vol.24, e 2070. Epub Mar 28, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acr/v24/2317-6431-acr-24-e2070.pdf>>. Acesso em: 26 de fev. de 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO Andressa Santos. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Embates e Disputas na Política Nacional de Educação Especial Brasileira.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2021.

LIMA, Neusa Rejane wille, DELOU, Cristina maria Carvalho & PERDIGÃO, Luciana Tavares. (Organizadoras). **Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão.** V3, Niterói – Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão. (ABDLn), 2017. 186 fl. Disponível em:<http://www.comissoesgv.uff.br/wp-content/uploads/sites/330/2019/01/_EBook-vol-3-Ponto-de-vista-em-Diversidade-e-Inclus%C3%A3o.pdf#page=14>. Acesso em 16 de set. de 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Regina Célia Tamasso. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) **Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica.** 2007. Rev. Katál. Florianópolis v. 10. p. 37-45. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 de agos. de 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão Segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 03 de agos de 2020.

MANZINI, Eduardo José. **Conferencista Inclusão e Acessibilidade.** Revista da Sobama Deze 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, p. 31-36. Disponível em: < <https://www.unifio.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf> >. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

MET, Texto Final, doc. Por Nagelle Lopes Sales 26k-na página textos. V. 1. 29 de abr. de 2010. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/aeenagellels/system/app/pages/search?scope=search-ite&q=aee+met>>. Acesso em: 20 de mai. de 2020.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Editora UFPR. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de jun de 2020.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro, SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Dezembro 2015, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 21 de mar. 2020.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa**. [2010?]. Disponível em:<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Analisando+os+dados+na+pesquisa+qualitativa&btnG=>> Acesso em: 28 de jul. de 2020.

NUNES, Ginete Cavalcante. NASCIMENTO; Maria Cristina Delmondes do; LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. **Pesquisa Científica: conceitos básicos**. 29. Fevereiro, 2016. Disponível em:<<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390/527>>. Acesso em: 05 de agos de 2020.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professoras e professores do campo no norte do Tocantins: reflexões a partir da experiência com o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT – Câmpus Tocantinópolis. . In: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016, p. 105-122.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **Territórios e Projetos em Disputa na Institucionalização dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal de Uberlândia Instituto de Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia Área de Concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais Linha: Dinâmicas Territoriais Uberlândia (MG) 14 de abril 2020. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/biblioteca/teses/heloisa_vitoria_de_castro_paula.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2020.

PAULA, Leon de. BONILLA, Marcus Facchin. SILVA, Cícero da. **Educação do campo, artes e formação docente** (orgs). Cap. **Campo em vídeo: experiências artístico-educativas na produção de audiovisuais no norte do Tocantins**. Palmas/TO: EDUFT, 2016. P. 169-194.

PIZZIO, Aline Lemos. QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 79, p. 2011. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?>>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

PIZZIO, Aline Lemos. QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 79, p. 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+L%C3%ADngua+de+Sinais&btnG=>>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

Plataforma Lattes, CNPq. Disponível em:< <http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: de 17 de set. de 2020.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música– campus de Tocantinópolis. 2014.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música– campus de Tocantinópolis. 2016.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música– campus de Tocantinópolis. 2018.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música– campus de Arraias. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E_book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 22 de set. de 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. Schmiedt. Magall L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Id%C3%A9ias+para+ensinar+portugu%C3%AAs+para+alunos+surdos&btnG=>>. Acesso dia: 22 de jul. de 2020.

QUADROS, ALINE Lemos Pizzio Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis 2011, p. 79. Disponível em: <https://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_L_inguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em: 15 de mai de 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. **Estudos Surdos II**. Disponível em: < <http://www.Librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. de 2021.

SANTANA, Ângela Maria Vasconcelos. **Educação Inclusiva: Uma Análise Sobre o Processo de Inclusão do Aluno Surdo nas Escolas Públicas de Tocantinópolis**. Tocantinópolis – to 2020.

SANTOS, Talianne Rodrigues. ALVES, Fabiana Paulino. FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de. COUTINHO, Bertran Gonçalves. JÚNHIOR, Windsor Ramos da Silva: **Políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência: uma reflexão crítica**. Revista Ágora, Vitória, n.15, 2012, p. 210-219. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=POL%3%8DTICAS+P%3%9ABLICAS+DIRECIONADAS+%C3%80S+PESSOAS+COM+DEFICI%3%8ANCIA%3A+UMA+REFLEX%3%83O+CR%3%8DTICA&btnG=>>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

SANTOS, Raquel. **A aquisição da linguagem**. [2000?], p. 01-11. Disponível em:<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+aquisi%3%A7%3%A3o+da+linguagem+Raquel+Santos.+&btnG=>>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. **Educação do campo, artes e formação docente** (orgs). Palmas/TO: EDUFT, 2016. 244 p.

SILVA, Dirceu da; LOPES, Evandro Luiz; JUNIOR, Sérgio Silva Braga. **Pesquisa Quantitativa: Elementos Paradigmas e Definições**. Revista de Gestão e Secretariado - GeSec, São Paulo, v. 5, n. 1, p 01-18, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/297/pdf_36. Acesso em: 28 de nov. de 2020.

SOUZA, Margarida Maria Pimentel de. **O EDUCANDO SURDO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DA LÍNGUA(GEM)**. 2019, cap. 06. p. 24. Disponível em:<file:///C:/Users/gessica/Downloads/2019_capliv_mmmsouza.pdf>. Acesso em: 10 de mai. de 2021.

SOUZA, Maria Antônia de. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA**. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?lang=pt#>>. Acesso em: 04 de mar de 2020.

SOUZA, Rejane de Aquino. **A IMPLANTAÇÃO DA LIBRAS NAS LICENCIATURAS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS**. Revista, Educação Artes e Inclusão. V. 13. P. 1-26. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/gessica/Downloads/9245-Texto%20do%20artigo-36489-1-10-20171201.pdf>. Acesso em: 05 de mar de 2020.

TEIXEIRA, M.C.A. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2010. Disponível em:< <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4778/61080100037.pdf>>. Acesso em: 18 de set. de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 01- 175. Disponível em: <<https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf>>. Acesso dia 30 de jul. de 2020.

UNESCO, Declaração Mundial de Educação para Todos –(Conferência de Jomtien – 1990), Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Educação. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:< <http://www.alex.pro.br/conven%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 19 de set. de 2020.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. O CAMINHO DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O SUJEITO ALTERNANTE. XV ANPED Sul Seminario de Pesquisa em Educação da Região sul, p. 1-18. 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/ind>>.