

PPGCL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CURSO DE
PEDAGOGIA: QUAL O IMPACTO QUE A INSERÇÃO DESSA
DISCIPLINA PODE GERAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS?**

KYLZIA ANDRÉA AZEVEDO PEREIRA

RECIFE – PE
2020

KYLZIA ANDRÉA AZEVEDO PEREIRA

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CURSO DE
PEDAGOGIA: QUAL O IMPACTO QUE A INSERÇÃO DESSA
DISCIPLINA PODE GERAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS?**

Dissertação apresentada à banca de qualificação do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pela aluna Kylzia Andréa Azevedo Pereira, na linha de pesquisa: Aquisição, desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações, como requisito para a obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE – PE
2020

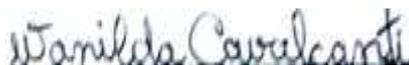
KYLZIA ANDRÉA AZEVEDO PEREIRA

**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CURSO DE
PEDAGOGIA: QUAL O IMPACTO QUE A INSERÇÃO DESSA
DISCIPLINA PODE GERAR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS?**

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito final para obtenção do título de mestra em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em: 28/09/2020

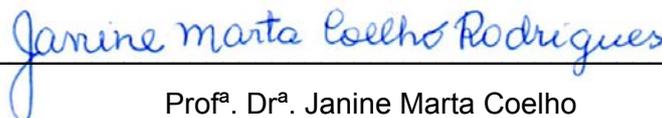
Excelentíssima banca examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador(a)



Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Bizerra
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador(a) interno(a)



Prof^ª. Dr^ª. Janine Marta Coelho
Universidade Federal da Paraíba
Examinador(a) externo(a)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom da vida e pela sua proteção.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, pela paciência, carinho e sabedoria nas orientações.

Aos professores da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, pela formação profissional e humana, concedida no Curso de Pedagogia, na Pós-graduação em Coordenação Pedagógica e, agora, no Mestrado em Ciências da Linguagem.

À Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, em nome da Irmã Maria das Graças Soares, diretora, e da Irmã Maria do Socorro Lopes, vice-diretora, pelo apoio neste momento de formação continuada. E pela oportunidade de trabalhar em uma Instituição tão profissional e humana.

Aos meus amigos(as), que compreenderam a minha ausência em tantos momentos e ofereceram apoio em cada situação específica. Em especial Danielli Cristini, Henrique Araújo, Márcia Modesto, Isabel Carneiro, Thiago, Dorinha, Amélia, entre outros.

Aos meus familiares, pelo apoio. Em especial a todas as mulheres da minha vida: minha mãe, Deliane, minhas irmãs, Karla e Keila, minhas sobrinhas, Bárbara, Amanda e Maria Alice, e minha filha, Maria Luíza. Obrigada pela compreensão nos meus momentos de ausência para a dedicação a este trabalho dissertativo.

“Em todas as suas necessidades, ainda que pequenas, recorra ao Coração de Jesus e ali encontrará tudo: paz, verdadeira alegria, humildade, caridade, paciência, mansidão e tudo o que de bom possa precisar” (Santa Paula Frassinetti).

RESUMO

O movimento inclusivista trouxe para a escola um contingente de estudantes com deficiência, altas habilidades, autismo, e outras especificidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Aqui destacamos os surdos, objeto de nossa investigação, que devem estar sob os cuidados de um professor capacitado para atender às necessidades linguísticas desses estudantes, acompanhando os avanços que a inclusão de surdos promove até hoje, legitimada pela Lei 10.436/02 que determinou a obrigatoriedade da Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia, dentre outros cursos. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar o impacto da Libras como disciplina obrigatória na formação dos estudantes que cursam Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades educacionais do surdo. Realizamos um levantamento de produções de autores brasileiros que trataram do assunto, para identificarmos as conclusões a que eles chegaram sobre o tema que ora estudamos. Desse modo, a base teórica fundamentou-se em autores que abordam questões sobre a formação de pedagogos e outros licenciados, com, Libânio, Tardif, Coelho e Klein, Santos e Santana, dentre outros; questões relativas à presença da Libras e da Língua Portuguesa nos cursos de Pedagogia, com Quadros, Cruz, Karnopp, Spinassé e Lodi; questões sobre surdez e linguagem, trazendo o foco para a Educação Superior, com Lacerda *et al.* A metodologia na qual nos apoiamos foi a qualitativa bibliográfica, inspirada nas orientações de Pádua e Gil. A análise dos dados foi inspirada na teoria de Bardin, análise de conteúdo. Como resultado, a pesquisa mostrou que a disciplina Libras, no curso de Pedagogia, é insuficiente para a formação do pedagogo, e que a educação de surdos sofre impactos negativos, como desconhecimento dos docentes das diversas disciplinas de estratégias pedagógicas para atuar com os surdos, sobre a importância da Libras e a possibilidade de mediação para a aprendizagem da Língua Portuguesa diante do modelo bilíngue adotado no Brasil e, ainda, um pequeno avanço na formação dos docentes e dificuldades na inclusão.

Palavras-chave: Disciplina Libras. Surdez. Formação do pedagogo. Impacto na educação de surdos.

ABSTRACT

The inclusive movement brought to the classrooms a contingent of learners with disabilities and high abilities, autism and a lot of other specificities from kindergarten to higher education. Here we highlight the deaf, the object of our research that will be linked to a teacher able to meet the peculiarities of these students. Following the advances that the inclusion of deaf people has been promoted so far, legitimized by the legislation which accompanies this movement, since Law 10.436 / 02 that determined the obligation of Libras (Brazilian Sign Language) in the curricula of Pedagogy courses, among others. Thus, we have as a general aim to analyze the impact of the existence of Libras as a compulsory subject in the training of professionals who study Pedagogy, bearing in mind the attendance to the educational needs of the deaf students. It was made a detailed survey of productions of Brazilian authors who treated the subject in order to identify the conclusions they reached about the topic that we have now come. Thus, the theoretical foundation was based on authors who could approach the issues about the training of educators and other graduates such as, Libanio, Tardiff, Coelho and Klein, Santos and Santana, among others; issues related to the presence of Libras and Portuguese language in the Pedagogy courses, with Quadros, Cruz, Karnopp, Spinassé and Lodi; issues about deafness and language, focussing on the Education with Lacerda et al. The methodology in which the research was supported was the bibliographic based on qualitative analysis inspired on the guidance of Pádua and Gil. The data analysis was inspired in the Bardin's theory, analysis of content. As a result, the research showed that the discipline of Libras, in the course of Pedagogy is insufficient for the pedagogical training and that the education of the deaf students might suffer negative impacts, such as a lack of understanding of the professors in various disciplines of pedagogical strategies to be used with the deaf students, about the importance of Libras and the possibility of mediation for the learning Portuguese Language facing the bilingual model adopted in Brazil, and also a small advance of in the training of the e and difficulties in the inclusion.

Key-words: Libras (Brazilian Sign Language) discipline. Deafness. Training of the educator. Impact on deaf education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CNE – Conselho Nacional de Educação
EAD – Educação à Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ELS – Ensino de Língua de Sinais
e-MEC – Sistema do Ministério da Educação
FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife
IES – Instituição de Ensino Superior
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFG – Instituto Federal de Goiás
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1 – Primeira Língua
L 2 – Segunda língua
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Plano Pedagógico do Curso
PPGCL – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Produções coletadas no ambiente virtual
- Quadro 2 – Disciplina Libras nos cursos de formação docente
- Quadro 3 – IES de Pernambuco que oferecem o curso de Pedagogia
- Quadro 4 – IES da cidade do Recife que oferecem o curso de Pedagogia
- Quadro 5 – IES da cidade do Recife/Selecionadas
- Quadro 6 – Distribuição da carga horária da disciplina Libras nas IES pesquisadas
- Quadro 7 – Educação Inclusiva – IES 1
- Quadro 8 – Fundamentos da Educação Inclusiva – IES 2
- Quadro 9 – Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora – IES 2
- Quadro 10 – Psicologia e Educação Inclusiva – IES 2
- Quadro 11 – Inclusão Escolar e Educação Especial – IES 3
- Quadro 12 – Educação Especial – IES 4
- Quadro 13 – Educação e práticas inclusivas EAD – IES 5
- Quadro 14 – Distribuição da carga horária da disciplina Educação Inclusiva nas IES pesquisadas
- Quadro 15 – Disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras – IES 1
- Quadro 16 – Libras – IES 2
- Quadro 17 – Libras – IES 3
- Quadro 18 – Tópicos em Libras: surdez e inclusão – IES 4
- Quadro 19 – Libras – IES 5

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 1 – FAFIRE

Anexo 2 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 2 – UFPE

Anexo 3 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 3 – ALPHA

Anexo 4 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 4 – Estácio de Sá

Anexo 5 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 5 – UNICAP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE INCLUSÃO: O PASSADO E O PRESENTE	19
1.1 O curso de pedagogia como espaço de formação do pedagogo: uma breve história.....	19
1.2 A formação e a atuação do pedagogo em um contexto inclusivo.....	22
CAPÍTULO 2 – A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO IMPULSIONADORA DE MUDANÇAS NA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO	30
2.1 A Libras e sua estrutura	30
2.1.2 A língua brasileira de sinais como língua natural	32
2.1.3 A aquisição da Libras por surdos: primeira ou segunda língua	33
2.2 Necessidades da surdez e a Educação Básica.....	37
2.3 O contexto do Ensino Superior e a surdez	42
CAPÍTULO 3 – O QUE AS PESQUISAS NACIONAIS REVELAM SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS IMPACTOS DA DISCIPLINA LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	499
3.1 O que dizem as pesquisas nacionais sobre a Libras na formação do pedagogo.....	499
3.2 O que o pedagogo deve saber sobre a língua portuguesa para surdos.....	66
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	70
4.1 Constituição da pesquisa	70
4.2 Procedimentos de coleta.....	71
4.2.1 Dados obtidos na pesquisa bibliográfica	72
4.2.2 Dados obtidos na pesquisa documental/IES de Pernambuco.....	76
4.2.3 Dados obtidos a partir das Ementas	79
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
5.1 Produções científicas	80
5.2 Instituições de Ensino Superior de Recife – Curso de Pedagogia	86

5.2.1 Apresentação da IES 1.....	87
5.2.2 Apresentação da IES 2.....	88
5.2.3 Apresentação da IES 3.....	89
5.2.4 Apresentação da IES 4.....	90
5.2.5 Apresentação da IES 5.....	91
5.3 O que dizem as IES em seus PPC's	91
5.3.1 Ementas: Educação Inclusiva – Especial	91
5.3.2 Ementa: Disciplina Libras	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1122
REFERÊNCIAS.....	1177
ANEXOS	1322
Anexo 1 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 1 – FAFIRE.....	1322
Anexo 2 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 2 – UFPE.....	135
Anexo 3 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 3 – APHA.....	1477
Anexo 4 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 4 – Estácio de Sá	150
Anexo 5 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 5 – UNICAP	152

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida em nosso país pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Essa legislação reconhece a Libras como meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas do Brasil, garantindo também o direito à educação bilíngue para a educação de surdos, da qual consta a Libras como a primeira língua (L¹) e a Língua Portuguesa, preferencialmente, na sua forma escrita, como segunda língua (L²). Com o reconhecimento da Libras, surgiram algumas deliberações, dentre elas a inserção obrigatória dessa disciplina nos cursos de Magistério, Fonoaudiologia, Educação Especial e, gradativamente, para os demais cursos.

A presente pesquisa, intitulada *A Língua Brasileira de Sinais (Libras) no curso de Pedagogia: qual o impacto que a inserção dessa disciplina pode gerar na educação de surdos?*, teve como base os estudos de pesquisadores brasileiros. Procuramos identificar se aconteceram mudanças na formação do pedagogo, desde a inclusão obrigatória da Libras, em 2005, portanto, há quinze (15) anos, nos cursos de Pedagogia, tendo em vista as necessidades linguísticas que estes estudantes apresentam, e os resultados de insucessos que ainda são detectados na educação de surdos.

Para buscar compreender as expectativas que foram despertadas a partir do momento no qual esperava-se melhores resultados no conjunto das ações que fossem propostas para esse curso, sem ter expectativas que a disciplina Libras, sozinha, preenchesse as lacunas identificadas. Seria utópico acreditarmos em uma modificação ampla do cenário no qual essa disciplina foi instalada sem que houvesse discussões, pesquisas e debates sobre o real papel que ela pode exercer na formação desses professores e das novas demandas que a disciplina acarretaria para a formação do pedagogo.

Procuramos enfrentar os desafios para identificar as demandas decorrentes desse cenário, a partir dos PPCs (Projeto Pedagógico dos Cursos) de Pedagogia selecionados nesta investigação, com o intuito de identificar os desdobramentos que eram visualizados naqueles documentos que indicassem alguma renovação na estrutura curricular desses cursos que possam melhorar a qualidade do ensino para surdos. Registramos que não foi possível identificar os PPCs de todas as IES

(Instituições de Ensino Superior) do Recife selecionadas, em número de treze, ficando apenas as cinco que analisamos. A leitura em livros, revistas científicas, dissertações e teses, constituiu a base que teóricos brasileiros estudaram sobre o tema.

Partindo do que foi dito, apresentamos como objetivo geral deste trabalho analisar o impacto da existência da Libras como disciplina obrigatória na formação dos profissionais que cursam Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades do estudante surdo em todos os segmentos da educação. Como objetivos específicos foram elencados: analisar as políticas públicas relacionadas ao direito linguístico para educação de surdos; verificar os elementos (carga horária, elementos linguísticos, sociais, culturais, educacionais) contidos nas ementas da disciplina Libras; discutir as possíveis influências que a oferta obrigatória da disciplina Libras pode gerar na formação dos pedagogos para a educação de surdos.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, este estudo assume enquanto arcabouço teórico autores que abordam questões sobre a formação de professores, com Libânio (2006), Tardif (2002, 2011), Coelho e Klein (2015), Santos (2016), Santana (2013), dentre outros; questões relativas a Libras e a linguagem, com Quadros ([1997] 2008, 2004, 2006, 2010, 2011, 2019), Cruz (2011), Karnopp (1994, 2004) e Spinassé (2006), trazendo o foco para a Educação Superior com Lacerda (2006, 2010, 2011, 2013, 2016), Guarinello *et al* (2019), dentre outros, além da legislação pertinente no que focaliza a Educação Superior com relação ao curso de Pedagogia (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006), a inclusão na Educação Básica e os processos inclusivos (LDBEN/1996), AEE – Lei nº 7.611/2014) e ao direito bilíngue dos estudantes surdos (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005).

Dessa maneira, podemos esclarecer que o Brasil buscou acompanhar o movimento internacional alinhando suas leis voltadas para o direito de todos à educação (acesso e permanência) e inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, assim como o atendimento educacional especializado para atender as necessidades educativas de todos os estudantes.

Para um maior conhecimento do contexto inclusivo, no qual acontece a inserção da Libras, deve ser considerado, pois é nesse ambiente que o bilinguismo

pode ser vivenciado. Sabemos que esse contexto inclusivo foi desenhado a partir de alguns movimentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (2001). Esse movimento colaborou para a produção da legislação e políticas nacionais, como: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994 e 1996); Lei de Acessibilidade (2000); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Atendimento Educacional Especializado (AEE), Decreto nº 6.571/2008; Plano Nacional de Educação – PNE (2014), lei nº 13.005/2014; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

Diante do exposto, acreditamos que a proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva é legítima e humanizadora, tendo como objetivo favorecer a permanência de todos os estudantes com deficiência na escola.

Para Lacerda (2006), embora dotada de boas leis, a inclusão do estudante surdo brasileiro e sua permanência na escola não é garantida, pois além de sua inserção é preciso que as questões linguísticas e culturais sejam abordadas e discutidas para que sua operacionalização possa ocorrer com qualidade.

Skliar (1999), que já discutia a educação bilíngue, afirmando que o Brasil se mostra como um país monolíngue, apesar de ter a Língua Portuguesa como primeira língua e o reconhecimento da Libras como língua empregada por surdos. Essas práticas (monolíngues), segundo esse autor, são caracterizadas pelo uso da Língua de Sinais (L¹), como instrumento para aquisição da L² (Língua Portuguesa), havendo um prestígio maior para a Língua Portuguesa e o desconhecimento e/ou desprestígio da Libras, impossibilitando a execução de uma prática bilíngue.

Nascimento (2017) afirma que as práticas inclusivas, monolíngues, são insuficientes e não acolhem as necessidades da aprendizagem dos estudantes surdos. Para o autor, as políticas linguísticas no Brasil, apesar de terem duas línguas (Língua Portuguesa e Libras), funcionam como monolíngues diante da circulação prevalente da Língua Portuguesa. Podemos expor o que Monteiro (2012) diz ao afirmar que, nesse contexto, podemos falar de pluriculturalidade como manifestações que envolvem duas ou mais culturas em um determinado espaço.

Ainda para essa autora (2012), não só o território é um marcador predominante para localizarmos a identidade cultural de um determinado grupo, mas a ela destaca alguns indexadores, tais como a língua, os costumes, a religião. Sendo assim, um ou dois destes marcadores podem ser suficientes para delimitar as fronteiras entre determinados grupos.

Retomando a afirmação de Nascimento (2017) sobre a predominância de práticas monolíngues nas escolas, e as indicações de Quadros (2000), que abordam a necessidade e a importância das práticas bilíngues nas escolas, percebemos como uma emergência a sua aplicabilidade, com a efetivação de um espaço bilíngue para surdos nas escolas.

Entendemos que o direito ao bilinguismo do surdo é legítimo, sendo indicado no Decreto nº 5.626/2005. As deliberações desse decreto deveriam ser cumpridas em um período de dez anos, a contar de sua publicação (2005-2015), período em que a maioria dessas determinações deveriam ter sido atendidas, o que aconteceu parcialmente. Dizemos isto porque a presença da Libras nas grades curriculares do Curso de Pedagogia é o foco do nosso trabalho. Benassi (2012) expõe que o tempo (carga horária) da disciplina Libras não oferece condições para a aquisição dessa língua e nem para uma comunicação efetiva entre professor ouvinte e aluno surdo, não cumprindo as exigências contidas no Decreto nº 5.626/2005, e na Lei 13.149/2015, não favorecendo a formação bilíngue do docente.

Acreditamos que essa disciplina tem como função proporcionar um espaço para discussão e sensibilização diante da inclusão desses estudantes na Educação Básica e da responsabilidade formativa do docente para atuar junto aos surdos, cumprindo o seu real papel na formação desse profissional.

Reafirmamos que esse trabalho de pesquisa tem como intuito trazer uma discussão sobre a função formativa dessa disciplina para os pedagogos e o direito à educação dos estudantes surdos, já que entendemos que esta temática merece ser mais discutida nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Acrescentamos, ainda, que a revisão da literatura nos mostrou diversas pesquisas sobre o tema: relatos, artigos, monografias, dissertações e teses. Tais pesquisas apontaram alguns caminhos que precisaremos discutir e que foram propostos anteriormente.

Sobre a formação bilíngue indicada para atuação nas escolas bilíngues para surdos, apontamos, embora em número insuficiente, o curso de Pedagogia bilíngue

criado no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (2019), atualmente oferecendo polos em Instituições Federais: UFAM – Universidade Federal do Amazonas; UEPA – Universidade Estadual do Pará; UFC – Universidade Federal do Ceará; UFPB – Universidade Federal da Paraíba; UFBA – Universidade Federal da Bahia; IFG – Instituto Federal de Goiás; UFLA – Universidade Federal de Lavras; UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; IFSC – Campus Palhoça Bilíngue; UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Trazemos, finalmente, a estrutura dessa pesquisa que está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **Formação do pedagogo em tempos de inclusão: o passado e o presente**, apresentaremos, de forma breve, aspectos da evolução histórica da formação do pedagogo ao longo do tempo, além de comentar sobre a atuação do pedagogo em um contexto inclusivo.

No segundo capítulo, **A Língua Brasileira de Sinais (Libras) como impulsionadora de mudanças na atuação dos profissionais de educação**, a Libras é discutida enquanto língua materna/natural das pessoas surdas, dependendo da filiação de pais surdos ou ouvintes. A língua de sinais (gesto-visual) deverá ser percebida como uma língua que possui capacidades linguísticas equivalentes às línguas orais-auditivas e serve de mediação para a aquisição da Língua Portuguesa. O capítulo também pretende refletir sobre o curso de Pedagogia e a formação inicial do pedagogo frente ao público surdo e a proposta bilíngue.

No terceiro capítulo, **O que as pesquisas nacionais revelam sobre o curso de pedagogia, educação de surdos e os impactos da disciplina Libras na formação do pedagogo**, trazemos os achados dos teóricos que discutem as influências da disciplina Libras no direito à educação de surdos. Esse capítulo teve como responsabilidade apresentar as produções científicas desenvolvidas nacionalmente e refletir sobre o que elas apontam como o papel da disciplina Libras na formação do licenciado em Pedagogia e dos possíveis impactos na garantia dos direitos dos estudantes surdos.

No quarto capítulo, **Metodologia**, veremos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. Seremos orientados por Corrêa e Costa (2012), ao salientarem que a pesquisa exploratória é um elemento preliminar do trabalho

científico, tendo como objetivo ampliar e aprofundar a temática estudada. De acordo com Gil (2002), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Sendo assim, favorece ao pesquisador o acesso ao que já foi produzido sobre um determinado tema.

O quinto capítulo, **Resultados e Discussões**, trouxe a análise dos achados da pesquisa, levando-nos a compor o quadro do que ocorre nas universidades que podem impactar na formação do pedagogo após a inserção da Libras como disciplina obrigatória nesse curso.

As **Considerações Finais** aparecem após o quinto capítulo apontando para a composição dos resultados da pesquisa/finalização dos achados que fomos reunindo ao longo desse trabalho. A disciplina Libras, no curso de Pedagogia, não é suficiente para a formação bilíngue do pedagogo e a educação de surdos. Por fim, apresentaremos as referências bibliográficas empregadas nessa pesquisa e os anexos, contendo as matrizes curriculares das IES analisadas.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE INCLUSÃO: O PASSADO E O PRESENTE

1.1 O curso de pedagogia como espaço de formação do pedagogo: uma breve história

Com o objetivo de compreender a formação do pedagogo em tempos de inclusão, sentimos a necessidade de fazer uma breve reflexão sobre o sentido da pedagogia, entendida como ciência da educação no contexto da educação brasileira.

A pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referente à transmissão – assimilação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNIO, 2006, p. 68).

Com base nesse entendimento, fizemos uma incursão abreviada sobre a história da pedagogia no contexto educacional brasileiro. Na época da **Colônia**, a pedagogia tinha por base o ideário inspirado na fé cristã e na visão de mundo e de vida de Santo Inácio de Loyola. No período do **Império**, merece destaque a criação do sistema educacional, da escola normal e das escolas das primeiras letras denominadas como “pedagogias”. No Brasil **República** o Curso de Pedagogia teve seu primeiro marco legal no ano de 1939, com a lei nº 1.119, que reconheceu o curso na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

Neste cenário, os pedagogos bacharéis poderiam complementar a formação incluindo o curso de didática e, assim, possuir a licença para atuar como docentes. Cruz (2011) destaca que a terminologia *licença* tem origem medieval, interligada a “*licença docente*”, que, após longos períodos de estudos, tinham a licença para lecionar.

Na época **contemporânea**, o Curso de Pedagogia passou por algumas alterações que impactam diretamente na sua história. Apontaremos momentos que foram marcantes na trajetória do mencionado Curso. Em 1962, o Curso de

Pedagogia passou por uma alteração legal, com base no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, de 1962, que estabeleceu o tempo de duração e o currículo mínimo (bacharelado). Este Parecer foi respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961.

O Curso de Pedagogia continuou se dividindo entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação, ou administrador de educação, ou profissional docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal (CRUZ, 2011, p. 37).

Posteriormente, o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962, de autoria do conselheiro Valmir Chagas. De acordo com o citado Parecer, a organização do Curso de Pedagogia passou a ter a seguinte estrutura: três anos de bacharelado e um ano de Curso de Didática, para obtenção do grau da Licenciatura.

Em 1969, entrou em vigor o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução nº 2/1969. Também de autoria do conselheiro Valmir Chagas, o Parecer nº 252.04.1969 orienta questões relacionadas ao currículo e à duração do Curso de Pedagogia, que passou a ocupar-se com a formação de professores para o Ensino Normal e habilitações para formar os especialistas (planejamento, supervisão, administração e orientação). Esse Parecer foi definido quanto à identificação do pedagogo no segmento educacional.

O Curso de Pedagogia passou por outra reformulação importante, em 2006, quando foi publicada a Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, com o objetivo de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

[...] A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p.1).

Esta Resolução, dentre outras deliberações, estabelece o perfil do futuro pedagogo e os seus respectivos campos de atuação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

Dando continuidade a essa abordagem sobre o marco legal referente ao Curso de Pedagogia, destacamos a Resolução do CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p.1). O Art. 3 da Resolução do CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, considera que

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (BRASIL, 2015, p. 3).

Portanto, compreendemos que o profissional da educação, oriundo do Curso de Pedagogia, deve estar apto para atuar em todos os segmentos descritos anteriormente, com destaque para a Educação Especial, que deve estar presente em todas as modalidades de ensino.

Na discussão dos marcos legais para o Curso de Pedagogia na atualidade, merece realce a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p.1).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o 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 o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 5).

Diante do que foi posto, compreendemos que os currículos dos cursos de Pedagogia devem estar em acordo e alinhados com as determinações contidas na legislação da época, referentes ao trabalho acadêmico e à carga horária. Apresentamos, a seguir, a configuração atual do Curso de Pedagogia.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Todas as determinações legais devem ser incorporadas ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC, respeitando as especificidades de cada instituição. Nessa direção, os componentes curriculares devem assumir a dimensão teórico-prática, de modo a garantir a formação do pedagogo com a competência para atuar na docência e em diferentes campos da educação, na perspectiva da educação inclusiva.

1.2 A Formação e a atuação do pedagogo em um contexto inclusivo

A base da formação do pedagogo é a docência. Como docente, ele precisa apropriar-se de saberes profissionais oriundos da formação profissional inicial e/ou continuada; de saberes disciplinares, vistos como produção da sociedade ao longo das civilizações e organizados de forma didática; de saberes curriculares, ou seja, os conhecimentos sistematizados para serem trabalhados pedagogicamente na escola, e os saberes experienciais construídos pelos docentes no exercício da atividade educativa (TARDIF, 2002).

Os saberes trabalhados na formação do pedagogo não podem ser limitados à formação inicial, mas devem alcançar a formação continuada. Nessa direção, os saberes docentes devem levar em consideração a escola como espaço plural, comprometido com o desenvolvimento de uma prática educativa capaz de atender a todos, sem restrições, na perspectiva inclusiva e humanizadora.

A formação do pedagogo deve ser pautada nas determinações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Convenção da Guatemala, etc.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, trata dos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, que afirmam que todos os seres humanos são livres e possuem direitos iguais. O artigo 76 aborda as questões relativas ao “[...] respeito e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião e favorecer o reconhecimento da interdependência de todos os povos” (ONU, 1948, p. 51).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, conhecida como Conferência de Jomtien, recomenda que os sistemas de ensino devem oferecer igualdade de oportunidade de acesso a aprendizagens para todas as pessoas com deficiência. “[...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores¹ de todo e qualquer tipo de deficiência” (UNESCO, 1990, p. 4).

A Declaração de Salamanca, de 1994, trata dos procedimentos e padrões das Nações Unidas e reafirma o compromisso com a Educação para Todos. O Artigo 2º afirma que “[...] Toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagens” (BRASIL, 1994, p.1).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, ocorreu na Cidade de Guatemala, de 6 a 8 de junho de 1999. Essa convenção teve como participantes os integrantes da Organização dos Estados Americanos (OEA), dentre eles o Brasil. A partir dessa Convenção, o

¹ O termo de pessoas portadoras de deficiência surgiu com a Lei Nº 7.853/1989, sendo usado em diversos instrumentais legais, entretanto, recentemente, com a Lei Nº 13.146/2015, esse termo é alterado, passando a ser consolidado como pessoa com deficiência.

Brasil promulgou o Decreto nº 3.956/2001, que tem como objetivo “[...] prevenir e eliminar a discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração social” (BRASIL, 2001, p. 2).

Com base nos movimentos citados anteriormente, o Brasil começa a alinhar a sua legislação e políticas públicas voltadas para educação inclusiva. Vale referenciar algumas legislações que asseguram o direito e o acesso de todas as crianças à educação no âmbito nacional: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994); Lei de Acessibilidade, Lei nº 10.098/2000; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Atendimento Educacional Especializado (AEE), Decreto nº 6.571/2008; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146/2015, dentre outras.

Merece destaque, no âmbito da educação de surdos, a Lei de Libras, Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a educação bilíngue como direito da pessoa surda, e a Lei nº 12.319/2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Toda essa legislação está ancorada na Constituição Federal (1988), em seu capítulo I, Artigo 5º, que afirma: “[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p.1). Esse postulado foi assumido pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reserva o capítulo V para a Educação Especial como modalidade de educação escolar. O Artigo 58 da LDBEN afirma que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos ‘portadores’ de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 25).

A Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei de Acessibilidade, “[...] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000, p. 1). Esta lei destaca, no capítulo VII – da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, a obrigação do poder público da eliminação de todas as formas de barreiras comunicacionais, de forma a garantir o acesso aos meios e serviços, como informação, educação, transporte, lazer, esporte, dentre outros espaços.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) destacam questões que vão além da inclusão das pessoas com deficiência, pois inclui também a busca da mudança de paradigma e o favorecimento das diferenças dos estudantes. “[...] Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais” (BRASIL, 2001, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (2008), tem como objetivo combater as ações discriminatórias e desenvolver condições para a superação de barreiras impostas pela sociedade. A pretensão é que a escola assuma o compromisso de superar a “lógica da exclusão”.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Decreto nº 6.571/2008, ratificam a função da Educação Especial de modo transversal a todas as modalidades de atendimento educacional no sistema regular. O citado Decreto tem como objetivo “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.1).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, em sua meta 4, ressalta o direito de acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, como também garante o direito a uma educação bilíngue para surdos, alinhando-se à Lei de Libras, 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005.

A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da pessoa com deficiência, tem como objetivo “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

É inegável o reconhecimento de instrumentos legais que norteiam a educação inclusiva, no entanto, parece-nos que os esforços empregados ainda não foram suficientes para a sua concretização. Seríamos injustos se afirmássemos a inexistência de reflexão e discussões sobre o fenômeno da inclusão; cabe-nos buscar o porquê de a inclusão existir quase que exclusivamente em palavras, na maioria dos contextos em que abraçou esta proposta (DIAS JÚNIOR, 2010, p. 26).

Dias Júnior (2010) afirma que a legislação disponível se apresenta de forma clara e objetiva, entretanto, o contexto social é conflituoso. Fica claro que o Brasil possui um amparo legal consistente e práticas inclusivas que não correspondem à legislação. Para o autor citado, a inclusão existente é pouco eficaz e a escola espelha o caráter excludente da sociedade.

Nos moldes que conhecemos, a escola é, certamente, um reflexo da sociedade. A forma como ela ver, entender, aceitar e incluir as pessoas com necessidades especiais dependerá da forma como a sociedade encara essa mesma realidade. Por isso, o contexto escolar pode ser considerado um microsistema inserido em um macrosistema, que é a sociedade (DIAS JÚNIOR, 2010, p. 27).

Por outro lado, a inclusão deve ir além das determinações da legislação, considerando que “[...] é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 5).

Desse modo, a atuação do pedagogo em uma escola inclusiva (modelo adaptado no Brasil do bilinguismo) será, em parte, determinada pela sua formação inicial e pelos conhecimentos que teve acesso no percurso de sua formação. As experiências vivenciadas no decorrer da formação inicial interferem de forma positiva ou negativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas na atuação profissional.

É importante pensar que a formação dos profissionais da educação tem, segundo Freire (2005), uma natureza política e está a serviço de uma corrente ideológica (inclusiva ou excludente). Portanto, é necessário que o pedagogo, no decorrer de sua formação aprenda “[...] que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre

que conteúdos ensinar” (GESSER, 2009, p. 45). É importante aprender que os conteúdos não devem ser apresentados de forma descontextualizada/rígida, pois ficam sem significado.

Os conteúdos não podem ser pedaços de uma realidade, desconectados da totalidade. Daí a importância de se propor aos (às) estudantes aspectos, situações significativas de sua realidade cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que, então, eles(as) possam compreender a totalidade, e os conteúdos ganhem significado (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 54).

Diante do que foi posto por Menezes e Santiago (2014), entendemos que o conteúdo deve ser construído dialogicamente. “[...] O (a) professor(a), por meio de contradições básicas da situação existencial, problematiza a realidade concreta, desafia os(as) estudantes para que busquem respostas no nível intelectual e no nível da ação” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 56).

Entendemos que a formação inicial pode interferir diretamente na prática do pedagogo na escola e como ele percebe a educação e os educandos, podendo assumir um caráter reprodutor ou libertador, excludente ou inclusivo.

No contexto da formação inicial e continuada do pedagogo, é preciso que haja uma discussão mais ampla acerca das questões linguísticas e culturais relativas à inclusão das pessoas surdas, para além da concessão da matrícula na escola e na disponibilização do tradutor intérprete de Libras. Trata-se de adotar uma postura proativa, no sentido de não cercear o direito do surdo de ter acesso a uma educação bilíngue.

A proposta bilíngue adotada no Brasil prevê que os estudantes devem ter acesso a duas línguas, sendo que a língua natural (Língua de Sinais) da maioria dos surdos brasileiros constitui a base para a aquisição da segunda língua (Língua Portuguesa).

Segundo Quadros (2004), para que ocorra o pleno desenvolvimento da pessoa surda, ela deve ter contato/interagir com sua comunidade e com interlocutores nativos e/ou fluentes na Língua de Sinais, pois a interação com o outro permite sua identificação com aquele grupo social.

Lodi (2010) complementa:

Para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato

com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais (LODI, 2010, p. 34).

E não é somente isso. A obrigatoriedade da disciplina Libras no currículo do curso de Pedagogia deveria ampliar essa formação no que tange às necessidades linguísticas, tão importantes para que o surdo possa adquirir os conhecimentos que circulam na sala de aula. Esses saberes são indispensáveis para sua constituição humana.

Sendo assim, entendemos que a pessoa surda tem plena capacidade de desenvolvimento, no entanto, necessita de interlocutores nativos e/ou fluentes na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa para que o bilinguismo se complete, sendo necessário muito mais do que fluência nas duas línguas. Pois, segundo Grosjean (1994), citado por Tussi e Ximenez (2010), a fluência nas duas línguas não representa o objetivo principal, uma vez que o conceito de bilinguismo está na concepção de uso, portanto, as pessoas bilíngues são aquelas que possuem a capacidade de usar duas línguas ou mais e alguns dialetos no cotidiano.

Recentemente, novas pesquisas têm mostrado, de forma bem ampla, que a aprendizagem das duas línguas pelo surdo é possível, conforme trabalho de Almeida (2016, p. 227) amparado pela sua orientadora Cristina Lacerda, citado na tese de Alves (2019), quando diz que:

O caminho aqui trilhado mostrou que os surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito (ALMEIDA *apud* ALVES, 2019, p. 159).

Neste sentido, Perlin e Miranda (2003) sugerem que as propostas pedagógicas direcionadas para os estudantes surdos devem ocorrer a partir das representações culturais, linguísticas e visuais destes estudantes. Acolhendo a Libras como um elemento mediador e dialógico destas representações, respeitando, assim, as características visuais dos estudantes surdos.

Mediante o exposto sobre o Curso de Pedagogia e a formação e atuação do pedagogo, entendemos que existe uma vasta documentação sobre a inclusão de todos na escola, respaldada, principalmente, pela LDBEN nº 9.394/1996, que

indica que todos os estudantes devem ser matriculados, preferencialmente no ensino regular, objetivando tornar todos os espaços educativos como inclusivos.

Desse modo, espera-se que o pedagogo possa adequar-se ao contexto atual da Educação, estando apto para atender adequadamente a todos os públicos, inclusive os estudantes surdos. Agregando ainda a outros elementos, como a Libras – L¹, Língua portuguesa – L² e acesso a uma educação bilíngue, dentre outras questões, que serão colocadas no próximo Capítulo: *A Língua Brasileira de Sinais, como impulsionadora de mudanças na atuação dos profissionais de educação.*

CAPÍTULO 2 – A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO IMPULSIONADORA DE MUDANÇAS NA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

2.1 A Libras e sua estrutura

Segundo Quadros, as Línguas de Sinais “[...] são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS, 2004, p. 47). Para essa autora, existem estudos que comprovam que as Línguas de Sinais possuem léxico, sistema de regras, gramáticas e símbolos convencionais, diferentes das Línguas Orais.

As pesquisas voltadas às línguas de sinais têm um desenvolvimento bastante recente, quando comparadas ao desenvolvimento das pesquisas com as línguas orais. Até a década de 60, o próprio estatuto linguístico das línguas de sinais enquanto línguas naturais era questionado, colocando obstáculos tanto para o desenvolvimento da linguística como ciência, quanto para o desenvolvimento social e educacional das pessoas surdas (LEITE; QUADROS; STUMPF, 2014, p. 15).

Antes de 1960, existiam apenas registros de pesquisas no campo das Línguas Orais. As línguas sinalizadas eram consideradas uma comunicação limitada a gestos, mímicas, pantomimas, etc.

Segundo Stokoe (1960), citado por Quadros ([1997] 2008), é possível investigar a construção, a decomposição dos sinais e o estabelecimento de aspectos/parâmetros mínimos: configuração de mão, localização e movimento, como organizadores da Língua de Sinais.

Posteriormente, foram acrescentados dois novos parâmetros: a orientação e as expressões faciais. Portanto, passaram a ser considerados cinco parâmetros que constituem os aspectos fonológicos das línguas de sinais, que são: configuração de mão (CM), localização (L) e movimento (M), Orientação das mãos (Or) e expressões não manuais (ENM).

Para Leite, Quadros e Stumpf (2014), o trabalho de Stokoe (1960), linguista americano, pode ser considerado um marco histórico nas pesquisas relacionadas às línguas de sinais. Para elas:

Esses estudos têm contribuído para a ciência linguística de duas maneiras: por um lado, demonstrando que as propriedades fundamentais das línguas naturais também estão presentes nas línguas de sinais, que vem sendo então estudadas em seus mais variados níveis de análise (fonético e prosódico, fonológico, morfológico e lexical, sintático, semântico e pragmático) (LEITE; QUADROS; STUMPF, 2014, p. 15).

Diante do que foi posto, conceituaremos brevemente cada um desses sistemas. Entendemos que a fonologia da Língua de Sinais é constituída por seus parâmetros que formam os sinais. Estes parâmetros são unidades mínimas constituídas pelas configurações de mãos (CM), pelas localizações (L) e pelos movimentos (M), Orientação das mãos (Or) e expressões não manuais (ENM), já especificados anteriormente. Sabemos que essas unidades menores, isoladamente, não possuem significado, mas a associação destes elementos pode formar significado através das palavras/sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Para Quadros e Cruz (2011), a morfologia das Línguas de Sinais é o estudo da estrutura interna das palavras/sinais e seus significados. Além destas questões, Quadros e Karnopp complementam dizendo que “[...] morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86).

Essas regras vão determinar as questões que envolvem os processos de flexão nominal e verbal, movimentos de repetição, movimentos circulares, movimentos de zigue-zague, morfemas de número, tensão dos músculos etc. Portanto, as “marcações” são indicadores interessantes e necessários para o uso e estudo linguístico da Língua de Sinais.

Já os aspectos sintáticos são analisados no espaço no qual o sinal é realizado, na frente do sinalizador, que irá identificar e relacionar os elementos estruturais da frase em conjunto com as regras que as regem. Por exemplo, “[...] no espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso dos sistemas pronominais são fundamentais para tais relações sintáticas” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 130).

Ainda segundo as autoras acima citadas, o sinalizador estabelece as relações sintáticas neste espaço de produção linguística, introduzindo pontos específicos, marcação de tempo verbal, indicadores de primeira pessoa (aponta para si), segunda pessoa (aponta para o outro), etc. É possível, também,

estabelecer relação com referentes ausentes, assim os pontos de indicação passam a assumir um ponto abstrato no espaço.

Dando continuidade à caracterização, temos a semântica, que é responsável por estudar o significado linguístico, e a pragmática, que estuda o significado resultante do uso linguístico. Para Quadros e Karnopp (2004), este campo de investigação pode abranger os estudos em relação às metáforas, expressões idiomáticas específicas e usadas pelos integrantes da comunidade surda. Sendo necessário o contato com esta comunidade, para compreender e utilizar adequadamente determinadas expressões e situações discursivas.

Com base no que foi apresentado, quanto aos elementos linguísticos contidos na Libras, podemos compreender que a relação existente entre as imagens visuais e as imagens acústicas são possibilidades de manifestação da faculdade da linguagem. Entretanto, as Línguas de Sinais não se enquadram na modalidade oral-auditiva, e sim no gesto-visual, como já foi dito no início deste capítulo.

Além dos conceitos científicos que abordam o caráter linguístico da Libras, podemos nos reportar também à Lei nº 10.436/2002, que diz:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Dessa forma, podemos concluir que a Libras é um meio de comunicação gestual-visual e que possui uma estrutura gramatical própria, com um sistema linguístico capaz de transmitir os pensamentos da comunidade surda do Brasil. Reconhecida, cientificamente e legalmente, como a língua natural das pessoas surdas, pois esta língua é capaz de manifestar a cultura surda.

No próximo item, refletiremos sobre a língua brasileira de sinais como língua natural.

2.1.2 A língua brasileira de sinais como língua natural

“[...] Língua natural é uma realização da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 29). Nesse contexto, compreendendo que a língua é um fenômeno social e natural aos seres humanos, não é estática e sofre constantes mudanças e evoluções a depender do contexto histórico, social e cultural no qual os indivíduos estão inseridos.

Sendo a faculdade da linguagem uma competência humana que abrange todas as modalidades linguísticas (oral-auditiva e gesto-visual), reconhecida como fenômeno social e natural, indivíduos surdos e ouvintes possuem capacidades equivalentes. Pontuamos as diferenças apenas no que se refere aos canais de acesso, pessoas surdas (gesto-visual), pessoas ouvintes (oral-auditivo).

Pesquisas apontam que as Línguas de Sinais possuem as mesmas funções linguísticas das Línguas Orais. Sabemos que as pesquisas sobre as Línguas de Sinais enquanto línguas naturais são consideradas recentes. Quadros e Karnopp (2004) apontam para as pesquisas linguísticas das línguas sinalizadas que surgiram na década de 60, nos Estados Unidos, com os estudos de Stokoe, citado no capítulo anterior. No Brasil, nas décadas de 80 e 90, as pesquisas começaram a evoluir com Ferreira Brito (1980), Felipe (1992), Karnopp (1994) e Quadros (1997), dentre outros investigadores.

Para Quadros e Karnopp (2004), as Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais, pois cumprem todas as atribuições e critérios linguísticos, como regras gramaticais, sistemas abstratos, expressões metafóricas, etc.

Neste sentido, as Línguas de Sinais podem ser comparadas analogicamente às Línguas Orais, pois cumprem todos os critérios linguísticos necessários. Portanto, a Língua de Sinais deve ser a primeira língua das pessoas surdas, pois é a língua que elas aprendem espontaneamente em contato com seus pares surdos. No próximo item, abordaremos tal questão com mais profundidade.

2.1.3 A aquisição da Libras por surdos: primeira ou segunda língua

Sabemos que as pessoas surdas são oriundas, majoritariamente, de famílias ouvintes. O perfil destas famílias mostra que elas são formadas por pessoas que

desconhecem a Libras, sua natureza visual e cultural, conseqüentemente, não dominam a Língua de Sinais.

Por longos anos, as escolas também desconheciam a natureza visual da pessoa surda e não reconheciam a Língua de Sinais como sua língua natural. Rossi (2010) apresenta brevemente as principais abordagens da educação de surdos:

A Educação de alunos com surdez perpassa por momentos marcantes da metodologia Oralista, Comunicação Total até o Bilinguismo, concepções criadas de acordo com os acontecimentos sociais e culturais de sua época. Como toda mudança de Libras da escola e na família, personagens fundamentais na construção do sujeito e sua identidade social (ROSSI, 2010, p.6).

Rossi (2010) descreve algumas características dessas três principais abordagens. No Oralismo, as práticas orais eram valorizadas, associadas à leitura orofacial e a Língua de Sinais não era reconhecida (os sinais não eram permitidos). Na Comunicação Total, vários recursos comunicativos são empregados: a oralização, os aparelhos auditivos, os gestos, o alfabeto datilológico, o bimodalismo, etc; e, por fim, o Bilinguismo, que reconhece a importância de duas línguas para o surdo, Libras – primeira Língua (L¹) e a Língua Portuguesa – segunda Língua (L²).

Spinassé (2006) afirma que a Língua Materna ou a primeira língua não tem a obrigatoriedade de ser a língua da mãe e nem a primeira língua que o indivíduo adquire. A autora evidencia que a língua materna geralmente é a língua utilizada pelos pais, mas que pode ocorrer de a comunidade fazer uso de uma língua diferente. Spinassé (2006) complementa dizendo que:

De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação efetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Diante desse fato, compreendemos que a língua materna é aquela que o indivíduo domina socialmente, faz uso em seu cotidiano, desenvolve características

identitárias e culturais, podendo ser originária do núcleo familiar ou da comunidade na qual o indivíduo desenvolve identificação.

Quadros ([1997], 2008) levanta a seguinte questão:

[...] é possível o surdo adquirir de forma natural a língua falada, como acontece com a criança que ouve? Os profissionais que trabalham com os surdos não duvidam de que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo dificilmente ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal (QUADROS, [1997], 2008, p. 22).

Logo, se a aquisição da língua oral não é natural ao indivíduo surdo, não deve ser considerada a sua primeira língua, pois não oferece elementos mínimos para o desenvolvimento da competência linguística de forma natural e, conseqüentemente, dificulta o acesso das pessoas surdas aos valores culturais aos quais estão expostas (QUADROS, [1997] 2008).

No entanto, se faz necessário destacar que este conceito é empregado para os surdos que fazem uso da Libras enquanto L¹ e não para os surdos que possuem resíduos da audição e/ou usam exclusivamente a língua oral.

De modo geral, espera-se que o surdo tenha acesso à aquisição da Libras – primeira língua (L¹) em contato com seus pares surdos. Pois é com base na L¹ que o indivíduo adquire competências para a aquisição da segunda língua (L²). Portanto, um espaço interativo favorecerá o desenvolvimento das relações enunciativas e, por conseqüência, propiciará a condição bilíngue e bicultural do estudante surdo. Entretanto, são poucos os surdos que possuem este acesso.

A Libras, enquanto língua materna – L¹, é uma condição restrita aos surdos filhos de pais surdos. Sabemos que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais, conforme estudos de Guarinello e Lacerda, (2007); Quadros ([1997], 2008); Quadros e Cruz, (2011) e Moura (2010). Para Lacerda (2006), as escolas também não estão cumprindo o seu papel na formação das crianças surdas na Educação Básica, por falta de preparo dos professores e das próprias escolas.

Tal conjuntura familiar e educacional irá interferir negativamente na formação linguística, social, cultural e educacional das crianças surdas. O processo de aquisição de uma língua é retardado e estas crianças passam longos períodos sem ter acesso a uma língua de forma plena.

Diante do que foi posto, espera-se que as escolas ofereçam espaços inclusivos, que atendam a proposta bilíngue e bicultural para os estudantes surdos. Entretanto, são poucas as que oferecem uma proposta verdadeiramente bilíngue, com currículos adaptados, professores surdos e ouvintes fluentes na Língua Brasileira de Sinais. Isso por vários motivos, entre eles a falta de pessoal qualificado para dar conta dessa necessidade de recursos humanos, **que** representa um dos principais problemas do insucesso que ainda constatamos na escola de hoje.

Com isto, voltamos os nossos olhares para as IES que formam estes educadores. Segundo Leite (2016), e com base no Decreto n.º 5.262/05, a formação do professor de Libras que atua nos níveis do Fundamental II, médio e Superior deve ocorrer com a formação em Letras-Libras ou Letras Libras/Língua Portuguesa. Já a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve acontecer através da licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa, que é coordenada em todo o país pelo Instituto Nacional de Surdos. Atualmente, existem alguns polos oferecidos no Brasil, em instituições federais.

De acordo com informações disponíveis no *site* do INES (<https://neoines.com.br/>), o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue possibilita ao profissional atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e na gestão escolar em espaço não formal (INES, 2019).

O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) oferece alguns polos de apoio presencial que são: UFAM – Universidade Federal do Amazonas; UEPA – Universidade Estadual do Pará; UFC – Universidade Federal do Ceará; UFPB – Universidade Federal da Paraíba; UFBA – Universidade Federal da Bahia; IFG – Instituto Federal de Goiás; UFLA – Universidade Federal de Lavras; UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue; UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com planejamento para ampliação.

Neste contexto, o curso de Pedagogia, com a disciplina Libras, assume uma responsabilidade enorme para oferecer ferramentas iniciais para incluir e apresentar elementos da proposta bilíngue no sistema regular de ensino. O pedagogo deve aprender na formação inicial competências mínimas para desenvolver práticas pedagógicas dialogadas:

[...] o professor em formação deve aprender como construir atividades pedagógicas com base em ações interativas, com base em negociação de significados. Proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua realização concreta, como um sistema vivo e ideológico (ALBRES, 2012, p. 30).

Entendemos que a língua é fundamentada na interação e constituição do sujeito de modo geral. Portanto, as práticas pedagógicas também devem ser constituídas com base no diálogo.

Desse modo, as práticas pedagógicas dialogadas devem ser vivenciadas em todos os espaços de atuação do pedagogo. Conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006), o pedagogo atuará na docência, na gestão em espaços escolares e não escolares. Segundo este mesmo instrumental legal, a docência é compreendida como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

A docência está associada a estas funções descritas acima, além da regulamentação do Decreto nº 5.626/2005, com a implantação da disciplina Libras e de todo o processo de inclusão. E os pedagogos devem acompanhar este novo cenário, que exige destes profissionais um enfrentamento a partir de saberes e habilidades condizentes com as necessidades educativas dos estudantes surdos na Educação Básica, que será mais aprofundado no próximo item.

2.2 Necessidades da surdez e a Educação Básica

Segundo a Constituição Federal (1988), em seu artigo 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).

Enquanto direito constitucional, a educação deve atender a todos, sem restrições. Desse modo, no que se refere à Educação Básica, compreendemos que ela deve seguir tais princípios, somando a natureza inclusiva, tendo como missão educar e acolher a todos os estudantes em suas especificidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA reafirma o direito do exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho e complementa quanto ao que deve ser assegurado. No artigo 53, localizaremos o seguinte:

[...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Todos os estudantes devem ter direito de ingressar e permanecer na Escola, tendo a sua diversidade respeitada. Conforme é descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “[...] a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 4).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) reafirmam que essa educação é um direito constitucional e que está previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Tal documento tem como dever orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas em todas as redes de ensino.

Enquanto direito legal, o estudante com deficiência deve ser matriculado em salas regulares, preferencialmente. No entanto, é preciso que haja um suporte específico para atender ao que propõe a inclusão desde os requisitos de acessibilidade.

Percebe-se que há um movimento em prol do ingresso e permanência de todos os estudantes na Escola. Ao longo dos anos, foram surgindo legislações específicas que avançaram progressivamente. Acompanhando estes avanços, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que diz ser obrigatório “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino” (BRASIL, 2008, p. 8).

Já na Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação-PNE, são definidas as ações que devem ser alcançadas, com vigência de 10 (dez) anos, destacando os elementos que envolvem a inclusão e a educação bilíngue na Educação Básica. Apontada na Meta 4, que define o público dos estudantes com deficiência, com faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e superdotação como grupos a serem atendidos na escola regular e com acesso ao Atendimento Educacional Especializado AEE – Lei nº 6.571/08. E em seu ponto 4.7, especifica, ainda, o reconhecimento da educação bilíngue para surdos, como podemos ver a seguir:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2014).

Desse modo, o PNE (2014) está alinhado ao que se propõe a legislação de direitos básicos, assim como o que se propõe a Lei de Libras (Lei nº 10.436/02 e da regulamentação do Decreto nº 5.626/05), reafirmando o direito de ter acesso a uma proposta de educação bilíngue para a pessoa surda.

Segundo Ramos e Hayashi (2018), a comunidade surda discorda da proposta de inclusão do surdo na escola regular, pois para esta comunidade esse espaço inclusivo não favorece o convívio com seus pares surdos. Do mesmo modo, não tem atendido as particularidades linguísticas e culturais presentes na perspectiva educacional bilíngue.

Skliar (2005) aponta a urgência na garantia do direito das crianças surdas para conviverem com seus pares a fim de que possam construir suas identidades surdas, ligadas a tantas questões como gênero, etnia, raça, entre outras.

[...] as crianças surdas possuem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de constituírem estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado nem cerceado (SKLIAR, 2005, p. 27).

Diante do que foi posto, acreditamos na necessidade da escola bilíngue, do convívio dos surdos com seus pares. Entretanto, entendemos que a abertura de escolas bilíngues em todo o território nacional seria inviável, pois não há profissionais suficientes e capacitados para compor o quadro de pessoal para tal fim. No entanto, estamos cientes de que a escola inclusiva é uma alternativa viável, sendo possível a criação de salas bilíngues e/ou o oferecimento de espaços de valorização e visibilidade surda na escola.

Para Lacerda (2006), o sistema de ensino inclusivo interfere negativamente na escolarização dos surdos, como podemos ver a seguir.

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes (LACERDA, 2006, p.166).

Essa autora afirma que a diferença entre surdos e ouvintes não é decorrente de uma incapacidade dos estudantes surdos, mas é oriunda de uma inadequação dos sistemas de ensino para com as necessidades destas pessoas. Destacamos a incapacidade dos docentes perante as diferenças linguísticas existentes entre os estudantes ouvintes e os estudantes surdos.

Em um discurso semelhante, Lodi (2013) aborda a tensão existente entre a educação bilíngue que envolve a Libras e a Língua Portuguesa em uma relação “intrínseca” com as questões culturais de cada língua e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que limita ao uso das duas línguas na escola, causando um conflito entre Educação Especial e Educação Bilíngue.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, diz que:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se

que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2008, p.11).

Portanto, para que haja uma educação bilíngue, verdadeiramente, é necessário que as duas línguas em circulação sejam respeitadas e que nenhuma se sobreponha à outra. Entendemos, ainda, que a Libras e a Língua Portuguesa na formação docente são importantes. No entanto, para que haja uma prática pedagógica verdadeiramente bilíngue é preciso que os docentes em formação conheçam a trajetória histórica vivenciada pelas pessoas surdas, e que possam compreender e dialogar com as propostas pedagógicas atuais e as necessidades que eles demonstram.

Ressaltamos que não só a Libras é necessária para a formação docente, mas precisamos pontuar que os saberes específicos do ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, é também de fundamental relevância para a aplicabilidade de uma proposta bilíngue.

Logo, podemos afirmar que o estudante surdo, nos documentos legais da Educação Básica é percebido como um sujeito de direito, que necessita de acesso igualitário de condições (direito pedagógico, linguístico e cultural) para que ocorra seu pleno desenvolvimento e permanência na Escola.

Em virtude desses direitos apresentados na Educação Básica, precisamos buscar a efetivação do que está posto em Lei, com o intuito de adquirir as condições estruturais e formativas que envolvem o funcionamento dessa Escola com professores capacitados (através da formação inicial e continuada).

No entanto, a solução desta problemática não se limita apenas à formação inicial, mas envolve também a formação continuada de todos os que compõem a comunidade escolar. Entendendo que as falhas na operacionalização dos serviços educacionais estão nas ausências ou fragilidades formativas dos agentes que compõem a escola.

2.3 O contexto do Ensino Superior e a surdez

Diante do que foi posto no item anterior, compreendemos que a escola assume uma identidade inclusiva e a legislação pertinente garante o direito de acesso a todos os indivíduos no ambiente educacional, embora o grande problema seja na sua operacionalização.

Refletiremos aqui sobre os estudantes surdos e suas representações culturais e linguísticas (conforme prevê a Lei nº 10.436/2002), como também o direito a serem educados através de escolas e classes de educação bilíngue, conforme o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, que regulamentam o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Entretanto, para Albres (2017), as classes bilíngues e as escolas bilíngues para os estudantes surdos não são viáveis no espaço inclusivo.

[...] afirmar que a conceituação de escolas bilíngues e classes bilíngues é pelo menos simplista nesses documentos. A configuração de uma educação bilíngue em qualquer escola pública é pouco aplicável em suas diversas instâncias, considerando os problemas das escolas, principalmente, com as dificuldades de infraestrutura, baixa remuneração dos professores, falta de profissionais com formação específica e qualificados para o ensino da Libras, para a interpretação educacional e para o ensino do português como segunda língua. Estes problemas se agravam quando a implementação de uma educação bilíngue se faz concomitante à inclusão escolar (ALBRES, 2017, p. 341).

Segundo essa autora, a problemática não se encontra presente unicamente na proposta inclusiva (pautada no ideário da inclusão e o direito igualitário para todos), mas está presente na sua aplicabilidade, de fato, nas escolas, por falhas em sua operacionalização. Entretanto, podemos considerar que as escolas bilíngues são uma conquista da comunidade surda.

Para que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade é necessário que haja o envolvimento de muitas Instituições, inclusive as IES. Neste sentido, apontamos para essas instituições como um espaço de construção de conhecimento, que pode contribuir para a melhoria da educação de surdos, na medida em que forma os novos docentes. Favorecendo a formação inicial e

continuada de qualidade e dialogando com as necessidades da Educação Básica, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), com o intuito de minimizar as lacunas existentes no oferecimento da educação de surdos, decorrentes das falhas na operacionalização da inclusão e das lacunas formativas dos docentes.

Lacerda (2006) já alertava sobre esta fragilidade da educação de surdos e das inadequações localizadas nas instituições de ensino para os estudantes surdos, que são comprovadas pelos achados destas pesquisas, apontando, assim, a necessidade de ações que colaboram com o pleno desenvolvimento das pessoas surdas na escola.

Para alguns autores, como Sacks (1989), Skliar (2005) e Sá (2006), é preciso que haja um aprofundamento quanto ao olhar para as diferenças das pessoas surdas. Considerando que só assim é possível acontecer alguma mudança nas práticas desenvolvidas nas escolas, seja pela proposta inclusiva e/ou proposta bilíngue.

Segundo Sacks (1989), a representação cultural sobre a surdez e sobre os padrões estabelecidos pela sociedade em relação ao que é ser normal interfere negativamente nas ações práticas. Segundo este autor (1989), com base no referencial da cultura do “normal”, são feitas interpretações e representações através de um conjunto de conceitos e justificativas (dados culturais), para entender aquilo que somos e o que o outro é.

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como ‘deficientes’ ou ‘inferiores’? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como ‘deficientes’ ou ‘surdos’ (SACKS, 1989, p. 44).

Sacks (1989) propõe a desconstrução da cultura do “anormal”, uma proposta que para nós parece ser utópica, mas que seria fundamental para a existência de um mundo melhor, um mundo onde as pessoas não fossem adjetivadas com palavras que causam discriminação e isolamento. Um ideário humanista que inverte um pouco os papéis, para que tenhamos a possibilidade de imaginarmos uma sociedade sem inclusão e exclusão, sem normais e anormais, sem surdos e

ouvintes, onde as pessoas são apenas pessoas. Neste sentido, a discriminação separa os iguais dos diferentes e diferencia o que não deveria ser diferenciado.

Dando continuidade, Skliar (2005) faz afirmações semelhantes às de Sacks (1989) e diz que a nossa sociedade estabelece alguns modelos sobre as pessoas. No caso das pessoas surdas, estas são classificadas a partir de sua perda auditiva e de seus distanciamentos do modelo ouvinte de ser. Diante disto, o autor sugere que os professores possam ter a capacidade para dissociar a surdez considerada um conceito cultural, da surdez diagnosticada como deficiência auditiva.

De acordo com Sá (2006), quando limitamos a pessoa surda à sua perda auditiva, estamos associando-a ao modelo médico-terapêutico no qual é classificada unicamente a surdez em leve, modelada e severa desconsiderando as outras características desses sujeitos.

Skliar (2005) define o modelo médico-terapêutico e identificado por Sá (2006) como o modelo clínico. Para estes autores, esse tipo de modelo limita a surdez à deficiência auditiva. Ele pontua que alguns profissionais direcionam suas práticas a partir da ausência da audição, com o intuito de aproximar os surdos ao parâmetro da “normalidade ouvinte”, definindo esta ação como uma prática ouvintista. A esse respeito, o autor diz: “[...] o ouvintismo são – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo” (SKLIAR, 2005, p.15).

Neste sentido, o ouvintismo pode ser considerado como a imposição realizada pelo ouvinte em obrigar o surdo a “[...] olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte” (SKLIAR, 2005, p.15). Podemos afirmar que essas práticas ainda ocorrem nas escolas, e na clínica, dando como exemplo a desvalorização da Libras e das questões culturais que envolvem a formação das pessoas surdas.

Em contraponto ao ouvintismo, é sugerido o olhar do outro a partir da diversidade cultural, linguística, etc. No caso da pessoa surda, olhar para a surdez a partir do seu conceito cultural, respeitando as diferenças deste grupo na sociedade. Portanto, para que ocorra a efetivação da cidadania plena é necessário que a sociedade assuma uma prática inclusiva, respeitando a diversidade humana na busca da superação do preconceito e da exclusão.

Alinhado ao que foi dito, Sá (2002) sugere o incentivo científico sobre este campo de investigação, focalizando os estudos culturais que consideram as particularidades culturais e de identidade dos grupos.

Os estudos culturais têm como objeto característico de seus estudos as formas históricas da subjetividade; em outras palavras, interessam-se pelo estudo do lado subjetivo das relações sociais. Seguindo na direção das chamadas teorias pós-modernistas, entendem que a subjetividade não é dada, é produzida. A subjetividade destaca o 'quem eu sou' e o 'quem nós somos' da cultura. Então, os principais objetos de análise dos estudos culturais são a subjetividade, bem como as identidades individuais e coletivas (SÁ, 2002, p. 51).

Desse modo, para a melhoria da educação de surdos é indicado o aprofundamento científico dos Estudos Surdos². Pois acreditamos que os olhares sobre a surdez interferem nas práticas pedagógicas e no tipo de atendimento educacional que é oferecido.

Sendo assim, espera-se o respeito e a garantia dos direitos de estudantes surdos, perante as suas representações culturais e linguísticas. Quanto ao direito de terem acesso às escolas e classes de educação bilíngue, entendemos que é necessário ampliar a discussão sobre o que representa o bilinguismo para este público e as condições necessárias para que ele se concretize. De modo que “[...] reflexões sobre a Libras, o Bilinguismo e a Educação Bilíngue dos surdos são fundamentais para compreendermos os problemas e avanços que o processo de inclusão e ensino-aprendizagem dos surdos já passou” (SANTOS, 2012, p. 10).

Constatamos que os surdos possuem o direito de serem bilíngues. Mas qual bilinguismo oferecemos nas escolas? Para Grosjean (1982), citado por Xavier (2018, p. 4), o bilinguismo experienciado pela comunidade surda brasileira é diglósico, já que, nesse tipo de bilinguismo, uma das línguas (ou variedades da mesma língua) tem mais prestígio do que a outra.

Reconhecemos que esta situação ocorre em “[...] virtude do caráter social, histórico, cultural e ideológico que é inerente à língua, dificilmente é possível acreditar que diferentes línguas faladas, em uma mesma comunidade de fala estejam sempre estáveis uma em relação à outra (MARTINY; MENONCIN, 2013, p. 309).

² Estudos Surdos surgiram a partir de um movimento da comunidade científica surda em relação aos Estudos Culturais.

Sabemos que sempre haverá uma disputa de poder entre as línguas em circulação, sendo que a língua que possui uma posição privilegiada atuará em detrimento de outras línguas de menor *status* social (grupos minoritários).

Nesse contexto, precisamos assimilar o lugar da Libras, da Língua Portuguesa no Bilinguismo para os estudantes surdos, reconhecendo que a reflexão sobre estes pontos pode favorecer a compreensão da problemática existente e viabilizar o avanço no processo de inclusão do surdo e o direito a educação bilíngue.

Segundo Flory e Souza (2009), o bilinguismo possibilita que o indivíduo desenvolva uma habilidade superior ao dominar duas línguas. Para essas autoras, o bilinguismo depende da aceitação dos indivíduos em relação às línguas e culturas envolvidas, como também do contexto social, político, econômico, entre outras questões, favorecendo ao estudante surdo não só o domínio das duas línguas, mas propiciará sua plena participação social e sua formação cidadã.

Diante do que foi posto sobre a pessoa surda e suas representações linguísticas e culturais, verificamos que essas questões precisam ser abordadas nos cursos de formação de professores, com o intuito de que os futuros professores percebam questões que envolvem a escolarização dos estudantes surdos.

No entanto, sabemos que existem poucos professores capacitados para desenvolver tais discussões e executar um trabalho bilíngue com estudantes surdos. Acreditamos que esta ausência de formação é decorrente da insuficiência curricular e/ou falta de articulação, de diálogo entre as disciplinas dos currículos para a formação do futuro professor.

A disciplina Libras, como um componente obrigatório, consegue contemplar todas as questões linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos? Estudos apontam para a inserção dessa disciplina como geradora de impactos positivos. Para Quadros e Paterno (2006),

Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na Libras para ministrar aulas diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua (QUADROS; PATERNO, 2006, p. 24).

Sendo assim, estes autores consideram que esta disciplina pode gerar impactos positivos na escola e favorecer, conseqüentemente, a construção de uma prática pedagógica mais consciente e condizente com as necessidades educativas do estudante surdo. Para eles, a presença da Libras pode suscitar a ampliação do debate na escola e a inclusão, com base no respeito às diferenças deste grupo.

Perante o que foi posto, identificamos que a inclusão dessa disciplina pode ser considerada um marco histórico em relação à garantia de direitos linguísticos das pessoas surdas. Consideramos, ainda, que esta inserção abriu uma janela para a discussão do tema nas IES, e que pode contribuir para a melhoria da formação de professores e, por conseguinte, o aprimoramento da educação das pessoas surdas nas escolas.

Na prática isto não tem acontecido por diversos fatores que ocorrem nos cursos de formação de professores, especialmente os de Pedagogia e Letras. Eles sofrem pela limitação oferecida dentro do currículo, tornando a proposta de formar educadores bilíngues uma realidade distante.

Para alguns autores, como Giordani (2015), a inserção da disciplina Libras gerou um sentimento de complementação na formação do educador e de sua atuação no contexto inclusivo. No entanto, considerando que a carga horária da Libras é pequena, surge a dificuldade para que essa tarefa seja concretizada.

A introdução da LIBRAS como disciplina curricular na Universidade traz mais do que apenas o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos sujeitos Surdos (MOURA; HARRISON, 2010, p. 336).

Neste sentido, espera-se que as IES possam criar mecanismos para que o futuro professor consiga compreender as especificidades (cultural, linguística e educativa) dos estudantes surdos. Para tal, se faz necessária a articulação dessa disciplina com as demais disciplinas do currículo de formação e ampliação das atividades formativas com a pesquisa e a extensão, visto que a Libras, unicamente, não dará conta de toda a responsabilidade que lhe é atribuída, em decorrência da carga horária limitada e da desarticulação curricular.

No próximo capítulo, intitulado: *O que as pesquisas nacionais revelam sobre o curso de pedagogia, educação de surdos e os impactos da disciplina Libras na formação do pedagogo*, destacaremos as principais questões levantadas pelas pesquisas nacionais sobre o nosso objeto de investigação.

CAPÍTULO 3 – O QUE AS PESQUISAS NACIONAIS REVELAM SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS IMPACTOS DA DISCIPLINA LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

3.1 O que dizem as pesquisas nacionais sobre a Libras na formação do pedagogo

Neste capítulo, apresentaremos os achados da pesquisa bibliográfica realizada sobre as produções (relatos, artigos, dissertações e teses) desenvolvidas no período de 2005 a 2019. Assim, pretendemos expor um mapeamento dos últimos 14 (quatorze) anos, das produções conforme os seguintes descritores: curso de Pedagogia, educação de surdos, impacto da disciplina Libras.

Sabemos que as pesquisas acerca da educação de surdos não é um tema novo, pois existem muitas produções envolvendo a Libras, formação de professores, etc. No entanto, apresentaremos as pesquisas/estudos que envolvem o impacto da disciplina Libras nos cursos de Pedagogia e o direito à educação bilíngue para surdos, por conseguinte, envolvendo a formação de professores desse curso a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei de nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, que gerou a obrigatoriedade dessa disciplina nos cursos de formação de professores.

Jesus (2017) diz que, a partir da regulamentação da Libras nos cursos de formação de professores, muitas pesquisas começaram a ser desenvolvidas, embora o impacto dessa disciplina na formação de professores de Pedagogia seja mais recente. Tais pesquisas ocorreram após a publicação do Decreto nº 5.626/2005, quando foram gerados diversos questionamentos em relação a esta obrigatoriedade e como os currículos da formação docente se apresentavam. Dentre estes questionamentos, citamos:

Para que haja ensino com qualidade, faz-se necessário que o professor tenha maior empenho no processo de ensino, que incorpore conteúdo para solucionar a barreira da comunicação, conhecer o que é ser surdo e quais as metodologias de ensino que atendem as necessidades educacionais desses estudantes (JESUS, 2017, p. 11).

Jesus (2017) afirma que as instituições cumprem a determinação legal oferecendo a Libras como componente curricular obrigatório, porém a disciplina não cumpre seu papel formativo do docente, quanto às questões linguísticas e de aprendizagem dos estudantes surdos que estão vinculados à Educação Básica. Desse modo, “[...] desconsideram aspectos importantes e singulares da cultura surda, favorecendo um aprendizado inconsistente e insuficiente para os futuros professores com lacunas” (JESUS, 2017, p. 96).

Considerando o que foi apresentado, surge uma indagação: quais os impactos da Libras como disciplina obrigatória na formação dos profissionais que cursam Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades do estudante surdo em todos os segmentos da educação?

Para responder a tal questão, apresentaremos alguns resultados localizados nos estudos científicos sobre os quais nos debruçamos em busca de respostas aos objetivos desta pesquisa.

Compreendemos que as lacunas identificadas por Jesus (2017) estão ligadas, sobretudo, ao formato da disciplina Libras (carga horária e conteúdo), considerando que estes elementos interferem na formação inicial e, conseqüentemente, geram impactos negativos na atuação profissional destes educadores na Educação Básica.

Por isso, a formação do pedagogo deve ser voltada para a Educação Básica a partir de uma perspectiva inclusiva, de acordo com o movimento da educação inclusivista esperado para a escola, na atualidade.

Para Lacerda (2006), as escolas brasileiras não estão adequadas para atender as demandas pedagógicas dos estudantes surdos. Essa condição do sistema de ensino é acarretada pela fragilidade formativa dos docentes, que interfere na educação de surdos na escola.

A autora complementa tal afirmação dizendo que estas dificuldades pedagógicas dos estudantes surdos estão atreladas à linguagem. Para esta autora, a linguagem é percebida como um elemento que deve ser discutido, pois interfere diretamente nas questões educativas dos estudantes surdos inseridos nas escolas brasileiras.

Como foi dito no capítulo anterior, as crianças surdas são, majoritariamente, oriundas de famílias ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais e a cultura surda. Conseqüentemente, estas crianças surdas chegam à escola sem uma

língua(gem) consolidada. Desse modo, espera-se que a escola inclusiva compreenda essa questão como peça fundamental para a consolidação dos processos educativos dos estudantes surdos, pois sem uma língua comum entre professor e aluno não há diálogo, sem diálogo não há mediação da aprendizagem, e sem aprendizagem na escola, não existe inclusão.

Neste contexto, acreditamos que a ineficiência operacional da inclusão, no nosso país, primeiramente ocorre com a formação inicial insuficiente oferecida pelas IES e o despreparo das escolas da Educação Básica para acolher pedagogicamente o estudante surdo.

Constatamos, em nossa pesquisa, que a carga horária das IES da nossa cidade varia de 30 a 60 horas e algumas poucas instituições, pelo menos na cidade do Recife, se dá em até 60 horas. Este dado é comprovado nos achados de nossa pesquisa, pois encontramos disciplinas com as seguintes cargas horárias: IES 1 – 30h, IES 2 – 60h, IES 3 – 60h, IES 4 – 36h e a IES 5 – 60h.

Entendemos, assim, que esta situação fragiliza a formação dos futuros professores, causando uma lacuna formativa no que se refere à educação de surdos, pois a limitação do tempo (carga horária) destinado ao que se propõem realizar, associado a outras condições de acessibilidade são insuficientes para a aquisição satisfatória de alguns saberes necessários.

De acordo com Xavier (2018), e outros autores que também abordam esta questão, como Benassi; Duarte e Padilha (2012), Mercado (2012), Santana (2013), Freitas (2017) e Kendrick (2017) o tempo destinado para a disciplina Libras é insuficiente para aprofundar as questões linguísticas desta língua e das especificidades de aprendizagens dos estudantes surdos. Esses autores sugerem a ampliação da carga horária/tempo destinada para apropriação dos saberes que envolvem a Libras e a educação dos estudantes surdos.

Xavier (2018) descreve como sendo necessário para a formação docente:

[...] conscientizar futuros professores das singularidades linguístico-culturais dos alunos surdos através da discussão de cinco temas inferíveis da própria legislação que assegura sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura. Como se verá nas subseções seguintes, esses temas se referem à opressão linguística sofrida pelas comunidades surdas por meio da negação de sua língua no processo educacional, à concepção de surdez como diferença e não como deficiência, às diferenças culturais, às diferenças linguísticas dos alunos surdos e, por fim, o papel do tradutor-

-intérprete de libras/português no espaço educacional (XAVIER, 2018, p. 4).

Já para Almeida (2012), a disciplina Libras deveria também favorecer o contato dos futuros professores ouvintes com o discurso dos professores surdos. Segundo o Decreto nº 5.626/2005, os surdos possuem a preferência para ministrar tal disciplina. Desse modo, a presença de professores surdos no âmbito do Ensino Superior também seria uma ação formativa de caráter positivo. Entretanto, muitas IES preferem os professores ouvintes, pela facilidade na comunicação.

Santos (2016) aponta alguns elementos que cercam a disciplina de Libras nas IES e conclui o seguinte:

[...] a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são 'habilidades mínimas' ou uma 'comunicação básica' em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário (SANTOS, 2016, p. 228).

O ponto apresentado por Santos (2016) é bem relevante, e é importante ressaltar que a Libras não é adquirida nos cursos de formação de professores, enquanto idioma. Como foi apresentado por este e outros autores mencionados anteriormente, o tempo destinado para a vivência desta disciplina não se mostra apropriado para que sejam contemplados tantos conteúdos previstos para aprofundamento.

As questões apontadas por estas pesquisas são relevantes e devem ser debatidas e acionadas, pois geram impactos diretos na formação de professores e, conseqüentemente, na prática educativa desenvolvida nas escolas inclusivas. Com isto, compreendemos que as IES e as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial, como a Libras, possuem responsabilidade direta no âmbito da Educação Básica e nos serviços oferecidos.

Dando continuidade, Almeida e Vitalino (2012) disponibilizam um trabalho de pesquisa intitulado: *A disciplina libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos*, que teve como objetivo: discutir os efeitos da

disciplina, ministrada por uma professora surda, na formação inicial de pedagogos, partindo do ponto de vista dos graduandos.

Os resultados desta pesquisa apontam que os sujeitos investigados reconhecem a importância da obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores, destacando a relevância do professor surdo para ministrar a disciplina, avaliando-a como positiva. Acreditam que esta experiência será válida e necessária para uma atuação docente futura com esses estudantes, com o que concordamos, embora as lacunas que deixam durante sua realização modifiquem o cenário inclusivista.

Segundo Almeida e Vitalino (2012), a disciplina pode influenciar e contribuir positivamente na formação desse profissional, favorecendo o acesso e o direito à educação de surdos na Educação Básica. Nesse caso, compreende-se que a disciplina Libras assume um papel de “[...] preparar professores para receber alunos surdos nas classes comuns, em consonância com a legislação referente à inclusão” (ALMEIDA; VITALINO, 2012, p.1).

Continuamos com a pesquisa de Pinho e Giroto (2014) intitulada: *A inserção da disciplina Libras na formação inicial do pedagogo*, que teve como objetivo investigar a inserção da disciplina Libras na grade curricular de 17 cursos de Pedagogia. Os resultados obtidos neste estudo apontaram que, na atualidade, a maioria dos cursos de Pedagogia cumpre com a determinação legal implantando a disciplina Libras, no entanto, evidenciam que essa inserção suscitará impactos positivos na formação inicial do pedagogo. Por consequência, oferecerá melhoria na educação de surdos, se houver mais investimentos e discussão quanto a esta temática. Importante seria que houvesse uma formação específica quanto às metodologias apropriadas para as demandas educacionais e linguísticas dos estudantes surdos através de cursos de extensão, especialização. Desse modo, os cursos de Pedagogia se adequariam ao que pede o Decreto nº 5.626/2005 e poderiam atender às demandas educativas para alfabetizar os estudantes surdos.

A responsabilidade do sucesso desses alunos não pode, obviamente, ficar somente nas mãos dos professores do ensino regular, porém, uma vez que cabe a eles a responsabilidade pela alfabetização desses alunos, precisam ter acesso a uma formação básica consistente e coerente com a realidade educacional atual, qual seja um sistema educacional organizado na perspectiva da educação inclusiva (PINHO; GIROTO, 2014, p. 7).

Pinho e Giroto (2014) sugerem que os pedagogos em atividade dialoguem com o atendimento educacional especializado (AEE) e estabeleçam uma parceria, com o intuito de minimizar os danos diretos na intervenção prática com os estudantes surdos. Para eles (as), a formação inicial do pedagogo é insuficiente para que este crie estratégias metodológicas eficientes. Portanto, espera-se que os profissionais qualificados possam contribuir nessa atuação. Neste sentido, os profissionais do AEE atuariam no suporte aos professores regentes, orientando nas práticas pedagógicas e oferecendo o suporte complementar para os estudantes no contra turno.

Seguindo a análise de autores que estudaram o tema, trazemos Santana (2013), com o trabalho dissertativo: *Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP*, que teve como objetivo “analisar as propostas da disciplina Libras nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) (SANTANA, 2012, p. 21)”.

Os resultados obtidos neste estudo indicam que as IES não estão adequadas ao que dispõe o Decreto 5.626/2005, sendo considerados como critérios de análise os conteúdos disponíveis nas ementas, insuficiência da carga horária, terminologia inapropriada da disciplina da Libras, inexistência da disciplina e discrepância ao que é proposto nos planos de ensino da disciplina, de acordo com o esperado na formação desse docente.

Para Santana (2013), como outros pesquisadores já comentaram, a disciplina Libras é um desafio que precisa ser enfrentado pelas IES. E a inclusão isolada da disciplina não garante uma formação inclusiva do pedagogo, pois a Libras precisa dialogar com as demais disciplinas do currículo de formação durante todo o período de graduação desse futuro professor. Nesse contexto, para esta autora, seria indicado que essa disciplina fosse oferecida no início do curso, para que o licenciando pudesse articular, juntamente com os docentes, os diversos saberes.

Prosseguindo com os comentários sobre as pesquisas, Lírio e Moreira (2015) dispõem de uma pesquisa intitulada *O ensino de Libras e a formação inicial de professores: alunos de graduação em pedagogia*, que teve como objetivo “entender a percepção de alunos graduados em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo sobre o sujeito surdo e a Libras, por meio do método de

narrativas” (LÍRIO; MOREIRA, 2015, p. 301). Os resultados desta investigação indicam que a Libras pode ser percebida como um elemento novo e que pode favorecer a garantia de direitos básicos e a participação social dos indivíduos surdos.

Lírio e Moreira (2015), afirmam que

A discussão sobre o quão a Libras é importante não só para os surdos, mas para uma possível inclusão social e educacional é travada constantemente, afinal todos devem gozar dos direitos civis, políticos e sociais, e para que isso aconteça é necessário ser dado a eles todas as possibilidades de participação social (LÍRIO; MOREIRA, 2015, p. 302).

Segundo essas autoras, a disciplina Libras é mais um recurso em prol da luta pela inclusão e de um movimento contra o preconceito. Sabemos que por longos anos alguns segmentos não tiveram acesso aos direitos básicos e à participação social. Neste sentido esses autores comentam:

[...] 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 (LÍRIO; MOREIRA, p. 306).

Essa disciplina pode favorecer aos licenciandos de Pedagogia uma nova estratégia para assegurar o direito de participação dos surdos na sociedade. Sabemos que os Pedagogos podem atuar como professores, pesquisadores e gestores, e o contato inicial poderá gerar ganhos positivos nestas diversas áreas de atuação.

Souza (2016) pesquisou sobre a *Libras no curso de Pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez*, tendo com objetivo:

[...] investigar a formação do pedagogo no curso de graduação em pedagogia no que se refere às contribuições da disciplina Libras na compreensão e entendimento acerca da cultura surda e seus reflexos na construção de representações do aluno surdo na educação básica, bem como essas representações poderão influenciar sua prática no ensino básico (SOUZA, 2016, p.16).

Esse estudo aponta como resultado que as IES contemplam algumas questões importantes, como: o surdo; a surdez; a cultura surda; a inclusão e a atuação docente.

Neste sentido, Souza (2016) afirma que as representações dos futuros pedagogos perante a surdez e o surdo refletirão, positiva ou negativamente, nas futuras práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. Diante desta realidade, a disciplina Libras assume uma função primordial que é buscar a desmistificação de alguns conceitos culturais perante a cultura surda, a surdez, o surdo e a sua língua, a Libras. Esses elementos precisam estar contidos nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Freitas (2016) desenvolveu a pesquisa intitulada: *Contribuições do ensino da disciplina Libras na formação de professores do curso de Pedagogia do município de Petrolina – PE*, tendo como objetivo “analisar as contribuições do ensino na disciplina de Libras no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco/UPE, Campus Petrolina, para a formação de professores” (FREITAS, 2016, p. 5). Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a inserção da Libras nos cursos de Pedagogia favorece positivamente a formação de professores, pois contribui para o conhecimento de saberes específicos para a prática docente com os estudantes surdos. No entanto, a autora aponta a carga horária destinada para esta disciplina como insuficiente para que os futuros docentes adquiram a Libras fluentemente.

Assim como Xavier (2018), Freitas (2016) levanta a questão da ausência de uma normativa que disponha o formato da disciplina. “[...] não há nenhuma normativa que oriente a elaboração do plano de ensino dessa disciplina, isto é, a escolha dos aspectos que o compõem como: os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação” (FREITAS, 2016, p. 65).

Kendrick (2017) apresenta a pesquisa: *A disciplina de Libras na formação do pedagogo da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO: constituição, lócus e contribuição*, propondo como objetivo:

[...] analisar a constituição da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava/PR, e investigar o *lócus* da disciplina de Libras no currículo do curso e sua possível contribuição para a formação do pedagogo (KENDRICK, 2017, p. 8).

O resultado de sua pesquisa aponta que a disciplina Libras possui uma carga horária insuficiente e desarticulada com as demais disciplinas do currículo, dificultando, assim, a formação inclusiva do educador e capaz de atender as demandas de aprendizagens dos estudantes surdos.

Kendrick (2017) conclui:

[...] assim, cientes de que na disciplina de Libras não é possível adquirir fluência na língua, cumpre pensar a Libras como ela é: língua. Desse modo, requer-se que elaborem outras frentes de atuação dentro do espaço acadêmico. A Universidade poderia conceber a oferta regular de curso de Libras, em módulos que avançassem na aprendizagem e fluência da língua (KENDRICK, 2017, p. 124).

Sendo assim, sugere alguns caminhos para que a Libras se torne acessível aos futuros professores, como, por exemplo, uma ação extensionista (Curso de Libras); intensificação na pesquisa e na oferta de cursos de pós-graduação.

Para Kendrick (2017), a grande problemática está presente na falta de articulação da disciplina Libras com o curso. Esta ação impossibilita a ampliação das discussões sobre este tema, acarretando a formação insuficiente para um pedagogo, não abrangendo alguns saberes necessários, como:

[...] diversidade de conteúdos que devem ser abordados na disciplina, além das necessárias empatia e sensibilização de acadêmicos para que compreendam as especificidades linguísticas-culturais existentes nos possíveis alunos surdos que terão (KENDRICK, 2017, p.123-124).

Giordani (2014) apresenta a pesquisa: *Disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno?*, tendo como objetivo:

[...] compreender os efeitos produzidos nas representações sobre surdo e surdez dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, matriculados na disciplina de Libras, procurando analisar em que esta disciplina tem contribuído para a desconstrução da normalização da diferença surda (GIORDANI, 2014, p. 214).

Como resultado, o trabalho aponta que a inclusão da Libras, enquanto componente obrigatório, resultou no surgimento de um espaço para ampliação e discussão sobre Libras, surdez e a cultura surda.

Para Giordani (2014), os pedagogos devem refletir sobre os papéis que exercem nas escolas de maneira que possam atuar como agentes protagonistas do ensinar crítico e reflexivo, com ações éticas e que deslumbrem a solidariedade humana. Segundo a autora, os estudantes surdos não possuem a devida valorização linguística e cultural nos espaços educativos, pois a cultura majoritária impede a manifestação de culturas minoritárias, dificultando assim o desenvolvimento da constituição da identidade surda no ambiente escolar.

Seguindo, apresentaremos a pesquisa intitulada: *O significado e implicações da inserção da Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia*, da autora Mercado, que apresenta como objetivo:

[...] analisar como tem sido organizada essa formação, a fim de proporcionar ao professor da escola regular, condições satisfatórias para conhecer e lidar com as especificidades do aluno surdo em seu processo de alfabetização, no Ensino Fundamental I (MERCADO, 2012, p. 57).

Mercado (2012) destaca ainda, em seu estudo, que o Decreto nº 5.626/2005 não regulamenta as questões referentes à carga horária e aos conteúdos que devem ser contemplados na disciplina Libras. No entanto, estabelece claramente que os profissionais indicados para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I são aqueles que possuem formação em Pedagogia e/ou curso Normal Superior. Segundo o referido decreto, estes profissionais são responsáveis pela formação do estudante surdo.

Portanto, em detrimento do que foi posto, o pedagogo tem a responsabilidade de atender as especificidades do aluno surdo em seu processo de alfabetização. Porém não há nenhum documento que oriente quanto aos elementos que devem ser desenvolvidos nas IES. Outra observação trazida por Mercado (2012) foi sobre o Artigo 13 do Decreto nº 5.626/2005, que diz:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Desse modo, não só a disciplina Libras deveria ser obrigatória nos cursos de formação de professores, mas a Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deveria ter sido instituída nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa). No entanto, essa disciplina não foi implantada e não percebemos nenhum movimento para tal implementação.

Diante deste cenário, Mercado (2012), evidencia que

[...] a incompetência da escola e de seus profissionais, pela ausência de uma formação de qualidade dos cursos que deveriam formar o professor alfabetizador bilíngue, especialmente, o curso de Pedagogia, são elementos capazes de excluir aqueles a quem deveriam incluir, impedindo, descaracterizando, assim, o aspecto democrático da escola pública (MERCADO, 2012, p. 77).

Sendo assim, o Decreto nº 5.626/2005 não está sendo cumprido, o que diminui as chances de se estabelecer uma formação mínima para atender as demandas específicas do estudante surdo no sistema regular de ensino. Tais circunstâncias geram consequências desastrosas na formação acadêmica do surdo, em decorrência da fragilidade no âmbito linguístico; Libras secundarizada em relação ao português e o não oferecimento de práticas bilíngues. Com isto, acreditamos na necessidade de haver um aprofundamento na formação do pedagogo que atua com crianças surdas em processo de alfabetização.

A pesquisa de Vitaliano, Dall'acqua e Brochado (2013), com o título: *A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia*, teve como objetivo analisar como as determinações contidas na Lei nº 10.436, de 2002, e no Decreto 5.626, de 2005, vem sendo cumpridas na organização curricular do curso de Pedagogia. Como resultado, o estudo concluiu que a inserção da Libras nos cursos de formação docente é importante, entretanto, não deve ser limitada apenas para fins de cumprimento do Decreto 5.626/2005.

Vitaliano, Dall'acqua e Brochado (2013) afirmam que a disciplina Libras deve contemplar algumas ações dentro dos currículos dos futuros pedagogos, como:

[...] o processo de implantação da disciplina Libras: sua natureza teórica ou prática, ou até mesmo se podemos considerar teórica/prática; os conteúdos a serem contemplados, se amplos envolvendo aspectos educacionais da pessoa surda ou apenas os específicos da Libras; o perfil profissional do professor que irá ministrá-la, com conhecimentos apenas de Libras e da cultura da pessoa surda ou também de seus múltiplos aspectos educacionais, associados principalmente à proposta educacional bilíngue e ao

processo de inclusão, o que é um ponto controverso, pois grande parte da população surda se opõe a essa proposta (VITALINO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2013, p. 120).

É evidenciado por Vitaliano, Dall'acqua e Brochado (2013), com base nos resultados obtidos, a partir das ementas fornecidas pelas IES, que existe uma preocupação com o processo do ensino da Libras, cultura surda, processo de interpretação (Libras – Português / Português – Libras), e questões educacionais do estudante surdo (bilinguismo e inclusão). No entanto, foram identificadas algumas diferenças com relação aos objetivos e conteúdo das ementas, para os autores, esta inconstância pode afetar a formação do graduando em Pedagogia.

Diante do que foi apresentado, percebemos que as pesquisas estão focadas, principalmente na disciplina Libras, enquanto componente obrigatório na formação do Pedagogo. Entretanto, como foi destacado por Mercado (2012), a formação deste profissional, segundo o Artigo 13 do Decreto nº 5.626/2005, o ensino da Língua Portuguesa, modalidade escrita, deve levar a percebê-la como segunda língua para os estudantes surdos e, nesse caso também deve ser contemplada, enquanto disciplina nos cursos de formação de professores das séries iniciais. Sendo cumprida essa recomendação as IES favorecerão, assim, uma formação bilíngue aos pedagogos que atuarão na Educação Básica, proporcionando um atendimento bilíngue aos estudantes surdos.

Gostaríamos de destacar, ainda, algumas questões que envolvem verdadeiramente a formação bilíngue de um profissional como este. Contaremos com a contribuição de Leite (2016, 2018) e Batista (2014), que pontuam sobre esta formação da Pedagogia bilíngue no contexto do estudante surdo.

Leite (2016) desenvolveu a pesquisa: *Formação de docentes de Libras para a educação infantil e séries iniciais: a Pedagogia numa perspectiva bilíngue*, tendo como objetivo:

[...] analisar os dispositivos legais que regulamentam a formação do professor de Libras. Para tanto, discutiremos a implementação da formação de pedagogos bilíngues para o ensino de sujeitos visuais, além de apresentar o principal lócus de ensino que demanda a atuação deste profissional (LEITE, 2016, p. 91).

Este estudo foi caracterizado por ser dividido em dois momentos, o primeiro foi uma análise dos instrumentais legais e os dispositivos que definem a formação do Pedagogo bilíngue e, em um segundo momento, foram apresentadas as

demandas do Pedagogo bilíngue. Segundo Leite (2016), o pedagogo é o profissional responsável pela alfabetização do estudante surdo. Entretanto, a implementação da disciplina da Libras nos cursos de Pedagogia é insuficiente para formar um pedagogo bilíngue, sendo indicado o oferecimento da graduação em Pedagogia bilíngue com enfoque na visualização que representa um excelente apoio para o surdo.

Podemos observar, então que tanto o ensino em Libras, o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), o ensino de Libras, como o ensino de ELS, pressupõe uma formação específica para o professor que atuará na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Convém chamar a atenção para o distanciamento acadêmico na discussão de tais aspectos (LEITE, 2016, p. 99).

Contudo, Leite (2016) destaca que as IES implementam a disciplina Libras e de Educação Especial, como se fossem suficientes para atender as demandas de aprendizagens dos estudantes surdos. Entretanto, sabe-se que essas disciplinas possuem uma carga horária limitada, sendo impossível a formação do pedagogo em uma perspectiva bilíngue. Desse modo, é necessário ampliar a discussão teórica para outro tom dentro do curso.

Leite (2018) dispõe da pesquisa intitulada: *Pedagogia bilíngue – libras/língua portuguesa: currículo e formação docente*, com o objetivo:

[...] compreender a percepção desse pedagogo frente a especificidade apontada acima, além de apresentar a importância de uma formação coerente para a atuação do pedagogo frente a inclusão do alunado visual e analisar a legislação vigente na educação de visuais para a política de inclusão educacional na pedagogia e educação bilíngue (LEITE, 2018, p.142).

Como resultado, o estudo sugere que é necessária uma formação específica para que o pedagogo possa atuar com os estudantes com características visuais. Desse modo, Leite (2018) afirma que é imprescindível o desenvolvimento de metodologias, planejamentos, didáticas específicas para os estudantes surdos. Para tal, é indispensável que o educador tenha obtido acesso a uma formação e capacitação inicial satisfatória. Compreendendo, ainda, que esta formação se dará a partir do oferecimento do curso de formação de Pedagogos Bilíngues – Libras/Língua Portuguesa.

Em um trabalho semelhante, Cicilino, Giroto e Vitta (2018) apresentam a pesquisa intitulada: *Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I*, cujo objetivo foi:

[...] analisar como a formação de professores para atuação na educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tem sido retratada nas produções de fontes reconhecidamente relevantes no cenário acadêmico-científico brasileiro, entre os anos 2005 e 2015, período relacionado a designações do Decreto nº 5.626/2005 (CICILINO; GIROTO; VITTA, 2018, p. 795).

Segundo os achados desta pesquisa, a temática da educação bilíngue de surdos é importantíssima para a atuação dos professores. Entretanto, é um tema pouco investigado aqui no Brasil, apontando assim a necessidade de mais pesquisas a este respeito.

Diante dessa necessidade, Batista (2014) aborda a questão da formação bilíngue do pedagogo e do curso de Pedagogia bilíngue ao afirmar que

A proposta curricular do Curso Bilíngue de Pedagogia, ao favorecer a discussão acerca da diferença, contempla temas com a possibilidade de que seja dada significação aos discursos sobre diferença, identidade e cultura, temas caros ao multiculturalismo (BATISTA, 2014. p. 90).

Neste sentido, a autora afirma que os cursos de Pedagogia bilíngue têm como objetivo atender a uma demanda social contemporânea (multicultural). Considerando, ainda, que a sociedade é composta por várias culturas, o desafio está na “ruptura epistemológica com o projeto de sociedade monocultural e homogeneizada, valorizando e dando respostas à diversidade cultural” (BATISTA, 2014. p. 90-91).

Alinhado ao que foi posto por Batista (2014), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) apresenta alguns elementos contidos no PPC deste curso, que tem como objetivo:

[...] a formação de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, para atuar na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares. Entre os objetivos específicos do curso destaca-se a necessidade de formar pedagogas e pedagogos bilíngues que reconheçam a ação educativa como prática político-social de intervenção e transformação da sociedade; que

participem de pesquisas e estudos na área da educação, educação bilíngue, educação intercultural e áreas afins, na perspectiva de uma pluralidade de concepções teóricas (INES, 2019, p. 7).

Diante do que foi posto, percebemos que este curso tem como objetivo formar educadores que atendam às necessidades linguísticas, educacionais e culturais dos estudantes surdos do nosso país, “[...] tornando os futuros docentes capazes de produzirem práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à grande diversidade linguística brasileira” (INES, 2019, p. 12).

Contudo, para alcançar os objetivos propostos para formar pedagogos bilíngues este curso apresenta uma matriz curricular formulada para atender tal proposta, que sugere:

[...] aprofundamento do conhecimento de sua primeira língua – Português e/ou LIBRAS – e também o desenvolvimento de sua segunda língua, preparando-o, dessa maneira, para o desafio de ensino nestes dois idiomas e para a necessidade de elaborar atividades pedagógicas e materiais didáticos bilíngues (INES, 2019, p. 25).

Por meio dos estudos mais recentes, como a pesquisa de Xavier (2018), registramos que a disciplina Libras poderia colaborar para a melhoria da educação de surdos, mas esta disciplina não possui uma diretriz curricular estabelecida, o que permite que as IES possam determinar indefinidamente os conteúdos de acordo com as condições de que dispõem.

Além disso, também podemos retomar como provocação a pergunta: uma única disciplina como a Libras poderia modificar uma realidade como esta, no tocante a educação bilíngue de surdos?

Nesse sentido, de acordo com a maioria dos autores pesquisados, o tempo destinado para a disciplina é insuficiente para que se trabalhem os conteúdos necessários. A seleção dos conteúdos nem sempre é feita por quem tem boa noção das demandas educativas e linguísticas dos alunos surdos. A pequena articulação com outras disciplinas precisa ser estimulada, pois esta ação poderia potencializar a importância da Libras nesse contexto. A conscientização do corpo docente sobre a inclusão e sobre as necessidades da diversidade humana e algumas necessidades específicas do surdo ainda não atingiu um patamar desejável.

Adiante, teremos acesso ao quadro com a estrutura curricular do curso de Pedagogia bilíngue. Percebemos que existe uma preocupação com a formação deste Pedagogo em relação à sua formação pedagógica geral e com as disciplinas específicas (linguísticas, culturais e metodológicas), necessárias para o atendimento educacional do estudante surdo.

EQUIVALÊNCIAS ENTRE MATRIZES CURRICULARES DE 2006 E 2017

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
RECONS-TRUINDO A TEORIA EDUCATIVA	CONSTRUINDO O COTIDIANO ESCOLAR	PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS DOCENTES	APROFUNDANDO AS RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRABALHO PEDAGÓGICO	REDES-NUANDO ORIENTA-MENTOS EDUCATIVOS	DELINEANDO PROPOSTAS METODOLÓGICAS	RECONS-TRUINDO A TEORIA DA FORMAÇÃO	REDESCUBRINDO PROPOSTAS EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS
Escola, Cultura e Sociedade 80hs PED0100 CPB104 Ciências sociais e educação	Genealogias em Posicionamentos Educacionais 80hs PED0107 CPB108 Filosofia e educação	Docência e Implicações Socioculturais 80hs PED0113 CPB601 Educação e direitos humanos: relações étnico raciais	Construção do Conhecimento e Escolarização 80hs PED0120 CPB306 Políticas públicas e educação	Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência 80hs PED0127 CPB803 Pedagogia em contextos não escolares	Ensino da Educação Física - tendências atuais 80hs PED0134	Revisões Críticas Sobre a Autoformação 80hs PED0141 CPB204 TICS II	Retomada da Experiência Educativa 80hs PED0148 CPB801 Gestão educacional II
Ensino-Aprendizagem e Escolarização 80hs PED0101 CPB407 Avaliação	Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem 80hs PED0108 CPB308 Currículo e educação	Refletindo Sobre a Formação Docente 80hs PED0114 CPB307 Didática	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural 80hs PED0121 CPB107 Pedagogos e práticas pedagógicas	Cognição, Corporeidade e Contexto 80hs PED0128 CPB303 Educação infantil: saberes e metodologias	Tempos-Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia 80hs PED0135 CPB604 Metodologia do ensino de história e geografia	Retomada de Conhecimentos Construídos 80hs PED0142	Educação e sua Gestão - metas e mitos 80hs PED0149 CPB701 Gestão educacional I
Concepções Sobre Criança 80hs PED0102 CPB203 Concepções sobre a infância	Corporeidade e Cultura 80hs PED0109 CPB207 Antropologia e educação	A Escola como Espaço Político-Pedagógico 80hs PED0115 CPB205 História da educação	Apropriações Linguísticas 120hs PED0122 CPB703 Literatura e a infância	Textos e Pretextos 80hs PED0129 CPB301 Libras III	Ciência e Territórios do Cidadão Contemporâneo 80hs PED0136 CPB603 Metodologia do ensino de ciências	Propostas Educativas- Revisões Conceptuais 80hs PED0143 CPB706 Redação acadêmica	Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico II 80hs PED0150 CPB606 Investigação científica e produção acadêmica II
Leituras e Escritas 54hs PED0103 CPB101 Libras I		Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar 80hs PED0116 CPB403 Psicologia e educação II			Construções Cognitivas e Ensino da Matemática 80hs PED0137 CPB506 Metodologia do ensino da matemática		
Topicalizando Discursos e Narrativas 80hs PED0104 CPB201 Libras II	Construções Cognitivas 80hs PED0110 CPB305 Psicologia e educação I		Tempos, Espaços e Sujeito Social 80hs PED0123	Temáticas Transversais 80hs PED0130 CPB103 TICs I	Leituras e Escritas e Diversidades Linguísticas 80hs PED0138 CPB503 Alfabetização e letramento em LP	Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico I 80hs PED0144 CPB404 Investigação científica e produção acadêmica I	Práticas Pedagógicas 80hs PED0151
		Corporeidade, Cultura e Discurso 120hs PED0117 CPB409 Educação de jovens e adultos	Arte em Processo na Escola 80hs PED0124 CPB504 Artes e educação	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 60hs PED0131		ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 130hs PED0145 CPB602 Estágio supervisionado II	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV 130hs PED0152 CPB 702 Estágio supervisionado III
Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas 80hs PED0105 CPB501 Libras V - Metodologia do ensino	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80hs PED0111 CPB405 Educação bilíngue I	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80hs PED0118 CPB505 Educação bilíngue II	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80hs PED0125 CPB605 Educação bilíngue III	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80hs PED0132 CPB105 Estudos surdos	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 60hs PED0139 CPB502 Estágio supervisionado I	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III 130hs PED0146 CPB705 Educação especial	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80hs PED0153
Língua Portuguesa Escrita I 120hs PED0106 CPB102 Língua portuguesa escrita I	Língua Portuguesa Escrita II 80hs PED0112 CPB 202 Língua portuguesa escrita II	Língua Portuguesa Escrita III 80hs PED0119 CPB302 Língua portuguesa escrita III	Língua Portuguesa Escrita IV 80hs PED0126 CPB402 Língua portuguesa escrita IV	Língua Portuguesa Escrita V 80hs PED0133 CPB408 Metodologia do ensino de LP	Língua Portuguesa Escrita VI 80hs PED0140 CPB304 História da educação de surdos	Língua Portuguesa Escrita VI 80hs PED0147	Língua Portuguesa Escrita VII 80hs PED0154

Em AZUL as disciplinas sem equivalência

Fonte: Matriz curricular do Curso de Pedagogia Bilíngue (INES, 2019, p. 31).

Com base na organização curricular deste curso de Pedagogia bilíngue, as demandas linguísticas, culturais e pedagógicas dos estudantes surdos são atendidas por estes profissionais. Gostaríamos de destacar algumas disciplinas:

A disciplina **Libras** é oferecida em cinco disciplinas (I, II, III, IV, V), cada disciplina possui uma carga horária de 60h, somando todas, obtivemos 300 horas. A disciplina da **Língua Portuguesa escrita – para ouvintes** é oferecida em quatro disciplinas (I, II, III, IV), cada disciplina possui uma carga horária de 60h, somando todas, obtivemos 240 horas. **Língua Portuguesa escrita para surdos** é oferecida em quatro disciplinas (I, II, III, IV), cada disciplina possui uma carga horária de 60h, somando todas, obtivemos 240 horas. **Pedagogos e práticas pedagógicas** – carga horária: 60h. **Alfabetização e letramento em Língua Portuguesa** – carga horária: 60h. **Educação bilíngue** é oferecida em três disciplinas (I, II, III), cada disciplina possui uma carga horária de 60h, somando todas, obtivemos 180 horas.

Com base no destaque feito com as disciplinas apresentadas, verificamos que estes profissionais terão acesso a uma formação inicial bastante ampla, atendendo às demandas propostas pela Pedagogia visual bilíngue e ao que propõe a perspectiva da educação de surdos, conforme as afirmações de Batista (2014). No entanto, nosso objeto de investigação e discussão está pautado nos cursos de Pedagogia e a inserção da Libras e seus impactos na educação de surdos.

Quadros e Paterno (2006) afirmam que o Decreto nº 5.626/2005 impõe a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores. Assim, espera-se que este professor tenha acesso aos conteúdos referentes a Libras e aos surdos e possa adequar as suas práticas pedagógicas. Entretanto, não percebemos ações reais que indiquem que estas metas serão alcançadas, nem pela estruturação curricular dos cursos e nem pelas práticas escolares.

Para Quadros e Paterno, “[...] as políticas linguísticas, que podem ser desmembradas deste decreto, terão impacto direto no povo surdo e na sua educação, pois possibilitarão a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos” (QUADROS; PATERNO, 2006, p. 23).

Iachinski *et al.*, (2019) dizem que a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura favorece um impacto positivo em relação à visão da pessoa surda e da sua língua aos estudantes das licenciaturas.

No entanto, em relação à estrutura da disciplina e de como ela é apresentada (ensino do vocabulário e a gramática da Libras em detrimento das questões que envolvem o surdo e sua inclusão) é uma problemática não resolvida. Compreendendo assim que a inclusão dessa disciplina no ensino superior é importante, uma vez que apoia os docentes em formação na construção da compreensão dos alunos surdos e nas relações interativas na sala de aula, embora não seja suficiente como já foi esclarecido anteriormente.

Santana (2013) diz que esta disciplina Libras é um desafio que precisa ser enfrentado pelas IES. E que a inclusão isolada da disciplina não garante uma formação inclusiva do Pedagogo, pois ela precisa dialogar com as demais disciplinas do currículo durante toda a formação deste futuro professor. Neste contexto, seria indicado que essa disciplina fosse oferecida no início do curso, para que o licenciando pudesse articular os diversos saberes.

De acordo com Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), compreendemos que a disciplina Libras é importante para a formação dos professores e que não pode se limitar ao cumprimento da Lei. Desse modo, constatamos que a implementação da disciplina Libras poderia gerar impactos positivos na formação dos Pedagogos e, conseqüentemente, no processo de inclusão do surdo na Educação Básica.

Sendo assim, iremos aprofundar, no próximo item, os saberes que o Pedagogo precisa dominar sobre a língua portuguesa para este público.

3.2 O que o pedagogo deve saber sobre a língua portuguesa para surdos

Partindo de referências já disponíveis em livros sobre o tema, entendemos que antes de dominar as estratégias de ensino da língua portuguesa para os surdos, os pedagogos precisam conhecer as questões linguísticas e culturais que envolvem o processo de escolarização desses estudantes, compreendendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, preferencialmente escrita.

Esse dado se constitui um direito previsto pelo Decreto nº. 5.626/2005 e pela Lei nº. 10.436/2002. Do Decreto 5.626/2005, podemos destacar o capítulo IV – Do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Esse capítulo trata do ensino da Língua Portuguesa que deve

assumir o *status* de segunda língua para pessoas surdas, e o professor regente da sala regular deve conhecer as singularidades linguísticas desses alunos.

Para Quadros e Schmiedt (2006),

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira – ‘a’ língua da criança Surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Conforme o entendimento dos autores acima, para que ocorra uma prática coerente com as especificidades linguísticas e culturais do surdo, o Pedagogo deve criar estratégias e/ou metodologias de ensino que minimizem as barreiras na educação de surdos, com práticas bilíngues (L¹ – libras e L² - português escrito). Para o ensino do português enquanto L² é indicado o uso de estratégias metodológicas de ensino de língua estrangeira.

Leite (2016) diz que o pedagogo é o profissional responsável pela alfabetização do estudante surdo. Sendo assim, um Pedagogo bilíngue atuaria a partir de uma perspectiva visual, própria dos sujeitos surdos e demais estratégias para possibilitar que ele avance nos estágios da interlíngua, por exemplo, como qualquer aprendiz de segunda língua, no entanto, nesse caso, mediada pela Libras.

Para isso, é preciso ter bem definidos os conceitos em relação ao “ser surdo” e das experiências visuais destes indivíduos. Para Perlin e Miranda:

[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIM; MIRANDA, 2003, p. 218).

Compreende-se então que o uso de estratégias e experiências visuais favorece as pessoas surdas a partir da diferença e não da deficiência. A partir

desta ótica, as diferenças dos surdos são valorizadas e usadas como uma estratégia metodológica, embora saibamos que não é apenas isso.

Romário e Dorziat (2016) afirmam que as marcas de identidade visual dos surdos devem estar presentes nas práticas. Complementam, dizendo que:

A pedagogia visual facilita a aprendizagem de todas as pessoas, desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que é desenvolvida. No caso das salas de aula inclusivas, os recursos visuais utilizados concomitantemente com a sinalização dos/as intérpretes, farão com que as alunas Surdas e os alunos Surdos aprendam de forma melhor, bem como os/as ouvintes com a exposição oral dos/as docentes (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, p. 16).

Para Quadros e Schmiedt (2006), o processo de “Alfabetização em português no contexto do aluno surdo”, para que ocorra a leitura e escrita da língua portuguesa – L², as atividades precisam ser contextualizadas e antecedidas da leitura dos materiais escritos a partir da língua de sinais. As autoras definem estes tipos de leitura:

[...] Há, pelo menos dois tipos de leitura, quando se discute esse processo na aquisição de segunda língua: a leitura que apreende as informações gerais do texto, ou seja, dá uma ideia mais geral do que o texto trata, e a leitura que apreende informações mais específicas, isto é, adentra em detalhes do texto que não necessariamente tenham implicações para a compreensão geral do texto. Os dois tipos de leitura são importantes quando se está aprendendo a ler em uma segunda língua e podem ser objetivo de leitura ao longo do processo de aquisição (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41).

Portanto, para Quadros e Schmiedt (2006), os professores precisam buscar o sentido do texto para a vida dos estudantes e para isso podem usar: conversas em Libras sobre o texto; uso de palavras-chave sobre a leitura, uso de dicionário, dentre outras estratégias. Contudo, a leitura para os estudantes surdos passa por alguns processos e níveis, que são:

- 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança;
- 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal. Ideias para ensinar português para alunos surdos;
- 3) Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representado por meio do desenho na palavra;
- 4) Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual;
- 5) Alfabeto manual –

palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual ;
6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto (QUADROS;
SCHMIEDT, 2006, p. 41-42).

Por fim, as autoras concluem que no momento que os alunos compreendem o sentido do texto, eles são motivados a produzirem seus próprios textos. Desse modo, o processo de criação e produção ocorrerá a partir das experiências dos estudantes e das interpretações textuais realizadas.

[...] ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar 'também' uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral como escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais como a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas como ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem (KARNOPP, 2004, p. 106).

Para Karnopp (2004), o acesso a situações bilíngues, nas quais o estudante surdo faça uso dos diversos recursos linguísticos contidos na língua de sinais e na língua portuguesa escrita possibilita aos surdos a participação plena na sociedade. Para que este acesso social ocorra precisam ampliar seu contato com os textos progressivamente.

No próximo capítulo, descreveremos o percurso metodológico usado na presente pesquisa.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1 Constituição da pesquisa

Para Piana, “[...] a pesquisa só existe com o apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo”. (PIANA, 2009, p. 2). De acordo com essa autora, para o desenvolvimento de um estudo investigativo, o pesquisador deve adotar alguns procedimentos metodológicos, com o intuito de encontrar respostas para os questionamentos iniciais e os objetivos da pesquisa.

Neste sentido, as estratégias metodológicas deste trabalho buscam fazer um levantamento de dados bibliográficos e documentais, a fim de responder ao problema desta pesquisa, que gira em torno de possíveis mudanças que deveriam ter ocorrido na prática docente do pedagogo, junto aos surdos, após a inserção obrigatória da disciplina Libras.

A metodologia deste estudo é caracterizada por ser uma pesquisa qualitativa bibliográfica de natureza exploratória, fazendo uma revisão da literatura sobre o tema, com a finalidade de conhecer as produções realizadas no país em relação à temática estudada na tentativa de comprovar ou não tais mudanças nos currículos, culminando com a melhoria da educação de surdos.

Todo trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, uma vez que, desse modo, o pesquisador pode conhecer o que já se estudou sobre o assunto. No entanto, existem algumas delas baseadas, unicamente, na pesquisa bibliográfica, “[...] procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

De acordo com Gil, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Desse modo, favorece ao pesquisador o acesso ao que já foi produzido sobre um determinado tema, com a finalidade de possibilitar a revisão de práticas existentes que ajudem a melhorar as condições que até o momento ainda não foram adotadas.

4.2 Procedimentos de coleta

Durante o processo da pesquisa bibliográfica é importante que o pesquisador faça anotações e fichamentos sobre os conteúdos que forem mais importantes, e que eventualmente serão usados como fundamentação teórica em seu trabalho.

No primeiro momento, realizamos a leitura exploratória dos resumos para verificar se os estudos atendiam à temática da pesquisa. A seguir, destacamos aqueles textos cujo foco tenha sido o impacto da obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de Pedagogia. Após essa etapa, fizemos a leitura analítica completa dos artigos selecionados no intuito de verificar se realmente contemplavam os objetivos da pesquisa.

Em seguida, a leitura interpretativa foi feita, a fim de identificar as contribuições das pesquisas científicas para encaminhar as questões existentes. Portanto, o *corpus* foi sendo construído mediante o levantamento de materiais coletados a partir de produções, disponíveis no ambiente virtual, obtidos através de uma busca sistemática, no período de um (01) ano, entre os meses de outubro de 2018 e outubro de 2019. Sendo dividido em dois tipos de produções coletadas a saber: a) pesquisa bibliográfica e b) pesquisa documental.

Pontuaremos, a seguir, como foram realizados os procedimentos de coleta dos dados e as etapas desenvolvidas, como levantamento, exploração e sistematização dos dados:

- a) No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico com base nos descritores (Disciplina Libras, Curso de Pedagogia, Educação de surdos, e o Impacto da disciplina Libras);
- b) No segundo momento, realizamos um levantamento documental nos *sítes* do MEC, de todas as IES de Pernambuco e delimitamos as IES localizadas em Recife, que seriam aquelas que iríamos estudar;
- c) No terceiro momento, foi realizada a busca pelos PPCs e suas respectivas ementas, nos sites de cada uma das cinco IES selecionadas.

4.2.1 Dados obtidos na pesquisa bibliográfica

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica foram constituídos por arquivos adquiridos em plataformas digitais, como: Google acadêmico, Scielo, CAPES, dentre outras, que disponibilizam produções com credibilidade científica. A busca ocorreu com base nos descritores selecionados (Disciplina Libras, Curso de Pedagogia, educação de surdos, e o impacto da disciplina Libras), em pesquisas no formato de relatos, artigos, monografias, dissertações e teses, disponíveis *online*.

Foram identificadas trinta e nove (39) produções, que serviram de base para a fundamentação teórica desta pesquisa. Após a seleção destas produções, iniciamos a leitura dos trabalhos completos, (uma vez que na fase anterior – procedimentos de coleta, realizamos a seleção das pesquisas, a partir dos títulos e resumos) a fim de perceber se estes trabalhos estavam alinhados ao nosso objeto de estudo.

Em seguida, organizamos os dados em quadros, contendo: autoria, título da pesquisa, palavras-chave/descriptores, tipo de produção, ano e instituição à qual a pesquisa foi vinculada.

Adiante, apresentaremos o resultado desta busca em dois quadros: quadro 1 – Produções sobre Disciplina Libras, Curso de Pedagogia, educação de surdos, e o impacto da disciplina Libras – disciplina Libras, Curso de Pedagogia e Educação de Surdos; e o Quadro 2 – Impacto da disciplina Libras nos cursos de formação docente.

A seguir, apresentaremos a sistematização do Quadro 1.

Quadro 1 – Produções sobre a disciplina Libras no Curso de Pedagogia, e o seu impacto na educação de surdos

Nº	TÍTULO	AUTOR (RES)	DESCRITORES	ANO/GÊNERO	IES
1	O Significado e implicações da inserção da Libras na matriz curricular do curso de pedagogia	MERCADO, Edna Aparecida	formação de professores, ensino de Libras, currículo	2012/ ARTIGO	FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

2	A inserção da disciplina Libras na formação inicial do pedagogo	PINHO, Gabriela Geovana; GIROTO, Claudia Regina Mosca	Surdez. Língua Brasileira de Sinais. Formação do Professor	2014/RELATO	UNESP - Universidade Estadual Paulista
3	A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos	ALMEIDA, Josiane Júnia Facundo de; VITALINO, Célia Regina.	Libras. Pedagogia. Formação de Professores.	2012/ARTIGO	UEL- Universidade Estadual de Londrina
4	Análise das disciplinas de Libras nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP	SANTANA, Jane Aparecida de Souza	Educação. Língua brasileira de sinais. Licenciatura. Formação profissional	2013/DISSERTAÇÃO	UNESP - Universidade Estadual Paulista
5	Formação inicial do pedagogo: o ensino da língua materna em foco	OLIVEIRA, Silvia Cristina Villar Borges de; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo Santos	Linguagem. Formação docente. Curso de Pedagogia	2013/ARTIGO	UNEMAT- Campos Universitário de Sinop
6	Disciplina de Libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar surdo?	GIORDANI, Liliane Ferrari	Língua Brasileira de Sinais – Representação – Surdez	2014/ARTIGO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
7	A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais	BATISTA, Aline Cleide	Multiculturalismo; Identidade e Cultura Surda; Curso Bilingue de Pedagogia	2014/TESE	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
8	O ensino de Libras e a formação inicial de professores: alunos de graduação em pedagogia	LIRIO, Larissa Mendonça. MOREIRA, Raquel Veggi	Libras. Formação de professores. Graduação.	2015/ARTIGO	UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
9	A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia	VITALINO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza, BROCHADO, Sônia Maria Dechandt	Disciplina; Língua Brasileira de Sinais; Curso de Pedagogia	2013/ARTIGO	SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
10	O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) em graduação em pedagogia: uma possibilidade real?	LOPES, Raquel Aparecida; MOURA, Maria Cecilia de; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; RIBEIRO, Miriam Oliveira	Formação de professores. Pedagogia. Libras.	2016/ARTIGO	Inspere- Instituto de Ensino e Pesquisa
11	Formação de docentes de Libras para a educação infantil e séries iniciais: a Pedagogia numa perspectiva bilingue	LEITE, Mauricéia	Pedagogia bilingue. AEE. Escrita de língua de sinais. Pedagogia bilingue.	2016/ARTIGO	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
12	Libras no curso de pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez	SOUZA, Andreia Cristina Leite	surdo. cultura surda. formação de professores. Libras	2016/DISSERTAÇÃO	Universidade Presbiteriana Mackenzie
13	A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de educadores	NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Gečiauskas	Língua brasileira de sinais. Educação superior. Formação de professores	2016/ARTIGO	SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
14	A importância da disciplina de Libras para a formação do pedagogo	LINS, Maria Montenegro	Formação docente. Inclusão. Libras	2017/TCC	UFPB – Universidade Federal da Paraíba
15	A disciplina de Libras na formação do pedagogo da universidade estadual do centro-oeste - UNICENTRO: Constituição, lócus e contribuição	KENDRICK, Denielli	Disciplina de Libras. Formação do pedagogo. Lócus da disciplina	2017/DISSERTAÇÃO	UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste
16	Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE	FREITAS, Maria do Socorro Araújo de	Disciplina de Libras. Contribuições. Formação de professores. Curso de Pedagogia	2017/DISSERTAÇÃO	UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari
17	Pedagogia bilingue - Libras/língua portuguesa: currículo e formação docente	LEITE, Mauricéia	Pedagogia. Formação de professores bilingues na pedagogia. Legislação. Pedagogia	2018/ARTIGO	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a pré-análise, selecionamos dezessete (17) pesquisas, sendo: um (01) relato, dez (10) artigos, um (01) TCC, quatro (04) dissertações e uma (01) tese, todas apresentando ligação com o tema que nos propusemos a estudar. Outras foram descartadas, uma vez que fugiam um pouco do objetivo que pretendíamos alcançar, portanto, não constam desse quadro.

A seguir, apresentaremos o resultado desta busca, no Quadro 2.

Quadro 2 – Disciplina Libras nos cursos de formação docente

Nº	TÍTULO	AUTOR (RES)	DESCRITORES	ANO	IES
1	Políticas Linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros	QUADROS, Ronice Müller; PATERNO, Uéslei.	língua brasileira de sinais; surdos; políticas linguísticas	2006/ARTIGO	INES - Rio de Janeiro
2	Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior.	PEREIRA, Terezinha Lourdes de	Ensino de Libras; Ensino Superior; Professor surdo; Professor ouvinte fluente em Libras.	2008/DISSERTAÇÃO	CUML - Centro Universitário Moura Lacerda
3	Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores à distância	MOURÃO, Marisa Pinheiro	Língua brasileira de sinais. Formação de professores. Educação a distância	2009/DISSERTAÇÃO	UFU - Universidade Federal de Uberlândia
4	A Libras como disciplina no ensino superior	ROSSI, Renata Aparecida	inclusão escolar; bilinguismo; Libras; formação de professores.	2010/ARTIGO	Faculdade Anhanguera de Taubaté
5	Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de educadores.	MEIRA, Fernanda Cilene Moreira de	Formação de Professores. Ensino de Libras no Ensino superior. Políticas Educacionais Inclusivas. Libras nos Cursos de Licenciatura.	2012/DISSERTAÇÃO	Mackenzie
6	Libras na Formação de Professores: Percepções de Alunos e da Professora.	ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de.	Libras. Inclusão. Bilinguismo. Formação de Professores.	2012/DISSERTAÇÃO	Universidade Estadual de Londrina
7	Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua e/ou como se estrutura	BENASSI, Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão; PADILHA, Simone de Jesus Padilha	libras, ensino superior, língua materna.	2012/ARTIGO	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
8	Língua brasileira de sinais - libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas	MONTEIRO, Suelen Santos, SANTANA, Jane Aparecida de Souza; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZE, Elisa T. M.	Surdez. LIBRAS. Educação básica. Ensino superior	2012/ARTIGO	UNESP - Universidade Estadual Paulista
	A perspectiva da Libras na formação do professor: um	SOUZA, Carlos Henrique Medeiros	Não consta.	2014/ARTIGO	UFRJ -

9	caminho para a inclusão escolar	de; MANHÃES, Fernanda Castro; PINTO, Fernanda de Oliveira			<u>Universidade Federal do Rio de Janeiro</u>
10	Percepção de professores da disciplina de libras sobre o processo de inclusão de alunos surdos e as contribuições da disciplina	MACHADO, Aline Carmelita	Surdez; inclusão; professores de Libras.	2014/TCC	UEL- Universidade Estadual de Londrina -
11	A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de	Não consta	2015/ARTIGO	FFC-Unesp - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista
12	Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais	GIROTO, Claudia Regina Mosca, MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de	Não consta	2015/ARTIGO	UNESP - Universidade Estadual Paulista
13	Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo	COSTA, Otávio Santos	Disciplina de Libras. Formação de Professores. Educação de Surdos. Decreto nº 5626/05. Educação Especial	2015/DISSERTAÇÃO	UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
14	Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior?	KLEIN, Madalena, SANTOS, Ângela Nediane dos.	Disciplina de Libras; Ensino Superior; Pesquisas Acadêmicas	2015/ARTIGO	UFPel - Universidade Federal de Pelotas
15	A reviravolta discursiva da Libras na educação superior	CARNIEL, Fagner	currículo; ensino superior; políticas linguísticas; sociologia da educação; surdez	2016/ARTIGO	UEM - Universidade Estadual de Maringá
16	Produção de políticas curriculares no/ pelo decreto federal nº 5.626/2005	SANTOS, Ângela Nediane dos	currículo; disciplina de Libras; professor inclusivo.	2016/ARTIGO	UFPR - Universidade Federal do Paraná
17	Formação inicial de professores: Contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica	JESUS, Liana Fabiola de.	Formação inicial do professor. Libras - Ensino superior. Educação Básica	2017/DISSERTAÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
18	A Libras no ensino superior: teoria e prática na aprendizagem de segunda língua	GOMES-SOUSA, Francisco Ebson; FERREIRA, João Batista Neves; LIMA-NETO, Vicente de	LIBRAS, Ensino Superior, Aprendizagem de segunda língua, Professor surdo, Alunos ouvintes.	2017/ARTIGO	UFERSA - Universidade Federal Rural do Semiárido
19	A implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos	Souza, Rejane de Aquino	Língua Brasileira de Sinais. Licenciatura. Docência. Inclusão.	2017/ARTIGO	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
20	De que forma a disciplina "Libras" pode contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva?	XAVIER, André Nogueira	Libras. Licenciatura. Educação inclusiva.	2018/ARTIGO	UFPR - Universidade Federal do Paraná
21	A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente	IACHINSKI, Luci Teixeira, BERBERIAN, Ana Paula, PEREIRA, Adriano de Souza, GUARINELLO, Ana	Linguagem de sinais; Ensino superior; Surdez; Legislação; Inclusão educacional	2019/ARTIGO	UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

	Cristina.			
22	A língua de sinais na formação do profissional da área de ciências humanas e sociais aplicadas	SILVA, Wesley Kozlik, Pollyana PITTNER,	Formação de profissionais; Ciências humanas e sociais aplicadas; Libras	2019/ARTIGO
				UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a pré-análise, selecionamos vinte e dois (22) trabalhos científicos, sendo: quinze (15) artigos, um (01) TCC, seis (06) dissertações. Estas pesquisas abordavam a questão da disciplina Libras nos cursos de formação docente, sem especificar a Pedagogia, diretamente.

Em um segundo momento, realizamos o levantamento das IES no estado de Pernambuco, seguindo-se a seleção dos dados pertinentes a cada uma delas.

4.2.2 Dados obtidos na pesquisa documental/ IES de Pernambuco

Nesta fase, realizamos um levantamento documental de todas as Instituições de Educação Superior que oferecem o curso de Pedagogia no Estado de Pernambuco, através do cadastro das IES, contido no Sistema e-MEC/Ministério da Educação, e outros, por não estarem disponíveis na internet, obtivemos *in loco*.

Quadro 3 – IES de Pernambuco que oferecem o curso de Pedagogia

Nº	NOME DA IES	MUNICÍPIO – CURSO
1	Universidade Católica de Pernambuco	Recife
2	Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul	Palmares
3	Centro de Ensino Superior de Arcoverde	Arcoverde
4	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda	Olinda
5	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru	Caruaru
6	Faculdade Frassinetti do Recife	Recife
7	Universidade de Pernambuco	Garanhuns
8	Universidade de Pernambuco	Nazaré da Mata
9	Universidade de Pernambuco	Petrolina
10	Universidade Federal de Pernambuco	Caruaru
11	Universidade Federal de Pernambuco	Recife
12	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Garanhuns
13	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife
14	Universidade de Salgado de Oliveira	Recife
15	Centro de Ensino Superior do Vale São Francisco	Belém de São Francisco
16	Faculdade de Belo Jardim	Belo Jardim
17	Faculdade de Ciências Aplicadas de Limoeiro	Limoeiro
18	Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros	Goiana

19	Faculdade de Formação de Professores de Araripina	Araripina
20	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicada do Cabo de Santo Agostinho	Cabo de Santo Agostinho
21	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central	Salgueiro
22	Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira	Afogados da Ingazeira
23	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu	Igarassu
24	Faculdade de Ciências de Timbaúba	Timbaúba
25	Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas	Ipojuca
26	Faculdade Joaquim Nabuco	Paulista
27	Faculdade Metropolitana da Grande Recife	Jaboatão dos Guararapes
28	Faculdade Escritor Osman da Costa Lins	Vitória de Santo Antão
29	Faculdade Luso Brasileira	Carpina
30	Faculdade dos Guararapes	Jaboatão dos Guararapes
31	Faculdade de Escada	Escada
32	Instituto Superior de Educação de Pesqueira	Pesqueira
33	Instituto Superior de Educação de Floresta	Floresta
34	Faculdade do Recife	Recife
35	Faculdade Santa Catarina	Recife
36	Faculdade Anchieta do Recife	Recife
37	Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão	Vitória de Santo Antão
38	Instituto Superior de Educação de Santa Cruz	Santa Cruz do Capibaribe
39	Faculdade Joaquim Nabuco	Paulista
40	Faculdade de Tecnologia Gestão e Marketing	Recife
41	Faculdade Joaquim Nabuco	Olinda
42	Faculdade Joaquim Nabuco de São Lourenço da Mata	São Lourenço da Mata
43	Faculdade Mauricio de Nassau de Caruaru	Caruaru
44	Universidade de Pernambuco	Petrolina

Fonte: Adaptado pela autora. Ministério da Educação – Sistema e-Mec (2019).

Os dados exibidos no Quadro 3 apresentam um total de quarenta e quatro (44) IES que oferecem o curso de Pedagogia em Pernambuco.

Após a pré-análise, os dados foram selecionados, apenas as IES localizadas na cidade do Recife, conforme o **Quadro 4 – IES da cidade do Recife que oferecem o curso de Pedagogia**. Foi localizado um total de 13 (treze) IES, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – IES da cidade do Recife que oferecem o curso de Pedagogia

Nº	NOME DA IES	MUNICÍPIO – CURSO
1	Universidade Católica de Pernambuco	Recife
2	Faculdade Frassinetti do Recife	Recife
3	Universidade Federal de Pernambuco	Recife
4	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife
5	Universidade de Salgado de Oliveira	Recife

6	Faculdade do Recife	Recife
7	Faculdade Santa Catarina	Recife
8	Faculdade Anchieta do Recife	Recife
9	Faculdade Joaquim Nabuco	Recife
10	UNINASSAU	Recife
11	Faculdade Alpha - Alpha	Recife
12	Centro Universitário Estácio do Recife -	Recife
13	Centro Universitário Brasileiro - UNIBRA	Recife

Fonte: Adaptado pela autora. Ministério da Educação – Sistema e-Mec (2019).

Após a seleção das IES situadas na cidade do Recife, realizamos uma busca dos PPC's dos cursos de Pedagogia nos sites das referidas instituições recifenses. Entretanto, houve dificuldade para localizarmos estes arquivos, pois alguns não estavam disponíveis no ambiente virtual. Não conseguimos alcançar o que pretendíamos inicialmente, que era analisar as treze (13) IES. Desse modo somente foi possível, pelo site dessas instituições, reunir dados completos de cinco instituições, a saber: uma (01) IES filantrópica – modalidade presencial; uma (01) comunitária, modalidade presencial; duas (02) IES particulares – modalidade EAD; uma (01) particular – modalidade presencial. Neste sentido, preferimos selecionar uma IES de cada organização social, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 – IES da cidade do Recife/Selecionadas

Nº	NOME DA IES	MUNICÍPIO – CURSO
1	Faculdade Frassinetti do Recife - IES filantrópica – modalidade presencial	Recife
2	Universidade Federal de Pernambuco - IES pública – modalidade presencial	Recife
3	Faculdade Alpha – Alpha - IES particular– modalidade presencial	Recife
4	Centro Universitário Estácio do Recife – IES particular – modalidade EAD	Recife
5	Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – modalidade Comunitária presencial	Recife

Fonte: Adaptado pela autora. Ministério da Educação – Sistema e-Mec (2019).

4.2.3 Dados obtidos a partir das Ementas

Em relação aos elementos obtidos nas IES recifenses, podemos citar como estão organizados os seus PPC's, uma vez que tais instituições disponibilizam suas ementas (Educação Inclusiva³ e/ou Educação Especial e da disciplina Libras). Serão apresentados quadros, no próximo capítulo, contendo as ementas retiradas dos PPC's dos cursos de Pedagogia selecionados.

Como foi dito anteriormente, esta pesquisa teve como proposta fazer uma pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. Entretanto, em relação às ementas das disciplinas específicas (Educação especial e a disciplina Libras) do curso de Pedagogia, percebemos que nem todas as IES disponibilizam em seus PPCs as informações que necessitávamos como: ementa, conteúdo, carga horária, referencial bibliográfico.

Para realizarmos a revisão do material, fizemos buscas no site e contactamos algumas coordenações de curso por e-mail, em alguns casos, e realizamos as solicitações dos materiais (nem todas as IES disponibilizam o material no site da IES)⁴.

No próximo capítulo, faremos a análise dos dados coletados, descritos neste capítulo.

³ A disciplina de Educação Inclusiva não seria analisada inicialmente. Entretanto, com o desenvolvimento do trabalho, percebemos a importância desta disciplina para a formação inclusiva do pedagogo.

⁴ Não foi possível analisar as referências bibliográficas das ementas da IES 3, pois não contava no PPC.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos, neste capítulo, os resultados e discussões indicados neste trabalho dissertativo. O *corpus* para análise de conteúdo deste trabalho seguiu as orientações de Bardin (2009). Dividimos em dois eixos principais: produções científicas (dados da bibliografia consultada), PPC's e ementas (Educação inclusiva/especial e Libras) das Instituições de Ensino Superior de Recife – Curso de Pedagogia.

5.1 Produções científicas

A organização deste item foi realizada, inicialmente, com os achados contidos nas produções científicas trazidas pelos teóricos que estudaram o tema e que foram identificados a partir dos descritores, visando à aproximação com a temática. Adotamos uma organização por categoria para a análise de conteúdo das produções científicas, seguindo as orientações de Bardin (2009).

Sendo assim, foram destacados alguns elementos que se repetiam nas produções as quais transformamos em 10 (dez) categorias: insuficiência de carga horária; insuficiência de conteúdo; desarticulação da disciplina Libras; questões relativas à linguagem; surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; metodologias específicas para o estudante surdo; insuficiência na formação; formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais; contribuição das IES no processo de formação; inviabilização da possível positividade da implementação da disciplina Libras nos cursos descritos na Lei 10.436/2002 pela ausência de uma diretriz curricular que oriente quanto aos conteúdos e carga horária da disciplina.

A maioria das produções analisadas tinha como temática central a inclusão da disciplina Libras e sua inserção na formação inicial dos docentes, entretanto, nosso enfoque teria de abordar essa questão articulada com o curso de Pedagogia. Os resultados obtidos demonstraram que um maior número de publicações assume o formato de artigos, em seguida, dissertações, relatos e teses, TCCs, conforme descrito no item 4.2.2 do capítulo anterior.

Em relação ao volume de trabalhos que discutem este tema, percebemos que há uma carência de estudos na graduação. Entendemos que a Iniciação Científica e o desenvolvimento de pesquisas na graduação favorecem o olhar crítico e reflexivo do graduando. Entendemos, ainda, a pesquisa como um princípio educativo, “[...] A pesquisa como princípio educativo visa contribuir para a inserção da cultura da cientificidade e da construção do conhecimento autônomo na Educação brasileira” (SOARES; SEVERINO, 2018, p. 385).

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento de trabalhos com o propósito de refletir sobre os seus achados, na formação inicial, favorece a construção de novos conhecimentos, assim como possibilita a ressignificação da própria ciência em si. No campo educacional, entendemos que o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva favorece ao docente um domínio de seus saberes (teóricos e práticos) e, com eles, uma prática pedagógica mais consciente e intencional.

Continuando os comentários sobre os achados teóricos de nossa pesquisa, pontuaremos os resultados, conforme as categorizações já especificadas no início do capítulo. Constatamos que estes elementos são indicativos e enriquecerão o nosso entendimento quanto aos verdadeiros impactos que a disciplina Libras pode gerar na formação do pedagogo e, por conseguinte, na garantia do direito a educação dos estudantes surdos.

Na primeira categoria, **Insuficiência de carga horária**, Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013), Kendrink (2017), dentre outros **autores**, indicaram a limitação da carga horária (30h e/ou 60h) como sendo insuficiente para o que se propõe, que é formar um pedagogo bilíngue e que tenha competências iniciais para atuar em um ambiente educativo inclusivo com estudantes surdos.

Na segunda categoria, **Insuficiência de conteúdo e diretriz comum**, Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013), Kendrink (2017), Freitas (2016), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), Gomes-Souza, Ferreira e Lima-Neto (2017), dentre outros, apontam que não há uma diretriz que indique os conteúdos básicos que devem conter nas ementas, e, com isso, as IES não conseguem manter uma uniformidade em alguns pontos que são fundamentais para a formação inicial do pedagogo. Estabelecem seus critérios, dispondo de disciplinas exclusivamente práticas ou teóricas, ou associam teorias e práticas, entretanto, na maioria das vezes não cumprem o que é indicado no Decreto nº 5.626/2005 que apresenta, no

bilinguismo para surdos, a necessidade de trazer a Libras como L¹ e a Língua Portuguesa como L², preferencialmente escrita.

Na terceira categoria, **Desarticulação da disciplina Libras** – com o currículo de formação inicial, Santana (2012), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), Leite (2016), Souza (2016), Kendrink (2017), Almeida e Vitalino (2012), dentre outros, indicam que a disciplina consta nos currículos, entretanto, seguindo apenas uma obrigatoriedade imposta pelas determinações do Decreto nº 5.626/2005. Percebemos que a situação de isolamento da disciplina Libras nas IES impossibilita que outras disciplinas dialoguem com questões relativas à inclusão dos estudantes surdos. Como exemplo, as disciplinas específicas que abrangem as metodologias e ensino das Ciências Naturais, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, dentre outras.

Acreditamos que o currículo do curso de Pedagogia poderia abordar questões relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes surdos em outras disciplinas além da Libras e da disciplina de Inclusão. Mas, comumente, as disciplinas do currículo abrangem apenas as especificidades do aluno típico, sem deficiência.

Na quarta categoria, **Questões relativas à linguagem**, Lacerda (2006), Xavier (2018), Santos (2016), Mercado (2012), dentre outros, afirmam que a educação de surdos enfrenta dificuldades no desempenho pedagógico dos estudantes surdos e associam que esta dificuldade está ligada com as questões da linguagem, que não são valorizadas pelas escolas e seus educadores. Como exemplo, o processo de aquisição da L¹ e da L², estratégias, metodologias para o ensino da L², etc.

Na quinta categoria, **Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência**, Xavier (2018), Gesser (2009), Jesus (2017), Lírio e Moreira (2015), Souza (2016), Kendrink (2017), Giordani (2014), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), dentre outros, dizem que os cursos de formação devem abordar questões relativas à surdez e as diferenças culturais e linguísticas dos surdos, e devem se distanciar do conceito limitado da deficiência e ausência da audição.

Na sexta categoria, **Metodologias específicas para o estudante surdo**, Pinho e Giroto (2012), Jesus (2017), Freitas (2016), Quadros e Schmiedt (2006), Romário e Dorziat (2016), dentre outros, indicam que a visualidade dos estudantes

surdos é uma característica que deve ser contemplada nas estratégias metodológicas desenvolvidas nas escolas.

Na sétima categoria, **Insuficiência na formação**, Lacerda (2006), Santana (2013), Xavier (2018), Jesus (2017), Kendrink (2017), dentre outros, afirmam que os professores estão tendo acesso a uma formação superficial e insuficiente. E que as IES não estão cumprindo seu papel formativo, logo, os educadores não terão ferramentas necessárias para atender demandas requisitadas na vivência escolar.

Na oitava categoria, **Formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais**, Leite (2016 e 2018), Batista (2014), Mercado (2012), dentre outros, sugerem que apenas o curso de Pedagogia Bilíngue pode garantir a formação bilíngue do Pedagogo. Considerando que a formação bilíngue envolve vários campos formativos, como cultural, social, linguística e pedagógica específicas dos estudantes surdos.

Na nona categoria, **Contribuição das IES no processo de formação**, Santana (2013), Santos (2016) e Mercado (2012), dentre outros, dizem que as IES possuem responsabilidade direta na qualidade formativa dos docentes. E que podem e devem realizar ações colaborativas na formação dos futuros professores, como cursos de extensão, pesquisa e aproximação com a Educação Básica.

Na décima categoria, **Inviabilização da positividade da implementação da disciplina Libras nos cursos descritos na Lei 10.436/02**, investigadores como Xavier (2018), Jesus (2017), Lacerda (2006), dentre outros, compreendem que existem muitas inadequações na inserção desta disciplina nas graduações já mencionadas. Esta situação pode gerar e/ou favorecer uma deficiência formativa, pois cria obstáculos que dificultam o acesso dos graduandos a uma formação plena.

Autores como Gomes-Souza, Ferreira e Lima-Neto evidenciam que:

[...] a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de Libras na educação básica e no ensino superior principalmente, pois este segundo em sua maioria (no que tange as licenciaturas) volta a lecionar na educação básica (GOMES-SOUZA; FERREIRA; LIMA-NETO, 2017, p. 12).

Sendo assim, seria necessária uma diferenciação nos conteúdos que atendam à exigência da formação docente de um pedagogo. A partir destes elementos, percebemos o empenho dos pesquisadores em analisar o caráter

formativo da Libras na formação inicial e continuada dos docentes, considerando as demandas existentes na educação dos surdos.

Santos e Klein encontraram, em sua pesquisa, achados semelhantes:

[...] produções acerca da disciplina Libras no ensino superior, pudemos verificar que grande parte dessas produções se ocupam: a) da análise da legislação, como política que obriga a inserção da disciplina de Libras no Ensino Superior; b) de análises curriculares, as quais descrevem e comparam os planos de ensino das disciplinas de Libras; c) das implicações da disciplina de Libras no que se refere especificamente à formação de professores para atuar com alunos surdos na inclusão; d) de análises sobre a formação do professor de Libras no Ensino Superior; e, ainda, e) de análises dos materiais didáticos para o ensino da disciplina de Libras, entre outros (KLEIN; SANTOS, 2015, p. 11).

Diante disto, percebemos que a maioria das pesquisas levantadas afirmam que a inserção da disciplina Libras é importante para o processo de formação inicial dos licenciandos, quanto às questões que envolvem a inclusão e permanência dos estudantes surdos na escola, embora mostrem outros aspectos que podem dificultar o conjunto de ações que poderão ser desenvolvidas nas instituições. Dentre os investigados, todos reconhecem que esta inserção. “[...] tem relevância, pois se verificou que ela pode contribuir com a alteração dos conceitos em questão, aprimorando, assim, o conhecimento dos professores em formação sobre o surdo e a Libras” (SOUZA, 2017, p. 1).

Do mesmo modo, Quadros e Paterno (2006) acreditam que a disciplina Libras pode gerar impactos positivos, como podemos perceber a seguir. “Ao terem a Libras na sua formação, poderão estar trabalhando com questões relacionadas à linguagem da pessoa surda na língua de sinais” (QUADROS; PATERNO, 2006, p. 24).

Diante do que foi posto por Quadros e Paterno (2006) e Souza (2017), compreende-se que a disciplina poderia gerar uma expectativa positiva nos futuros docentes, pois terão a capacidade de dominar alguns destes saberes, como a Libras e sobre a pessoa surda. Meira (2012) acrescenta que a inserção da Libras interfere positivamente gerando uma melhoria nas atitudes sociais dos docentes, considerando esta ação como uma atitude eficiente na inclusão dos surdos na escola. Observamos que esta é uma posição distinta que mostra uma positividade que a disciplina Libras pode apresentar dentro do curso de Pedagogia.

Portanto, os pesquisadores demonstram acreditar na importância da disciplina Libras na formação docente. Eles afirmam que esta disciplina é geradora de impactos positivos na formação do licenciando a partir de uma perspectiva inclusiva. No entanto, esta afirmativa é contestada por outros investigadores, como Xavier (2018), Jesus (2017), Lacerda (2006), dentre outros. Eles compreendem que existem muitas inadequações na inserção desta disciplina e que ela sozinha não dá conta das lacunas que precisam ser superadas.

Contudo, somos cientes de que não é possível estabelecer um modelo nacional de disciplina a ser seguido por todas as IES, uma vez que esta ação fere a autonomia universitária, a extensão geográfica que cria diferenças entre as regiões.

Os autores sugerem que as IES fiquem atentas para alguns temas, como:

[...] opressão linguística sofrida pelas comunidades surdas por meio da negação de sua língua no processo educacional, à concepção de surdez como diferença e não como deficiência, às diferenças culturais, às diferenças linguísticas dos alunos surdos e, por fim, ao papel do tradutor-intérprete de libras/português no espaço educacional (XAVIER, 2018, p.7).

Além das diretrizes, existe a questão da carga horária disponível para a aquisição de determinados conhecimentos. Mercado (2012) e Benassi, Duarte, Padilha (2012) concluem que a carga horária é insuficiente para a aquisição dos saberes que envolvem esta disciplina, demandando, assim, de ampliação da carga horária.

Diante destas considerações, Mourão (2009) sugere a formação continuada como uma possibilidade para que estes educadores possam aprender o vocabulário básico para se comunicarem com seus estudantes. Aponta, ainda, que o perfil dos docentes é diferenciado de outros profissionais, que muitos destes trabalham três turnos e o ensino a distância – EAD pode colaborar para a continuidade formativa em prol da inclusão.

Compreendemos que a disciplina Libras é importante, mas não está cumprindo plenamente o que se propõe, caso não dialogue com as outras disciplinas. Entretanto, supomos que as universidades podem criar algumas ações extensionistas para suprir esta ineficiência, como cursos de Libras, metodologia e didática no ensino da Língua Portuguesa para surdo como L², conforme afirmações de Benassi, Duarte, Padilha (2012).

Contudo, sabemos que a inserção da disciplina não será a única salvadora da educação de surdos e nem a única responsável pela formação desta área para os educadores.

A implementação da disciplina Libras nos cursos de formação de professores está longe de resolver o problema da educação de surdos no Brasil. Na verdade, mesmo em pleno desenvolvimento e se atendesse todas as expectativas de sua implementação, só resolveria parte da questão. Muitas outras medidas permanecem necessárias, no entanto, é inegável que os impactos dessa medida potencializam o interesse pelo debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos e abre caminho para que mais medidas sejam tomadas no sentido da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências (COSTA; LACERDA, 2015, p. 770).

Segundo Silva e Pittner (2009), as universidades devem estar atentas às suas propostas formativas, alinhando seus projetos pedagógicos com as demandas legais e as necessidades formativas destes docentes para a inclusão.

Apresentaremos alguns elementos contidos nos Projetos Pedagógicos e ementas das IES que selecionamos, com o intuito de verificar se estas instituições estão cumprindo as determinações previstas no Decreto nº 5.626/2005 e as práticas inclusivas.

5.2 Instituições de Ensino Superior de Recife – Curso de Pedagogia

O presente item terá a responsabilidade de apresentar as IES investigadas e seus respectivos cursos de Pedagogia. Posteriormente serão apresentadas as ementas das disciplinas Libras e Educação Inclusiva/Especial. A categorização destas ementas ocorreu em duas etapas: busca e seleção das ementas que fizessem menção ao tema, e a classificação analítica dos elementos contidos nas ementas para a análise, conforme orientação de Bardin (2009).

Com relação às IES pesquisadas, todas estão alinhadas às exigências necessárias para o funcionamento dos cursos de Pedagogia. Cumprem as determinações contidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares para a formação inicial dos professores da Educação Básica. E estão dentro do que é solicitado para a carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas.

Quanto à **disciplina Libras**, todas as instituições (IES 1, IES 2, IES 3, IES 4 e IES 5) cumprem a determinação legal, contida no Decreto nº 5.626/2005, apresentando esta disciplina enquanto obrigatória.

Em relação à **disciplina de Educação Inclusiva/Educação Especial**, todas as instituições (IES 1, IES 2, IES 3, IES 4 e IES 5) também dispõem esta disciplina enquanto obrigatória. Elas estão alinhadas quanto ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e com a Portaria nº 1.793/1994, LDBEN/1996, que indicam a inclusão desta disciplina.

Adiante, faremos uma descrição mais aprofundada a respeito do teor das ementas e na relação destas dentro dos PPC's.

5.2.1 Apresentação da IES 1

A Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE será nomeada neste estudo como IES 1. Foi fundada e é mantida pela Congregação de Santa Doroteia do Brasil. O curso de Pedagogia desta IES teve a sua concessão de funcionamento pelo Decreto nº 6.488, de 5/11/1940. Entretanto, o início das atividades só ocorreu em 13/03/1941, sendo reconhecida a partir do Decreto nº 20.341, de 07/01/1946 – Ministério da Educação. “Teve reconhecimento renovado pela Portaria nº 794, de 14 de dezembro de 2016, publicado no DOU Nº 40, de 15 de dezembro de 2016. Seção 1” (FAFIRE, 2017, p. 17).

A IES 1 foi uma das primeiras Instituições de Ensino Superior de Pernambuco e da Região Nordeste. A princípio, era nomeada como Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras Paula Frassinetti. Em 1941 houve a sua aula inaugural e, posteriormente, homologada pelo Parecer CNE/CES nº 146, favorável à adoção do nome Faculdade Frassinetti do Recife.

[...] Por Força de Decreto – Lei nº 9.388, datada de julho de 1946 e ainda em vigor, a FAFIRE foi incorporada à Fundação da Universidade de Recife, possibilitando, assim, a criação da primeira Universidade de Pernambuco, a atual Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, pela integração de faculdades já existentes no Estado – de Direito, Engenharia, Medicina e Belas Artes (FAFIRE, 2017, p. 8).

Esta IES completou oitenta (80) anos e oferece cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia, dentre outros cursos de bacharelado, tecnólogos e pós-graduação *lato sensu*.

Sua missão é fundamentada nos princípios éticos e nos ensinamentos da Igreja Católica, tendo como missão favorecer a formação humana e profissional, conforme os princípios de Santa Paula Frassinetti.

Conforme informação contida no PPC, o Curso de Pedagogia tem como objetivo:

[...] formar profissionais da educação para atuar no exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional – na área de serviços e apoio escolar, nos anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, no exercício da gestão de processos educativos escolares e não-escolares e em atividades de pesquisa (FAFIRE, 2017, p. 19-20).

O curso de Pedagogia – Licenciatura é distribuído em oito (08) períodos letivos, com carga horária total de, no mínimo, 3.360 horas. Seu funcionamento ocorre no período noturno. A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 1 – FAFIRE consta no anexo 1 (2017).

5.2.2 Apresentação da IES 2

A Universidade Federal de Pernambuco será nomeada neste estudo como IES 2. Esta é uma instituição pública que foi autorizada pelo Decreto nº 28.092, de 08/05/1950, e teve a renovação de reconhecimento pela portaria nº 286, de 21/12/2012. O curso de Pedagogia é caracterizado por ser uma “[...] Licenciatura (Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos)” (UFPE, 2007, p. 4).

A IES 2 tem como objetivo formar

[...] profissionais para atuar em processos escolares e não-escolares de formação humana (incluindo as dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico); formar profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área da educação; formar profissionais para produzir e divulgar o conhecimento na área da educação (UFPE, 2007, p. 16).

A IES 2 completou setenta (70) anos e oferece cursos de licenciatura, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, dentre outros cursos.

Conforme informação do PPC, o curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuar na “Educação infantil; Ensino fundamental; Ensino normal médio; Gestão e Coordenação pedagógica na escola básica; e Áreas emergentes do campo educacional” (UFPE, 2017, p. 16).

O curso de Pedagogia – Licenciatura é distribuído em, no mínimo, dez (10) e, no máximo, quatorze (14) períodos letivos. Está em conformidade com a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que define Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, com carga horária total de, no mínimo, 3.210 horas. Seu funcionamento ocorre no período diurno e noturno. A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 2 – UFPE consta no anexo 2 (2007).

5.2.3 Apresentação da IES 3

A ALPHA SISTEMAS EDUCACIONAIS E TREINAMENTOS – EIRELI é responsável perante as autoridades públicas e o público em geral pela Faculdade ALPHA, que será nomeada neste estudo como IES 3. O curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura teve seu reconhecimento pela Portaria nº 1.248, de 29/09/2017.

A IES 3 tem sua fundação relativamente recente, completará três (03) anos e oferece, de Licenciatura, apenas o curso de Pedagogia. Tem como missão

[...] produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através de um ensino superior de qualidade indissociavelmente articulado aos benefícios do ensino e da extensão, de modo a contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social do País. Bem como formar profissionais éticos, conscientes e críticos, qualificados para o mercado de trabalho, proporcionando o crescimento social na construção da justiça e da democracia (ALPHA, 2016, p. 5).

Conforme informações do PPC do curso de Pedagogia, ele tem como objetivo formar profissionais:

[...] com postura ética, com vistas à apropriação de competências e conhecimentos para o exercício da docência e de práticas educativas visando a qualidade do ensino. Apto a uma atuação multidisciplinar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional, em ambientes não escolares, bem como ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise sobre o fazer

pedagógico nos diversos ambientes e concepções de educação (ALPHA, 2016, p. 38).

O curso de Pedagogia – Licenciatura é distribuído em quatro (04) anos e oito (08) semestres, e, no máximo, seis (6) anos e doze (12) semestres. Está em consonância com a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que define Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas. Seu funcionamento ocorre no período diurno e noturno. A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 3 – ALPHA consta no anexo 3 (2016).

5.2.4 Apresentação da IES 4

A Universidade Estácio de Sá se origina de uma Instituição que oferecia cursos livres. Posteriormente, em 1970, passou a ser chamada de Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá – SESES, tornando-se uma Instituição sem fins lucrativos. Só em 1988, a Estácio de Sá foi reconhecida como Universidade, conforme o Parecer CFE nº 1.205 e homologado pela Portaria nº 592, de 23/11/1988. O reconhecimento do curso de Pedagogia – Licenciatura ocorreu pela Portaria nº 227, de 23/05/2013.

Atualmente esta IES completou sete (7) anos de regulamentação, oferecendo o curso de Pedagogia – Licenciatura – modalidade EAD, dentre outros cursos. Conforme informação do PPC, o curso de Pedagogia tem como objetivo

Formar o profissional de educação preparado para atuar: nas organizações escolares, na docência e na gestão de sistemas educacionais, no planejamento, na coordenação/supervisão pedagógica e avaliação de projetos educacionais e nas organizações não escolares em projetos educacionais, em programas de educação continuada e de desenvolvimento organizacional e planejamento estratégico e operacional (ESTÁCIO DE SÁ, 2016, p. 39).

O curso de Pedagogia – Licenciatura – modalidade EAD é distribuído em 8 (oito) semestres. Está em conformidade com a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que define Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, com carga horária total de, no mínimo, 3.316 horas. A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 4 – Estácio de Sá consta no anexo 4 (2016).

5.2.5 Apresentação da IES 5

A Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP será nomeada neste estudo como IES 5. Esta IES, inicialmente, era chamada de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Manoel da Nóbrega. Em 18/04/1943, sua regulamentação enquanto universidade ocorreu a partir do Decreto nº 30.417, de 27/09/1951.

A IES 5 pode ser considerada pioneira, enquanto Universidade Católica do Norte-Nordeste e foi a quarta universidade católica no território nacional. Atualmente oferece diversos cursos de graduação (modalidade presencial e a distância), pós-graduação (*Stricto Sensu e Lato Sensu*), cursos de extensão, dentre outros serviços.

Em relação ao curso de Pedagogia, objeto de nossa investigação, teve a autorização para o início a partir do Decreto nº 12.042, em 23/03/1943, sua publicação ocorreu em 31/03/1943. No entanto, o reconhecimento deste curso ocorreu a partir do Decreto nº 32.089, de 13/01/1953, com publicação em 28/01/1953 (UNICAP, 2018). Segundo o PPC, este curso tem como objetivo:

[...] Formar pedagogos com competência profissional para exercer a docência e atuar na gestão de sistemas escolares e não-escolares imbuídos dos valores de solidariedade, justiça social, ética e cidadania, na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade humanizada (UNICAP, 2018, p. 21).

O curso de Pedagogia é caracterizado por ser um curso na modalidade presencial, cuja estrutura é distribuída em 8 (oito) semestres. Está em consonância com a Resolução nº 1, de 15/05/2006, que define Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, tendo como carga horária um total de 3.205 horas. A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 5 – UNICAP consta no anexo 5 (2018).

5.3 O que dizem as IES em seus PPC's

Percebemos que as Instituições cumprem a determinação legal, oferecendo as disciplinas Educação Inclusiva/Especial e Libras, sendo esta última objeto central de nossa investigação. A disciplina Educação Inclusiva subsidia a compreensão da importância da Libras no Curso de Pedagogia. Organizaremos em

dois momentos principais: Ementas: Educação Inclusiva e Libras. É importante salientar que a análise do conteúdo das ementas das disciplinas Libras e de Educação Inclusiva/Especial também seguiram as orientações de Bardin (2009).

Sendo assim, selecionamos alguns elementos contidos nas ementas da disciplina Libras e categorizamos em: carga horária (semelhanças e diferenças); conteúdo, questões relativas à linguagem, surdez e cultura surda (semelhanças e diferenças); com base na diferença e não deficiência; metodologias específicas para o estudante surdo. E como subcategorias: o ensino da língua portuguesa enquanto L²; metodologia da Língua portuguesa enquanto língua estrangeira para surdos; Estratégias metodológicas visuais para surdos, e Formação bilíngue do pedagogo. Já na disciplina de Educação Inclusiva/Especial, iremos observar a carga horária a fim de verificar se ela apresenta semelhanças e se os conteúdos cumprem os pré-requisitos para a formação inclusiva do docente.

5.3.1 Ementas: Educação Inclusiva – Especial

Em relação à **disciplina de Educação Inclusiva/Especial**, acreditamos que todas as instituições (IES 1, IES 2, IES 3, IES 4 e IES 5) contemplam as questões dos direitos das pessoas com deficiências e buscam desmistificar alguns conceitos construídos historicamente nessa disciplina. Ela está alinhada ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial, de 1994 e com a Portaria nº 1.793/1994⁵ (LDBEN/1996), que indicam a inclusão desta disciplina. Busca suprir a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência.

Sendo assim, organizamos a nossa análise em três categorias: carga horária, atualização, conteúdo.

Na primeira categoria, **carga horária**, apresentaremos o quadro relativo à distribuição de **carga horária** das IES 1 – 60h, IES 2 – 60h, IES 3 – 60h, IES 4 – 36h e a IES 5 – 60h.

⁵ PORTARIA n.º 1.793, de dezembro de 1994. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando: - a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.

Quadro 6 – Distribuição da carga horária da disciplina Educação Inclusiva nas IES pesquisadas

Nº	IES	Disciplina	Carga horária	Modalidade
1	IES 1	Educação Inclusiva	60 h/a	Teórica (obrigatória)
2	IES 2	Fundamentos da Educação Inclusiva	60 h/a	Teórica (obrigatória)
3	IES 3	Inclusão Escolar e Educação Especial	60 h/a	Teórica (obrigatória)
4	IES 4	Educação Especial	36 h/a	Teórica (obrigatória)
5	IES 5	Educação e Práticas Inclusivas EAD	60 h/a	Teórica (obrigatória)

Fonte: PPC - IES 1, 2, 3, 4 e 5.

Em média, as IES dispõem de 60h/a para esta disciplina, apenas a IES 4 oferece uma carga horária de 36h/a. Acreditamos que esta última dispõe de uma carga horária limitada ao que se propõe desenvolver para a formação inclusiva do pedagogo. Em todas as IES pesquisadas a disciplina é oferecida como obrigatória.

Na segunda categoria, **conteúdos**, os elementos (**contexto histórico da educação especial; legislações específicas; garantia de direitos sociais, políticos, educacionais; minimização de barreiras; acessibilidade; técnicas/estratégias de atendimento educacional especializado para com os estudantes com deficiência; estigmas/preconceitos**). Logo abaixo, apresentaremos os quadros relativos às ementas, obedecendo a seguinte ordem: a) IES 1, b) IES 2, c) IES 3, d) IES 4 e e) IES 5.

a) IES 1

A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 1 (2017) constará no anexo 1. Destacaremos a disciplina obrigatória: **Educação Inclusiva**, que possui uma carga horária de 60h e é oferecida no 7º período, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 – Educação Inclusiva – IES 1

Ementa:

Evolução histórica sobre os conceitos de deficiência e suas implicações na construção/ desconstrução de estigmas, que interferem nas relações sociais, políticas e educacionais das pessoas com deficiência. Modalidades, métodos e técnicas específicas a cada deficiência, tendo em vista sua formação, escolarização e profissionalização.

Bibliografia básica:

COLL, César; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar - 3 v. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MANTOAN, M Tereza Égler. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/Universidade Estadual Paulista-Marília: ABPEE/FFC-Unesp. (não consta ano de publicação)

Complementar:

BRASIL. Declaração de Salamanca portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf acessado em 13 dezembro de 2004

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais Pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

FELTRIN, Antônio Efro. Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3.ed. São Paulo: Paulinas 2007. Coleção Pedagogia Educação.

HEYMEYER, Ursula. O Bebê Pequerrucho e a criança maior: Guia para interação com crianças com necessidades e especiais. São Paulo: Memnon - 2004.

RODRIGUES, Maria de Fátima; MIRANDA, A. Silvana de. A estimulação da criança especial em casa: entenda o que acontece no sistema nervoso da criança deficiente e como você pode atuar sobre ele. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

Fonte: PPC – IES 1.

Percebemos que a IES 1 contempla, em seus conteúdos, todos os elementos que pautamos como fundamentais: **contexto histórico da educação especial; legislações específicas; garantia de direitos sociais, políticos, educacionais; minimização de barreiras; acessibilidade; técnicas/estratégias de atendimento educacional especializado para com os estudantes com deficiência; estigmas/preconceitos.**

No entanto, cremos que não será possível explorar todos os conteúdos nessa carga horária, que nos parece limitada para a discussão de tantos assuntos. Pois é importante conseguir que os estudantes de Pedagogia, e demais licenciaturas, além de outros cursos, consigam apreender o real sentido das ações que podem ser desenvolvidas na vida em uma sociedade inclusiva. Um exemplo disso pode ser o tema “Modalidades, métodos e técnicas **específicas a cada deficiência**”, tendo em vista sua formação, escolarização e profissionalização, que trata de muitos temas e aponta para todas as deficiências⁶. Além do atendimento

⁶ Resolução CEB/CNE nº 4 de 02/10/2009:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

específico aos estudantes com altas habilidades e superdotação, que necessitam de uma abordagem pedagógica que contemple as suas características.

A bibliografia básica e complementar é bem elaborada, apresenta autores elementares para a discussão da temática, como: Coll, Palacios, Marchesi (2000), Mantoan (2003), Ferreira (2003), Feltrin (2007), Heumeyer (2004), dentre outros. As obras apresentadas mostram questões que envolvem a legislação da área, desenvolvimento psicológico, direitos de todos à educação, especificidades de aprendizagens dos estudantes com deficiência. No que se refere à atualização, podemos registrar que a mais recente data de 2005, portanto, com 15 anos, sugerimos que pelo menos algumas sejam atualizadas.

b) IES 2

A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 2 (2016) constará no anexo 2. Destacaremos a disciplina obrigatória: **Fundamentos da Educação Inclusiva**. As disciplinas optativas servem para dar mais consistência aos conhecimentos básicos, mas não serão analisadas. Elas são: **Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora (não consta bibliografia básica)** e a disciplina **Psicologia e educação inclusiva**.

Quadro 8 – Fundamentos da Educação Inclusiva – IES 2

Ementa:

Princípios éticos e legais da educação inclusiva. O ensino de alunos com deficiência, sob a égide da escola para todos, com qualidade e respeito às necessidades individuais.

Bibliografia básica:

ALCUDIA, Rosa e outros. *Atenção à Diversidade*. Trad. Dayse V. de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, C. (1995). Os Alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In: Coll, C., Palacios, J & MARCHESI, A. (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre Médicas, Vol. 3, 1995.

GARCIA, Regina L. de (org). (2000). *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (1997). *Ser ou Estar, Eis a Questão. Compreendendo o déficit Intelectual*, Rio de Janeiro: WVA Editores.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org) (1997). *A Integração de Pessoas com Deficiência. Contribuições Para uma Reflexão Sobre o Tema*. São Paulo: Memnon – edições Científicas.

_____. (2001). *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Editora Moderna.

_____. "Por Uma Educação Que Caminha Para o Futuro – breve ensaio sobre perspectivas e redimensionamentos da escola e do papel do professor In: VALENTE, J. A. (org) (1996). *O Professor no Ambiente Logo: Formação e Atuação*. Campinas/São Paulo: UNICAMP/NIED.

_____. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. São Paulo: Memnon – Edições Científicas.

MARCHESI, A. & Martin, E. (1995). Da Terminologia dos Distúrbios às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C., Palacios, J & MARCHESI, A. (1995) (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3.

MARTINS, L. A. R. (1999). A Diferença /Deficiência sob Uma Ótica Histórica. *Educação em Questão*. V. 8/9, no 2/1 (jul./dez. 1998-jan./jun.

1999). Natal: EDUFRRN.
 OCHAITA, E. & ROSA, A. (1995). Percepção, Ação e Conhecimento em Crianças Cegas. In: COLL, C.; Palácios, J & MACHESI.
 PERRENOUD, P. (org) (2001). A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma Sociologia de Fracasso. Porto Alegre: ARTMED.
 2a edição.
 PIERUCCI, Antônio Flávio (1999). Ciladas da Diferença. São Paulo: Editora 34.
 PUESCHEL S. (1990). Síndrome de Down: Guia Para Pais e Educadores. Campinas: Papyrus.
 RIVIÉRI, A. (1995). O Desenvolvimento e a Educação da Criança Autista. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. & MACHESI, A. (1995) (orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3.
 SASSAKI, R. K. (1997). Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. Rio de Janeiro: WVA.
 SCHWARTZMAN, J. S. (1994). Autismo Infantil. Brasília, CORDE.
 SILVA, O. M. (1993). Uma Questão de Competência. São Paulo: Memnon.
 STAIMBACK, Susan e STAIMBACK, William (orgs.) (1999). Inclusão - Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.
 TOURAINÉ, Alain (1998). Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes. Tradução Jaime Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes.
 WERNECK, Cláudia. Quem Cabe no Seu Todos? Rio de Janeiro: WVA Editores, 1999.
Bibliografia complementar: Não consta na ementa.

Fonte: PPC – IES 2.

Analisaremos, inicialmente, a disciplina **Fundamentos da Educação Inclusiva**, que é obrigatória. Entendemos que a IES 2 apresenta conteúdos que contemplam elementos fundamentais para a formação inclusiva do educador, como **legislações específicas; garantia de direitos sociais, políticos, educacionais; técnicas/estratégias de atendimento educacional especializado para com os estudantes com deficiência; estigmas/preconceitos**. Não localizamos elementos sobre **contexto histórico da educação especial; minimização de barreiras; acessibilidade**.

A bibliografia básica e complementar é bem elaborada, apresenta autores de grande importância para a discussão da temática, como Mantoan (1996, 1997, 2001), Sasaki (1997), Perrenoud (1999), dentre outros. As obras indicadas demonstram a preocupação com o conceito de diferença/deficiência; desenvolvimento psicológico; múltiplas linguagens; direitos de todos à educação, dentre outras questões. Mesmo sendo obras com data de publicação antiga, estas obras são referências na área.

As demais ementas: **Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora** aborda questões sobre as práticas pedagógicas (ensino e aprendizagem); adaptação pedagógica; tecnologias assistivas; comunicação alternativa; AEE, e a disciplina **Psicologia e Educação Inclusiva** trata sobre a formação de professores; comportamentos subjetivos, comunicacionais e computacionais dos estudantes. Esta última disciplina pode favorecer a complementação formativa do pedagogo em relação ao atendimento educacional ao estudante surdo.

A bibliografia básica e complementar apresenta autores fundamentais para a discussão da temática, como Goldfeld (1997), Moura (2000), Quadros (não consta), Albres e Vilhalva (não consta). Compreendemos que as obras são antigas, entretanto, são referências na área.

c) IES 3

A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 3 (2016) constará no anexo 3. Iremos destacar a disciplina obrigatória: **Inclusão Escolar e Educação Especial**. A bibliografia básica e complementar destas disciplinas não consta no PPC do Curso, mas na biblioteca da Instituição, conforme informação posta no PPC “PLANILHA BIBLIOTECA: BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR, AUTORIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA – DIMENSÃO III” (ALPHA, 2016, p. 127).

A disciplina de **Inclusão escolar e educação especial** possui uma carga horária de 60h, é oferecida no 5º período. Segue a ementa.

Quadro 11 – Inclusão Escolar e Educação Especial – IES 3

Ementa:

Educação Especial: perspectivas históricas e conceituais. O impacto da deficiência na família. As Diferentes Necessidades Especiais: características, causas e diagnósticos. As Leis que regem a Educação Especial. Processos de exclusão/inclusão sociais. Educação e diversidade: a escola inclusiva e os mecanismos de inserção social. Políticas Públicas da educação inclusiva. Pressupostos da inclusão social no Brasil. Estudando o Parâmetro Curricular Nacional da Educação Especial. Prática Pedagógica educacional inclusiva: favorecedora do acesso, permanência e sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais. A Organização da Escola Inclusiva. Ensino Especial X Ensino Regular. Inclusão Social das Pessoas com Necessidades Especiais. Paradigmas Educacionais da Inclusão. Adaptações e Projeto Político Pedagógico. Atuação docente frente às Adaptações Curriculares: ambientes de aprendizagem, conteúdo. Avaliação na Educação Especial.

Bibliografia básica e complementar: Não consta na ementa.

Fonte: PPC – IES 3.

Constatamos que a IES 3 apresenta conteúdos satisfatórios, indica elementos fundamentais para a formação docente, como **contexto histórico da educação especial; minimização de barreiras; acessibilidade; estigmas/preconceitos; legislações específicas; garantia de direitos sociais, políticos, educacionais; técnicas/estratégias de atendimento educacional especializado para com os estudantes com deficiência.**

Sobre a bibliografia básica e complementar: Não consta na ementa.

d) IES 4

A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 4 (2016) constará no anexo 4. Destacaremos a disciplina obrigatória: **Educação Especial**. Esta disciplina possui uma carga horária de 36h e é oferecida no 2º período. Segue a ementa.

Quadro 12 – Educação Especial – IES 4

Ementa:

Diversidade e diferença no contexto escolar. Abordagem histórica da Educação Especial no Brasil. Fundamentos da educação inclusiva. O atendimento educacional especializado. O currículo na perspectiva da educação inclusiva. Adaptações de acesso ao currículo. Acessibilidade. O processo de escolarização do aluno com: deficiência física, intelectual, sensorial; Transtornos Globais de Desenvolvimento; Altas Habilidades. Projetos educacionais na escola inclusiva.

Bibliografia básica:

BUCCIO, Maria Isabel. Educação Especial: uma história em construção. Curitiba: IBPEX, 2008.
LINO, Macedo. Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.
GONZÁLES, Eugenio. Necessidades Educacionais Específicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: Intersaberes, 2013.

Complementar:

BERGAMO, Regiane Banzatto. Educação especial: pesquisa e prática. Curitiba: IBPEX, 2010 .
CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2011. SILVA, Aline Maria da. Curitiba, IBPEX, 2010 .
MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org.). Educação matemática: uma (nova) introdução. 3. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2008.

Fonte: PPC – IES 4.

Verificamos que a IES 4 dispõe de conteúdos satisfatórios, indica elementos condizentes para a formação docente em um contexto inclusivo, como: **contexto histórico da educação especial; minimização de barreiras; acessibilidade; estigmas/ preconceitos; legislações específicas; garantia de direitos sociais, políticos, educacionais; técnicas/estratégias de atendimento educacional especializado para com os estudantes com deficiência**. Não localizamos elementos sobre: **minimização de barreiras; acessibilidade; estigmas/preconceitos**.

A bibliografia básica e complementar são elementares para a formação dos docentes, é composta de autores como Buccio (2008), Lino (2005), Gonzales (2013), Bergamo (2010), Carvalho (2002), Fernandes (2010), Machado (2008). Percebemos que as obras são atuais e são referências na área.

e) IES 5

A matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 5 (2018) constará no anexo 5. Destacaremos a disciplina obrigatória: **Educação e Práticas Inclusivas EAD**, que possui uma carga horária de 60h. Esta disciplina é oferecida no 2º período. Segue a ementa.

Quadro 13 – Educação e Práticas Inclusivas EAD – IES 5

<p>Ementa Estudar os fundamentos da educação Inclusiva e os processos de intervenção pedagógica, com ênfase na contextualização histórica, conceitual e pedagógica na perspectiva da inclusão, atendendo as diversidades observadas na gestão dos contextos de aprendizagem.</p> <p>Bibliografia Básica DALL'ACQUA, M. J. C. Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: UNESP, 2002. HERRERO, M.J.P. Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas. São Paulo: EDUSC, 2001. MAZZOTTA, M.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>Complementar MARQUES, L. P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas. Minas Gerais: Ed. UFJF, 2001. MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001. RIBEIRO, M. S.; BAUMEL, R. C. (Orgs.). Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2004. RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.</p>

Fonte: PPC – IES 5.

Identificamos que a IES 5 contempla conteúdos relevantes, alguns elementos que pautamos como fundamentais, a saber: **contexto histórico da educação especial; minimização de barreiras; acessibilidade; estigmas/preconceitos; garantia de direitos sociais, políticos, educacionais; técnicas/estratégias de atendimento educacional especializado para com os estudantes com deficiência.** Não localizamos elementos sobre as **legislações específicas.**

A bibliografia básica e complementar contempla elementos necessários para a formação inclusiva dos docentes, grande parte da bibliografia tem mais de 15 anos, quando já existem muitas possibilidades de alguma renovação. Dentre os principais autores, destacamos: Dall'acqua (2002), Herrero (2001), Mazzotta (2005), Marques (2001), Perrenoud (2001), entre outros. Compreendemos que as obras são atuais e são referências na área.

Como resultado da análise dos conteúdos destas três categorias (carga horária, conteúdo e atualização) das IES 1, 2, 3, 4 e 5, foi possível identificar algumas semelhanças, como a questão do respeito às diferenças e as necessidades educativas dos estudantes com deficiência.

Desse modo, compreendemos que a disciplina de Educação Inclusiva pode favorecer aos educadores o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Além disso, constatamos que a disciplina de inclusão deve ter como objetivo central a minimização do preconceito constituído ao longo da história, e deve agir na luta pela garantia de direitos de todos, criando meios para a construção de novos paradigmas no ambiente educacional.

Segundo Camargo (2017), os espaços inclusivos são ativos e todos os indivíduos dialogam e transformam este ambiente, desenvolvendo assim a capacidade de colaboração e solidariedade.

Portanto, a inclusão é um ganho positivo para as pessoas com deficiência e para as pessoas sem deficiência. Sendo assim, em um ambiente inclusivo todos possuem espaço e voz, desde que sejam oferecidos os recursos e meios para tal.

Constatamos que o processo de inclusão prevê uma mudança atitudinal, com mudanças de paradigmas. Neste sentido, espera-se que essa temática envolva a formação do pedagogo, além do cumprimento legal e disponibilização da disciplina no currículo.

Todas essas disciplinas obrigatórias ajudam na conscientização de professores e alunos sobre a temática, e de certa maneira melhoram o contexto no qual a Libras aparece. Geralmente as IES manifestam a expectativa que a Libras é a disciplina responsável pelo ensino na educação de surdos, deixando de aproveitar os dados que essas outras disciplinas podem oferecer. Passamos agora a analisar os dados que a Libras, principal foco dessa pesquisa, pode oferecer.

5.3.2 Ementa: Disciplina Libras

Em relação à oferta obrigatória da disciplina Libras, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, podemos afirmar que todas as instituições analisadas (IES 1, IES 2, IES 3, IES 4, IES 5) disponibilizam esta disciplina enquanto componente curricular obrigatório.

Diante do que foi posto, buscaremos analisar as ementas da disciplina Libras, buscando informações complementares que apontem a contribuição da IES na formação bilíngue do pedagogo; ensino de Língua Portuguesa enquanto L²; e o papel do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa na escola inclusiva. Entretanto, não localizamos nenhuma informação que contemplasse esta questão diretamente (enquanto disciplina). Então, buscamos pistas sobre estes elementos dentro dos conteúdos contidos nas ementas disponíveis.

Dividimos a nossa análise em três categorias: carga horária e conteúdo (questões relativas à linguagem; surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; ensino da língua portuguesa enquanto L²; metodologias específicas para o estudante surdo; formação bilíngue; e o tradutor intérprete de Libras) e atualização.

Na primeira categoria, **carga horária**, apresentaremos o quadro relativo à distribuição de **carga horária** das IES 1 – 30h, IES 2 – 60h, IES 3 – 60h, IES 4 – 36h e a IES 5 – 60h.

Quadro 14 – Distribuição da carga horária da disciplina Libras nas IES pesquisadas

Nº	IES	Disciplina	Carga horária	Modalidade
1	IES 1	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	30 h/a	Teórica (obrigatória)
2	IES 2	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	60 h/a	Teórica (obrigatória)
3	IES 3	LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60 h/a	Teórica e prática (obrigatória)
4	IES 4	Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão	36 h/a	Teórica e prática (obrigatória)
5	IES 5	Libras	60 h/a	Teórica (obrigatória)

Fonte: PPC – IES 1, 2, 3, 4 e 5.

Conforme apresentação da distribuição da carga horária disponível no quadro acima, percebemos que as disciplinas são caracterizadas por serem teóricas unicamente e/ou teóricas/práticas.

Compreendemos que a carga horária disponível é limitada, podendo gerar uma formação insuficiente ao que se propõe e ao que dispõe o Decreto nº 5.626/2005. Achados semelhantes também foram localizados nos estudos de

Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013) e Kendrink (2017), que abordam a questão da insuficiência de carga horária. Esta questão da limitação do tempo já foi pontuada no item 5.1.

Duas dessas instituições (IES 3 e 4) apresentam, na sua proposta, a Libras como disciplina teórica e prática, sendo que a IES 4 apresenta apenas 36 horas como carga horária. Se consideramos 60 horas insuficiente para atender ao conteúdo, também será com a adição de prática.

Na segunda categoria, **conteúdos**, os elementos foram retirados das ementas com base nas especificações descritas anteriormente. Os comentários sobre as obras serão feitos obedecendo a seguinte ordem: a) IES 1, b) IES 2, c) IES 3, d) IES 4 e e) IES 5.

a) IES – 1:

Quadro 15 – Disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras – IES 1

Ementa: Importância da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e suas relações com a cultura surda. Proposta educacional voltada para a aquisição da linguagem de crianças surdas. O aprendizado de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como 1ª língua, e a Língua Portuguesa, como 2ª língua, em sua modalidade escrita.

Bibliografia básica:

QUADROS, Ronice e KARNOPP, Lodenir. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
_____, Ronice. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
SKLIAR, Carlos. A Surdez – Um Olhar Sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.
FERNANDES, Eulália. Por uma Gramática das Línguas de Sinais. Rio de Janeiro. Tempo brasileiro. UFRJ. 1995
BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

Fonte: PPC – IES 1.

Acreditamos que esta IES contempla os pontos que elencamos como o mínimo necessário, a saber: **Questões relativas à linguagem; Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; Metodologias específicas para o estudante surdo. O aprendizado das duas línguas: Libras como L¹ e Língua Portuguesa como segunda língua.**

Não localizamos referências ao tradutor/intérprete de Libras, pelo fato de a temática teórica ser bastante extensa para o tempo disponível.

Estes conteúdos estão alinhados/adequados ao que pensam os pesquisadores que fundamentaram nosso trabalho, elencados no terceiro capítulo: Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013), Kendrink (2017), Freitas (2016), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), Gomes-Souza, Ferreira e Lima-Neto (2017), dentre outros. Sugerimos que se verifique os autores mais novos que não mostram esse alinhamento, pois sentimos falta, por exemplo, de alfabetização e letramento de surdos.

Sobre a bibliografia básica e complementar, podemos afirmar que a ementa contém autores básicos para a discussão da temática, como Quadros (2004), Skliar (2005), Fernandes (1995), Botelho (2002), Quadros e Karnopp (2002), Sacks (2000), dentre outros. A obra mais recente data de 2005. Os estudos sobre a Libras continuam a evoluir como também a de Língua Portuguesa como L².

As obras indicadas demonstram a preocupação com o campo linguístico (aquisição da linguagem, estrutura linguística/gramática da Libras, dentre outros), assim como as questões pedagógicas, ideológicas, culturais e sociais dos indivíduos surdos. O estudo sobre os sistemas da Libras citados no segundo capítulo e outros aspectos linguísticos publicados, literatura em Libras etc. foram atualizados. Mesmo sendo obras com data de publicação antiga, estas são referências na área. Consideramos, ainda, que a bibliografia posta deve contemplar também as tendências de classes e escolas inclusivas e classes e escolas bilíngues. Reafirmamos que a carga horária de 30 horas é insuficiente para trabalhar todo esse conteúdo.

b) IES – 2:

Quadro 16 – LIBRAS – IES 2

Ementa:

Reflexão sobre os aspectos históricos da inclusão das pessoas surdas na sociedade em geral e na escola; a Libras como língua de comunicação social em contexto de comunicação entre pessoas surdas e como segunda língua ; estrutura linguísticas e gramática da Libras especificidades da escrita dos alunos surdos na produção de texto em língua portuguesa; o intérprete e a interpretação como fator de inclusão e acesso educacional para alunos surdos ou com baixa audição.

Bibliografia básica:

GOLDFELD, M. A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sóciointeracionista. São Paulo: 1997.
 MAIA, M. E. No Reino da Fala: A Linguagem e Seus Sons. 3a ed. São Paulo: Ática, Série Fundamentos, 1991.
 MOURA, M. C. O Surdo: Caminhos Para Uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. Na internet:
[HTTP://www.ges.ced.ufsc.br/publicacoes.htm](http://www.ges.ced.ufsc.br/publicacoes.htm)

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: Efeitos de Modalidade e Práticas Pedagógicas. Disponível em:
[HTTP://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf](http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf) (NÃO FOI LOCALIZADO)

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição da Linguagem. Disponível em:
[HTTP://penta.ufrgs.br/edu/telelab/edusurdos/language.htm](http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/edusurdos/language.htm) (NÃO FOI LOCALIZADO)

VILHALVA, Shirley. Despertar do Silêncio. Editora Arara Azul. Livro. 2004. disponível em:
[HTTP://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf)

VILHALVA, Shirley. Pedagogia Surda. Editora Arara Azul. Artigo.2004. disponível em: [HTTP://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf)

ALBRES, Neiva de Aquino e VILHALVA, Shirley. Língua de Sinais: Processo de Aprendizagem Como Segunda Língua. Editora Arara Azul.2005. Disponível em: [HTTP://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf)

Bibliografia complementar: Não consta na ementa.

Fonte: PPC – IES

Os conteúdos da referida IES contemplam as questões que destacamos, como **Questões relativas à linguagem; Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; Metodologias específicas para o estudante surdo.**

Localizamos a temática do **tradutor/intérprete de Libras** no contexto inclusivo, assim como questões sobre a aprendizagem da Língua portuguesa. Não foi possível localizar questões que envolvem o bilinguismo, nem referências à **Formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais.**

Essa discussão encontra-se nos textos dos autores que se seguem, como Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013), Kendrink (2017), Freitas (2016), Vitalino, Dall'acqua e Brochado-(2013), Gomes-Souza, Ferreira e Lima-Neto (2017), dentre outros citados no capítulo 3.

Sobre a bibliografia básica e complementar, percebemos que as obras são necessárias para a ampliação do tema, dentre as quais destacamos: Goldfeld (1997), Quadros (sem ano), Albres e Vilhalva (2005), sendo que essas duas últimas são da mesma editora, como estaremos comentando a seguir. Como não havia indicação dos anos, procuramos no referido site para identificá-los, entretanto, não localizamos todos os arquivos indicados na ementa. Outra questão que nos chama a atenção prende-se ao fato de que adotaram obras de uma única editora, Arara Azul. Os temas apresentados na ementa apresentam a preocupação com o processo de aquisição da linguagem citada no capítulo 2, cultura e identidade surda, assim como estratégias pedagógicas para o ensino deste público, aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa.

c) IES – 3:

Quadro 17 – Libras – IES 3

<p>Ementa: Histórico da língua brasileira de sinais e os movimentos políticos. Fundamentos legais. Noções de: saudações, apresentação, Conversação, Vocabulário e gramática. Libras como língua legítima da comunidade surda e os sinais como alternativa natural para a expressão linguística. Implicações sócio-psico-linguísticas da surdez. Fatores intervenientes na aprendizagem do <u>deficiente de áudio-comunicação</u>. <u>Libras como língua bilíngue</u>. As bases epistemológicas: das divergências, das diferentes formas de se entender a inclusão de pessoas surdas.</p>
<p>OBSERVAÇÃO DA DISCIPLINA: Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura da Faculdade ALPHA atende às exigências do Decreto Nº. 5.626, publicado no DOU de 23/12/2005, que Regulamenta a Lei Nº. 10.436, /2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o art. 18 da Lei Nº. 10.098/ 2000, com carga horária de 60 horas, na condição de disciplina obrigatória. condizentes com a política de igualdade, em ambiente educacional favorável, em atendimento aos Decretos nº 5296/05 e 5773/06. Implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, éticas, socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. Para pôr em prática políticas de inclusão, faz-se necessário o desenvolvimento de ações educacionais que removam barreiras (atitudinais, educacionais e arquitetônicas) para que a aprendizagem pretendida seja alcançada.</p>
<p>Bibliografia básica e complementar: Não consta na ementa.</p>

Fonte: PPC – IES 3.

Verificamos que a IES atende, em parte, os conteúdos esperados: **Questões relativas à linguagem; Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; Metodologias específicas para o estudante surdo.**

Não foi possível localizar nenhuma referência ao **tradutor intérprete de Libras** no contexto inclusivo e nem sobre **Formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais**. Indicou a necessidade de inserir **os fundamentos legais**.

Localizamos informações equivocadas, das quais desejamos destacar algumas inadequações em relação a alguns termos retirados da ementa de Libras da IES 3, que, para nós, não são apropriados, a saber: **Libras como língua bilíngue; e deficiente de áudio-comunicação (que hoje não é mais usado)**.

A respeito do termo **Libras como língua bilíngue**, nos amparamos em Quadros (2004, p. 47) ao salientar que a Libras é uma língua na modalidade gestual-visual. Sabemos que foi reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05. Portanto, podemos afirmar que estes instrumentais legais garantem aos indivíduos surdos o direito de serem bilíngues. Entendemos que a pessoa bilíngue é aquela que faz uso de duas línguas ou mais em seu cotidiano, no caso da pessoa surda, ter a capacidade de uso nas duas línguas reconhecidas para este público (Libras e Língua Portuguesa).

Esclarecido este item, passaremos a outro termo empregado, que consideramos inadequado: **deficiente de áudio-comunicação**. Este termo foi usado em uma fase da educação de surdos, há mais de 25 anos, marcada por estratégias metodológicas conhecidas como oralistas. Na época, estas estratégias

eram voltadas para a oralização e os termos usados no exemplo eram aceitos, pois acompanhavam os estudos e pesquisas daquele momento histórico. No entanto, atualmente usamos outras terminologias, como pessoa surda, deficiente auditivo e/ou ensurdecidos.

Traz na ementa a indicação que trabalharão teoria e prática, que juntamente com os aspectos teóricos voltamos para a mesma questão: tempo insuficiente para ministrar os conteúdos a que se propõem, conforme ressaltam os autores que citamos no terceiro capítulo.

Não consta da ementa a bibliografia básica e complementar.

d) IES – 4:

Quadro 18 – Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão – IES 4

<p>Ementa: Diferença, inclusão e identidade na sociedade contemporânea; aspectos sociolinguísticos da Língua Brasileira de Sinais; especificidades linguísticas e noções instrumentais em Libras.</p> <p>Bibliografia básica: GOLDFELD, M. A. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002. PEREIRA, Maria C. da Cunha (org.). LIBRAS: conhecimento além dos sinais. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2011. QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileiras: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004. RODRIGUES, Luciana Andrade. Tópico em libras: surdez e inclusão. UniSEB e Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2014.</p> <p>Complementar: PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. Curso de libras 1: iniciante. 4. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2010. 106 p. + 1 DVD (Coleção Curso de Libras) ISBN 978856022100X. CAPOVILLA, F. C. ; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001, 2 V. LECHESI, Maria Regina. Educação de pessoas surdas. Campinas: Papyrus, 2012. http://estacio.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788530807283%20/pages/5 FERNANDES, Sueli. Educação de Surdos. Curitiba: IBPEX, 2011. http://estacio.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788578388126/pages/5 5. SMITH, Adam. A mão invisível. São Paulo: Pearson, 2012 http://estacio.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788563560698/pages/5</p>

Fonte: PPC – IES 4.

Foi possível perceber que esta IES contempla alguns conteúdos esperados, como **Questões relativas à linguagem; Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; Prática da Libras**.

Não foi possível localizar nenhuma referência ao **tradutor intérprete de Libras no contexto inclusivo**; sobre **Formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais**, nem sobre **Metodologias específicas para o estudante surdo**.

Será possível com uma carga horária de 36 horas dar conta, inclusive da prática em Libras?

Portanto, os resultados estão de acordo com o que preveem os pesquisadores da área, apresentados no terceiro capítulo, como: Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013), Kendrink (2017), Freitas (2016), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), Gomes-Souza, Ferreira e Lima-Neto (2017), dentre outros.

Sobre a bibliografia básica e complementar, podemos dizer que possui obras que são base para a discussão do tema em questão. Destacamos Goldfeld (2002), Quadros e Karnopp (2004), Capovilla e Raphael (2001), dentre outros. As obras mostradas indicam elementos pertinentes ao processo de aquisição da linguagem com base no socio-interacionismo, Libras prática, educação de surdos.

e) IES – 5:

Quadro 19 – Libras – IES 5

<p>Ementa Cultura, identidade e surdez. Filosofias e métodos de educação e suas implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem do surdo. Visão geral da trajetória da educação/reabilitação do surdo. O surdo na escola: a escrita, a fala e os sinais. Estudo da língua de sinais no contexto linguístico e social, focalizando sua aquisição e desenvolvimento.</p>
<p>Bibliografia BÁSICA FELIPE, T. A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante. 8. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: < http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017. QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. _____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>Complementar CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MACEDO, E.C. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira (libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas. V. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2013. GESSER, A. Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. FERNANDES, E. Surdez e bilinguismo. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. QUADROS, R. M. (Org.). Estudos surdos I, II, III e IV. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Disponível em < editora-arara-azul.com.br/site/e-books. SOUZA, R.M. ; ARANTES, V. A. (Org.). Educação de surdos: pontos e contrapontos. 3 ed. São Paulo: Summus, 2007.</p>

Fonte: PPC – IES 5.

Acreditamos que a IES acima contempla os pontos que elencamos como necessários: **Questões relativas à linguagem; Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; Metodologias específicas para o estudante surdo.**

Entretanto, assim como as demais IES, não contempla a questão do **tradutor intérprete de Libras** e nem sobre a **Formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais.**

Consideramos que os achados localizados nestas IES são semelhantes ao que foi percebido nas pesquisas de Jesus (2017), Xavier (2018), Santana (2013),

Kendrink (2017), Freitas (2016), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), Gomes-Souza, Ferreira e Lima-Neto (2017), dentre outros.

O problema se repete com uma extensão significativa da temática, mantendo a carga horária de 60 horas, embora não indiquem a existência de prática.

Em relação à bibliografia básica e complementar, podemos afirmar que estão condizentes ao que é esperado. Dentre os autores, destacamos: Felipe (2007), Quadros (1997/2004), Capovilla; Raphael e Macedo (2013), Gesse (2009), Fernandes (2005), entre outros. Entendemos que a bibliografia é pertinente, pois envolve as questões da Libras enquanto língua, conteúdos que envolvem o ensino da Libras enquanto idioma, sua estrutura linguística e sobre a educação de surdos/bilinguismo.

Como resultado de análise dos conteúdos destas duas categorias (carga horária e conteúdo) das IES 1, 2, 3, 4 e 5, foi possível identificar uma semelhança na disposição dos conteúdos presentes nas ementas e de suas bibliografias básicas e complementares, como: Cultura e identidade surda, Aquisição da linguagem (L¹ - Libras e da L² - Língua Portuguesa na modalidade escrita), questões metodológicas para o ensino e inclusão dos estudantes surdos na escola e a prática de Libras. A prática da Libras somente consta de duas IES, a 3 e 4.

Outro ponto que desejamos destacar é em relação à categoria atualização e/ou ano de publicação dos PPC's. Percebemos que a IES 1, 3 anos; IES 2, 13 anos; IES 3, 4 anos; IES 4, 4 anos; IES 5, 2 anos. Os resultados mostram que o PPC da IES 2 possui 13 anos de publicação, indicando, assim, a necessidade de atualização. As demais possuem uma média de 2 a 5 anos.

Também localizamos alguns pontos pertinentes, como a relação entre escrita, a fala e os sinais – IES 5; O Decreto 5.626/2005 – IES 3; e especificidades da escrita dos alunos surdos na produção de texto em língua portuguesa; e o intérprete e a interpretação em Libras – IES 2.

Compreendemos que a relação entre a escrita, a fala e os sinais são discussões pertinentes para o pedagogo, pois é este profissional que atuará diretamente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Sendo o profissional responsável pela alfabetização e letramento, portanto, necessita de conhecimento perante a linguagem e a ligação existente entre estes elementos.

Sobre o Decreto nº 5.626/2005, acreditamos que deveria ser objeto de estudo contido em todas as IES, pois este documento é importantíssimo, sendo considerado um marco histórico na luta pela garantia à educação dos estudantes surdos.

Gostaríamos de destacar também a importância do tradutor intérprete de Libras na Educação Básica, pois este profissional é responsável em traduzir as duas línguas simultaneamente, na ausência do professor bilíngue. No entanto, que apenas a IES 2 trata sobre o tradutor intérprete de Libras, de modo que os resultados demonstram que este tema apresenta uma carência nos instrumentais analisados (PPC's).

Em nenhuma das IES foi possível localizar questões relativas à **Formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais**, condição primordial nos tempos atuais, nem sobre a **disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. Encontramos nas disciplinas de Libras das IES 1, 2 e 5 alguma especificação sobre a Língua Portuguesa e/ou a escrita, a IES 3 e a IES 4 não mencionam. Compreendemos que não haveria a obrigatoriedade deste elemento dentro da disciplina Libras, pois são línguas distintas. Entretanto, a disciplina de Língua Portuguesa deveria constar entre as disciplinas curriculares do curso de Pedagogia, conforme Decreto nº 5.626/2005, que diz:

“Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005).

Logo, podemos concluir que a ineficiência na formação do pedagogo, em relação ao que envolve a formação específica para a educação de surdos não é limitada à disciplina de Libras e de sua ineficiência formativa, mas demanda também da ausência de disciplinas formativas.

Sobre as **metodologias específicas para o estudante surdo**, foram encontradas na maioria das IES analisadas. No entanto, acreditamos que este tema foi posto de forma ampla nas ementas. Consideramos que estes conteúdos estão sendo abordados de forma superficial e/ou generalizada, em decorrência da carga horária limitada.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, de 2014, define a educação bilíngue para surdos desse modo:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Logo, a educação bilíngue pontuada acima não é possível ser adquirida no curso de formação de Pedagogia comum, no formato atual, mas pode ser comentada mostrando a sua necessidade, em se tratando do ensino de crianças surdas. É indicada a formação nos cursos de Pedagogia com a perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), que não é objeto de nossa investigação atual.

Com base no levantamento realizado sobre as pesquisas disponíveis a respeito dos cursos de Pedagogia e a inserção da Libras, percebemos que as IES cumprem parcialmente o que determina o Decreto nº 5.626/2005 quanto à inserção da Libras. Dizemos parcialmente, pois o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas também deve ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, conforme o artigo nº 13 deste mesmo Decreto.

Diante deste cenário, é preciso contar com um pedagogo que deveria ter acesso a uma formação bilíngue, capaz de atuar na Educação Básica desenvolvendo intervenções pedagógicas que atendam às demandas linguísticas, culturais e pedagógicas do estudante surdo.

Desse modo, afirmamos que a presença da disciplina Libras mostrou impactos negativos para a formação do pedagogo, pois não favorece a formação mínima necessária para uma atuação profissional nos dias de hoje quando se trata de surdos. Esta afirmação é feita com base nas pesquisas que realizamos, reunindo os comentários desses autores. Percebemos que o futuro professor não aprende a Libras nos cursos de formação inicial; e muito mais sério é a total

ausência de qualquer posicionamento sobre a formação do discente de Pedagogia, sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, portanto, distinta do que é ensinado para ouvintes. Nesse caso, não tem acesso a essa disciplina. A Libras não dialoga com o currículo de formação, portanto, não é comentada pela maioria dos professores das demais disciplinas; os professores não se formam bilíngues nos cursos regulares de Pedagogia e, por consequência, não oferecem condições reais para uma educação bilíngue para os estudantes surdos na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no percurso desenvolvido neste estudo dissertativo intitulado *A Língua Brasileira de Sinais (Libras) no curso de Pedagogia: qual o impacto que a inserção dessa disciplina pode gerar na educação de surdos?*, tendo como objetivo principal analisar os possíveis impactos que a disciplina de Libras pode gerar na educação de surdos e investigar as informações curriculares dos cursos de Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades dos estudantes surdos na escola, buscamos mostrar as possíveis mudanças ocorridas na formação do pedagogo e se existiam lacunas formativas para que estes profissionais atendessem as demandas pedagógicas do estudante surdo.

Procurando responder aos objetivos que traçamos para esse trabalho, tendo como base a pesquisa e as reflexões que realizamos, podemos afirmar que os cursos de formação de Pedagogia ainda não favorecem a aquisição da Libras e das especificidades educativas dos estudantes surdos na formação inicial.

Para chegarmos a responder aos objetivos que traçamos, inicialmente, considerando que todas as IES investigadas disponibilizam a Libras como disciplina obrigatória, localizamos algumas carências comuns, como: Insuficiência de carga horária, ausência da disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, como também não localizamos indicações para a formação bilíngue do pedagogo. Tais pontos representam vazios na formação desse futuro docente para uma sociedade inclusiva.

Em relação aos princípios que envolvem a Pedagogia, percebemos que o curso sofreu algumas reformulações em sua estrutura curricular no decorrer de sua trajetória histórica, estando a serviço das demandas sociais de cada época. Nesse sentido, podemos afirmar que a identidade do curso de Pedagogia e da atuação do pedagogo não deve possuir um caráter engessado no tempo. Sendo assim, percebemos que as mudanças deste curso são marcadas pela estrutura curricular e pelos objetivos de quem quer formar. Seguindo essa orientação, já esperávamos que a disciplina Libras pudesse ter conseguido promover algumas mudanças na concepção que os cursos de Pedagogia pudessem apresentar, apesar de sabermos que a noção de inclusão parece estar presente, embora não seja na sua plenitude.

Verificamos que a Pedagogia na atualidade preserva as questões que envolvem a teoria e a prática na educação, associada a um princípio humanizador e inclusivo a todos os indivíduos, no entanto, deixa de dirigir um olhar mais especial para a diversidade de estudantes que começaram a frequentar a escola a partir do movimento inclusivista. Já se passaram mais de vinte (20) anos que a inclusão determinou mudanças bastante intensas na escola, sem que possamos identificá-las na prática.

Percebemos ainda que a disciplina Libras não dialoga com as demais disciplinas, semelhante ao que foi percebido por outros pesquisadores consultados, como Santana (2012), Vitalino, Dall'acqua e Brochado (2013), Leite (2016), Souza (2016), Kendrink (2017), Almeida e Vitalino (2012), entre outros. Esse ponto de vista, comentado por quase todos os que pesquisaram sobre o tema, mostra que esta situação coloca a disciplina Libras em um estado de isolamento, cumprindo apenas uma obrigatoriedade legal.

Gostaríamos de refletir sobre as questões da insuficiência na formação e a formação do pedagogo bilíngue para os anos iniciais: percebemos que a carga horária, os conteúdos, a ausência de uma diretriz comum que contemple as questões relativas à formação do pedagogo e ao direito à educação bilíngue dos estudantes surdos estão interligados. Esta situação é um fator determinante que dificulta e/ou impossibilita uma formação integral deste pedagogo para os reclames da diversidade de pessoas que hoje frequentam as salas de aula.

No entanto, compreendemos que a ampliação da carga horária seria pouco provável, pois as IES possuem uma matriz curricular muito extensa que dificulta o acréscimo de mais horas neste currículo de formação. Entendemos que as IES são locais de produção, propagação, ampliação, circulação e mediação do conhecimento, não podendo, desse modo, ignorar a realidade, do ensino/aprendizagem do aluno surdo, que, por não ouvir, estará impossibilitado de usufruir do que se passa ao seu redor, auditivamente. Diante do que foi posto, os autores sugerem o diálogo da graduação com a pós-graduação da própria IES, quando houver, buscando, através da extensão, da especialização preencher essas lacunas.

Em relação às contribuições que as IES podem gerar no processo de formação, além das disciplinas apresentadas, destacamos:

a) IES 1: dispõe de algumas ações de pesquisa, como o Núcleo de Iniciação Científica – NUPIC, cursos básicos de Libras e curso de pós-graduação de Libras e Braille, e Educação Especial, assim como o NAAE – Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, que oferece ações integradoras dentro da Instituição. Acreditamos que estes espaços podem colaborar positivamente para a formação do pedagogo.

b) IES 2: dispõe do Centro de Educação e o Núcleo de Acessibilidade (NACE), que dentre outras ações oferece o curso básico de Libras. Acreditamos que este núcleo pode favorecer a complementação da formação docente, no entanto, não localizamos no PPC nenhuma informação que indique o incentivo para a participação dos estudantes de Pedagogia neste curso. Porém sabemos que as ações extensionistas, como o curso de Libras, podem favorecer a aquisição e fluência desta língua, conforme as afirmações de Kendrick (2017).

c) IES 3, IES 4: não foi localizada a oferta de curso de Libras e nem de pesquisas na área no PPC e nem no site da instituição.

d) IES 5: dispõe de algumas ações de pesquisa, assim como o Núcleo de Apoio ao Discente e ao Docente – NADD, que oferece o apoio através de programas que envolvem o Apoio Pedagógico, Inclusão e Saúde. Destacamos a inclusão, que oferece o suporte aos estudantes com deficiência e aos seus familiares, assim como a contratação de tradutores intérpretes de Libras e orientação aos docentes e coordenadores de curso quanto ao atendimento desses estudantes e à realização de minicursos para os docentes sobre Língua de Sinais – Libras. Gostaríamos de destacar que o apoio, a inclusão e o oferecimento de formação continuada são de extrema importância para a eficácia da inclusão.

Atendendo ao objetivo principal desta pesquisa, compreendemos que, sobre linguagem das pessoas surdas, melhoria de atitudes inclusivas dos docentes, e contato inicial com a Libras e as especificidades da surdez, os impactos negativos mostram lacunas expressivas na formação do pedagogo bilíngue, de acordo com a Política Nacional para a Educação de Surdos que promove essa concepção bilíngue como a adotada no nosso país e no mundo.

Observamos que, após mais de vinte e cinco (25) anos de sua adoção, essa posição ainda não consta da estrutura da formação docente de estudantes de Pedagogia, não foi identificada nos estudos que fizemos das instituições que analisamos. Logo, a educação bilíngue pontuada acima não é possível ser

adquirida no curso de formação de Pedagogia no formato atual. Sugerimos que, de acordo com a iniciativa do MEC, a criação de curso de Pedagogia Bilíngue pode minimizar os efeitos das lacunas que continuam a existir na formação.

Com base no levantamento realizado sobre as pesquisas disponíveis sobre os cursos de Pedagogia e a inserção da Libras, percebemos que as IES cumprem parcialmente o que determina o Decreto nº 5.626/2005 quanto à inserção da Libras. Dizemos parcialmente, pois o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas também deve ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, conforme o artigo nº 13 deste mesmo Decreto.

Sobre a disciplina de Educação Inclusiva, compreendemos que esta pode colaborar positivamente para a formação inclusiva e humanizadora do pedagogo, podendo contribuir para o processo de inclusão do estudante surdo na Educação Básica, visto que os surdos necessitarão de atendimentos específicos.

Reafirmamos concordando com os teóricos pesquisados que a disciplina Libras nos cursos de Pedagogia gera mais impactos negativos do que positivos, tais como: a) Insuficiência de carga horária; b) Insuficiência de conteúdo e diretriz comum; c) desarticulação da disciplina Libras com o currículo de formação inicial; d) Conhecimento sobre questões relativas à linguagem do surdo (aquisição da primeira e segunda língua; e) Surdez e cultura surda, com base na diferença e não deficiência; f) Metodologias específicas para o estudante surdo; g) Formação docente com muitas lacunas; h) Ausência de conhecimentos para a formação do Pedagogo bilíngue para os anos iniciais.

Entendemos que muitas questões podem gerar obstáculos para que os pedagogos tenham acesso a todos os saberes esperados. Neste contexto, o curso de Pedagogia, com a disciplina Libras, assume uma responsabilidade enorme para oferecer ferramentas iniciais para incluir e ofertar elementos da proposta bilíngue no sistema regular de ensino.

No entanto, percebemos que as exigências quanto à formação bilíngue e ao atendimento a uma proposta bilíngue na Educação Básica ainda é muito difícil de ser alcançada no formato atual do curso de Pedagogia.

Neste sentido, reafirmamos a necessidade de ampliação do Curso de Pedagogia bilíngue para surdos, pelo menos em todas as capitais brasileiras para depois ser ampliado para a maioria dos cursos de Pedagogia. Acreditamos que

este curso oferece uma matriz completa para atender às necessidades de formação bilíngue do pedagogo e, como resultado, o preparo desses profissionais para enfrentar as necessidades educativas dos estudantes surdos, a reestruturação dos cursos de Pedagogia, alinhados à Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, descrita ao longo desse trabalho.

Por fim, entendemos que os currículos precisam ser mais democratizados e que todos que compõem a comunidade educacional devem fazer parte desta construção. Pois sabemos que os PPCs indicam e agem diretamente no tipo de profissional que se deseja formar, portanto, quanto mais agentes integrarem este processo de construção, mais próximo estará do que se propõe.

Indicamos ainda alguns caminhos que podem colaborar para a melhoria da formação do pedagogo, como: ampliação da carga horária; cursos de extensão em Libras com o intuito de favorecer a aquisição dessa língua; Curso de extensão de estratégias pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa para surdos; Inclusão de conteúdos referentes ao surdo e as suas singularidades (linguísticas, pedagógicas e culturais) em outras disciplinas do currículo do curso; e incentivo à pesquisa na área, desde a formação inicial.

Portanto, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa escrita – L², deve ser posta no currículo com o intuito de cumprir o que determinam as Leis específicas. Assim como a inserção de uma outra disciplina que contemple as questões sobre as estratégias metodológicas para os indivíduos surdos, com práticas pedagógicas visuais e bilíngues.

Registramos aqui, como podemos ver pela quantidade de ações que precisam ser modificadas que ainda temos muito a fazer e, cientes que esse estudo não termina aqui, esperamos continuar trabalhando para que possamos contribuir para que as mudanças que se fazem necessárias possam ocorrer.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Saberes docentes: problemática da formação de professores de língua de sinais. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino (org.) *et al.* **Libras em estudo: ensino-aprendizagem.** São Paulo: FENEIS, 2012. Disponível em: <http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/95.pdf#page=57> Acesso em: 17 jun. 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores.** Curitiba: Appris, 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/português) na região sul do Brasil.** ARTIGO/2017. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29809> > Acesso em: 29 set. 2019.

ALFHA. SISTEMAS EDUCACIONAIS E TREINAMENTOS – EIRELI. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia.** 2017.

ALMEIDA, Josiane Júnia Facundo de. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora.** 2012, 150 (fs). Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: < http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf >. Acesso em: 05 ago. 2019.

ALMEIDA, Josiane Júnia Facundo de; VITALINO, Celia Regina. **A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos.** IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. P. 1-15. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>> Acesso em: 05 ago. 2019.

ALVES, Sandra Maria de Lima. **A construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes de um curso de letras/libras presencial.** 2019. 176 (fs). Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1196/5/sandra_maria_lima_alves.pdf> Acesso em: 18 nov. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 3ª edição. Ver e ampl. São Paulo: moderna 2006.

BATISTA, Aline Cleide. **A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais.** 2014, 146 (fs). Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185153>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BENASSI, Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão; PADILHA, Simone de Jesus. **Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a língua e/ou como se estrutura.** 2012/ ARTIGO. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1052>. >
Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Lei das escolas de primeiras letras de 1817**. Brasília: Senado Federal, 1817. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei No 7.853/1989**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm> Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm > Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (Conferência de Joimtien) Brasília: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial de 1994**. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> > Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. RELATÓRIO/2014. Brasília: MEC/SECADI. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>> Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria Ministerial MEC nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: < Portaria Ministerial MEC nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994 > Acesso em: 06 de abr. de 2019.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20/12/1999**. Brasília: Senado Federal, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Declaração da Guatemala**. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/declaracao-da-guatemala-pelo-desenvolvimento-e-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-e-suas-familias-america-latina-e-caribe-sem-barreiras>> Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de acessibilidade. Lei nº 10.098/2000.** Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm> Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm > Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria do MEC nº 3.284, de 07/11/2003.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 01 de abr. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02/12/2004.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Eugênia Augusta G. Fávero; Luisa de Marillac P. Pantoja; Maria Teresa Eglér Mantoan. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, Ministério Público Federal, 2004. Disponível em< http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004> Acesso em: 01 de jun. de 2019.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa /** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; ORLENE, Enilde Faulstich; RAMOS, Lúcia Carvalho Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a Prática Pedagógico.** 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2008.** Brasília: Senado Federal. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> > Acesso em: 01 de jun. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009, de 25/08/2009.** Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >
Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 4 de 02/10/2009.** Disponível em:<
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035> > Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado. Decreto nº 7.611/2011.**
Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>
Acesso em: 01 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>.>
Acesso em: 01 jan. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com deficiência/Lei nº 13146/2015.** Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>
Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017/BNCC.**
Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf > Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).** Brasília: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf /Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução do CNE/CES nº 671/2019.** Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=125831-pces671-19&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192> Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 abr. 2019.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:** enlaces e desenlaces. ARTIGO/2017. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001> Acesso em: 1 abr. 2019.

CARNIEL, Fagner. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. 2016/ARTIGO. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230027.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I**. ARTIGO/ 2018. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11913/7796>> Acesso em: 02 jan. 2020.

CÉSAR, Sandro Bimbato. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: estudo em universidade brasileira**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: < <http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/viewFile/1918/1226>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 2015/ ARTIGO. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7923/5430>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DIAS JÚNIOR, Jurandir Ferreira. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. 2010. 132 (fs). Dissertação (mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife. Disponível em: < http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/718/1/dissertacao_jurandir_ferreira_com_pleto.pdf> Acesso em: 29 set. 2019.

ESTÁCIO DE SÁ. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2016.

FAFIRE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: < http://pedagogia.fafire.br/diretorio/MATRIZ%20LICENCIATURA%20PEDAGOGIA_2017.1.pdf > Acesso em: 10 out. 2019.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FELIPE, Tanya A. **Os processos de formação de palavra na Libras**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. ARTIGO/2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803/818>> Acesso em: 28 maio 2019.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *In: Revista Intercâmbio*, volume XIX:

23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275. Disponível em:<
<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296>>. Acesso em: 29
 set. 2019.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em:<
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>> Acesso em 16 de agos. De 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a Formação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, 2007. v.37, p.63-97 Disponível em<
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>> Acesso em : 30 de set. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Maria do Socorro Araújo de. **Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE**. 2017, 112 (fs). Dissertação (mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lagedo. Disponível em:<
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_b020fcb69696593df49a829a34bc8d74>. Acesso em: 28 mar. 2019.

GARCIA, Rosicleide Rodrigues; SILVA, Andrezza Bezerra da. **Testemunho da educação no interior de são Paulo no século XIX**: relatos provenientes do labor filosófico. artigo/2012. Disponível em: <
revistas.ufg.br/lep/article/download/33537/17738> acesso em: 16 nov. 2019.

GESSER, Audrei. **Do patológico ao cultural na surdez**: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. Disponível em: <
<https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf>> Acesso em: 29 set. 2019.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Disciplina de Libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar surdo?** 2014/ Artigo. Disponível em: <
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149164/000987412.pdf?sequencia=1>> Acesso em: 28 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. **Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais**. 2015/ ARTIGO. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7922> >. Acesso em: 05 out. 2019.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson; FERREIRA, João Batista Neves; LIMA-NETO, Vicente de Lima-Neto. **A libras no ensino superior: teoria e prática na aprendizagem de segunda língua**. 2017/ARTIGO. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID674_11092017171249.pdf >. Acesso em: 05 out. 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidades de mudança. *In*: SANTANA, A. P. *et al.* (Org.). **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina; et al. **Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.99-120, jan.-abr., 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/08.pdf > Acesso em: 21 mar. 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina *et al.* **A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em Fonoaudiologia**. Revista CEFAC. São Paulo, n. 2, mar/abr. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000200009 > Acesso em: 19 jun. 2019.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente**. 2019/ ARTIGO. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-64312019000100305&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 05 ago. 2019.

INES. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia: modalidade à distância**. 2019. Disponível em: < https://neoines.com.br/pluginfile.php/9228/mod_resource/content/4/Projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico.pdf >. Acesso em: 20 fev. 2020.

JESUS, Liana Fabiola de. **Formação inicial de professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica**. 2017, 122 (fs). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – IFAM, Manaus. Disponível em: < <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/73> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

KARNOPP, Lodenir. B. Língua de sinais na educação dos surdos. *In*: THOMA, A. S.; CORCINI, M. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KENDRICK, Denielli. **A disciplina de Libras na formação do pedagogo da universidade estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO: constituição, *lôcus* e contribuição.** 2017, 152 (fs). Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2440>>. Acesso em: 28 maio 2019.

KLEIN, Madalena; SANTOS, Ângela Nediane dos. **Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior?** 2015/ARTIGO. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147>>. Acesso em: 28 maio 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** ARTIGO/2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> > Acesso em: 14 jun. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf>> Acesso em: 28 de jun. 2019.

LEITE, Mauricéia. **Formação de docentes de Libras para a educação infantil e as séries iniciais: a Pedagogia numa perspectiva bilíngue.** ARTIGO, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3899>.>. Acesso em: 28 jan. 2019.

LEITE, Mauricéia. **Pedagogia bilíngue – libras/língua portuguesa: currículo e formação docente.** ARTIGO, 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6317>> Acesso em: 18 jul. 2019.

LEITE, Tarcísio de Arantes; QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.). **Série Estudos de Língua de Sinais. V.II.** Florianópolis: Insular. 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/94926865.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, Livia Montenegro. **A importância da Libras na formação do pedagogo.** TCC. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3500>> Acesso em: 03 out. 2019.

LÍRIO, Larissa Mendonça; MOREIRA, Raquel Veggi. **O ensino de Libras e a formação inicial de professores: alunos de graduação em Pedagogia.** 2015/

ARTIGO. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/026.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro, & Luciano, Rosa de Toledo. **Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais**. 2. ed. *In*: A. O: Mediação, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores**. *In*: Biblioteca Virtual da FAPESP. CDi/FAPESP – Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/linguabrasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-profes/>.> Acesso em: 3 out. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=467>> Acesso em: 3 out. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações**. Ribeirão Preto, SP.2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400049&lang=pt> Acesso em: 3 out. 2019.

LOPES, Raquel Aparecida; MOURA, Maria Cecília de; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; RIBEIRO, Miriam Oliveira. **O ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) em graduação em pedagogia: uma possibilidade real?** 2016/ ARTIGO. Disponível em:<<http://fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume6/13.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MACHADO, Aline Carmelita. **Percepção de professores da disciplina de libras sobre o processo de inclusão de alunos surdos e as contribuições da disciplina**. 2015/ ARTIGO. Disponível em:<<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2014%20ALINE%20CARMILITA%20MACHADO.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MACHADO, Ana Claudia Boleiro; NOUGUEIRA, Erica de Azevedo. **Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores**. *In*: Biblioteca Virtual da FAPESP. CDi/ FAPESO – Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em:< <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/lingua-brasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-profe/>> Acesso em: 01 out. 2019.

MANTOAN, M Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN, Camila. **O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa.** ARTIGO/2013. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5748667-O-estudo-do-bilinguismo-e-da-diglossia-para-uma-perspectiva-linguistica-educativa.html>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MEIRA, Fernanda Cilene Moreira de. **Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de educadores.** 2012/DISSERTAÇÃO. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1571>> Acesso em: 05 ago. 2019.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Eliete Santiago. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>> Acesso em: 19 set. 2019.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **A língua portuguesa como uma nova língua clássica,** Rio de Janeiro, Brasil, 2012. < disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n39/a10v17n39.pdf>> Acesso em: 28 maio 2019.

MERCADO, Edna Aparecida. **O Significado e implicações da inserção da Libras na matriz curricular do curso de pedagogia.** 2012/ ARTIGO. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2012-04-ALBRES_LIBRAS_ens_apr.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MONTEIRO, Suelen Santos, SANTANA, Jane Aparecida de Souza; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZE, Elisa T. M. **Língua brasileira de sinais – libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas.** 2012/ ARTIGO. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6292> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

MONTERO, Paula. **Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público.** Artigo/2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000400081> Acesso em: 21 abr. 2019.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

MOURA, Maria Cecilia de; HARRISON, Kathryn M. Pacheco. **A inclusão do surdo na universidade: mito ou realidade?** Pontifícia Universidade Católica-SP, ARTIGO/2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/download>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. **Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores à distância.** 2009 /DISSERTAÇÃO. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13806/1/marisa.pdf>> Acesso em: 0 e ago. 2019.

NASCIMENTO, Lillian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de educadores.**

2016/ARTIGO. Disponível em:<
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639505>. >. Acesso
 em: 28 mar. 2019.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos. **O direito à Libras como língua materna**: um estudo sobre a política Educacional de Educação Infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba. KENDRICK (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2017. _ Disponível em:< <https://core.ac.uk/display/147530905>> Acesso em: 11 ago. 2019.

OLIVEIRA, Silvia Cristina Villar Borges de; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo Santos. **Formação inicial do pedagogo: o ensino da língua materna em foco**. 2013/ ARTIGO. Disponível em:<
<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1149>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 27 set. 2019.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prático. 2. ed. Campinas: Papirus,1997.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos**: o narrar e a política. ARTIGO/2003. Disponível em<
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1282/4249>> Acesso em: 05 out. 2019.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008/ DISSERTAÇÃO. Disponível em: <
<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp080631.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2019.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books . Disponível em: <
<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>> Acesso em: 05 e ago. 2019.

PINHO, Gabriela Geovana; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Inserção da disciplina Libras na formação inicial do pedagogo**. RELATO/ 2014. Disponível em:< <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141562>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, [1997]2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. 3. ed. Canoas: Textura, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; PATERNO, Uéslei. **Políticas Linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros**. 2006/ARTIGO. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/INES_Revista_Espaco_2006.pdf> Acesso em: 05 ago. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carine Rebello. **Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais-Libras**. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

ROMÁRIO, Lucas Romário; DORZIAT, Ana. **Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas**. ARTIGO/2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/963/623>> Acesso em: 05 out. 2019.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **O Lugar da Educação de Surdos nas Dissertações e Teses**. Artigo. Rev. bras. educ. espec. vol. 24, nº2, Bauru, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200247&lang=pt> Acesso em: 16 set. 2019.

ROSA, Tereza Maria Rodrigues da Fonseca. **A matriz pedagógica jesuíta e a sistemática escolar moderna**. Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Alameda da Universidade, 2017. ISSN 2236-3459. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223634592017000300021&lang=pt> Acesso em: 05 mar. 2019.

ROSSI, Renata Aparecida. **A libras como disciplina no ensino superior**. 2010 /DISSERTAÇÃO. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=ROSSI%2C+Renata+Aparecida.+A+libras+com+o+disciplina+no+ensino+superior.+2009+%2F&rlz=1C1JZAP_pt-BRBR845BR848&oq=ROSSI%2C+Renata+Aparecida.+A+libras+como+disciplina+no+ensino+superior.+2009+%2F&aqs=chrome..69i57.658j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 05 ago. 2019.

SÁ, Nídia R. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, [1970], 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP.** 2013/DISSERTAÇÃO. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92250/santana_jas_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP. Dissertação de Mestrado.** Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. 2013. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/jane.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2019.

SANTOS, Angela Nediane dos. **Produção de políticas curriculares no/pelo decreto federal nº 5.626/2005.** 2016/ARTIGO. Disponível em: <<https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjEwMTkiO3oiO3M6MTViaCI7czozMjoiN2E5YWZhMTM1MjRkMzdkNDJmMmU5YzkzZDZjNTQwOGliO30%3D>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SANTOS, Angela Nediane dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/xisies/files/2018/10/ET-2-SANTOS-AngelaNedianedos.pdf>> Acesso em: 5 out. 2019.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. **Educação de surdos no Brasil e Portugal:** políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. Pelotas, RS, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100216&lang=pt> Acesso em: 3 out. 2019.

SANTOS, Eli Ribeiro dos. **O ensino de língua portuguesa para surdos:** uma análise de materiais didáticos. ARTIGO/2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_103.pdf. > Acesso em: 24 abr. 2019.

SILVA, Wesley Kozlik; PITTNER, Pollyana. **A língua de sinais na formação do profissional da área de ciências humanas e sociais aplicadas.** 2019/ARTIGO. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31472>>. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** das políticas às práticas pedagógicas. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91989/249821.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. > Acesso em: 05 out. 2019.

SOARES, Marisa; SEVERINO, Antônio Joaquim. **A prática da pesquisa no ensino superior:** conhecimento pertencente na formação humana. ARTIGO/ 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-372.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SOUZA, Andreia Cristina Leite. **Libras no curso de pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez**. 2016, 127 (fs). Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Disponível em: < <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2962>.> Acesso em: 28 mar. 2019.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; MANHÃES, Fernanda Castro; PINTO, Fernanda de Oliveira. **A perspectiva da Libras na formação do professor: um caminho para a inclusão escolar**. 2014/ ARTIGO Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd191/libras-na-formacao-do-professor.htm> >. Acesso em: 05 de ago. 2019.

SOUZA, Rejane de Aquino. **A implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos**. 2017/ARTIGO. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua, e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias do Sul do Brasil. *In: Revista Contingentia*. 2006, v. 1, novembro 2006, 01-10. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=1> > Acesso em: 11 jun. 2019.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TUSSI, Matheus Gazzola; XIMENEZ, Andrey. **Bilinguismo: Características e relação com aspectos cognitivos**. ARTIGO/ 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Matheus-Gazzola-Tussi.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien), 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 27 abr. 2019.

UFPE. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39006/1048714/ppc.pdf/b7f0541f-a2c6-445d-9d34-6680421dd61d>> Acesso em: 05 out. 2019.

VITALINO, Célia Regina; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza, BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia**. ARTIGO. *In: B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2,*

p.106-121, maio/ago. 2013. Disponível em: <
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124953>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

XAVIER, André Nogueira. **De que forma a disciplina “LIBRAS” pode contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva?** 2018/ARTIGO. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55188>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial.** Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf> Acesso em: 11 jan. 2020.

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 1 – FAFIRE

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			MODALIDADE
		DCT	PR	ES	
1º PERÍODO					
PED1701	História da Educação	60	10	-	Presencial
PED1702	Relações Interpessoais	60	15	-	Presencial
NCL1704	Língua Portuguesa: compreensão e produção de texto	60	10	-	Presencial
PED1708	Ludicidade, Corporeidade e Educação	60	15	-	Presencial
NFG1705	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		320	50	Total = 370	
2º PERÍODO					
PED1706	Processos de Alfabetização e Letramento	60	10	-	Presencial
NCL1703	Fundamentos Sociológicos da Educação	60	10	-	Presencial
PED1715	Psicomotricidade e Educação	30	10	-	Presencial
PED1709	Antropologia Cultura e Educação	30	10	-	Presencial
PED1711	Dificuldades de Aprendizagem e Altas Habilidades	60	10	-	Presencial
NCL1712	Fundamentos Psicológicos da Educação	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		320	50	Total = 370	

3º PERÍODO					
PED1713	Literatura Infantojuvenil	60	5	-	Presencial
PED1714	Psicologia da Aprendizagem	30	10	-	Presencial
PED1710	Ensino de Língua Portuguesa e suas Tecnologias I	30	10	-	Presencial
PED1716	Ensino de Matemática e suas Tecnologias I	30	10	-	Presencial
PED1717	Projeto Pedagógico e Currículo	30	5	-	Presencial
NCL1718	Fundamentos Filosóficos da Educação	60	10	-	Presencial
NFG1719	Cidadania e Fé	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		320	50	Total = 370	
4º PERÍODO					
PED1720	Ensino da Língua Portuguesa e suas Tecnologias II	60	15	-	Presencial
PED1721	Ensino da Matemática e suas Tecnologias II	60	15	-	Presencial
PED1722	Ensino das Ciências e Suas Tecnologias	60	10	-	Presencial
NCL1723	Didática	60	10	-	Presencial
NCL1724	Tecnologias na Educação	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		320	50	Total = 370	
5º PERÍODO					
PED1725	Orientação e Estágio Supervisionado na Educação Infantil			120	Campo de Estágio
PED1726	Fundamentos da Educação Infantil	60	10	-	Presencial
PED1727	Ensino das Artes e Suas Tecnologias	60	10	-	Presencial
PED1728	Ensino da Geografia e Suas Tecnologias	60	10	-	Presencial
NCL1729	Avaliação da Aprendizagem	60	10	-	Presencial
NCL1730	Neurociência e Educação	30	10	-	Presencial
Carga Horária Semestral		270	50	Total = 440	
6º PERÍODO					
PED1731	Orientação e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Anos Iniciais			120	Campo de Estágio
PED1732	Coordenação Pedagógica e Planejamento Educacional	60	10	-	Presencial
PED1733	Ensino de História e Suas Tecnologias	60	10	-	Presencial
PED1734	Gênero, Educação e Direitos Humanos	30	10	-	Presencial
NCL1735	Pesquisa em Educação	30	10	-	Presencial
NCL1736	Cultura Afro-Brasileira e Indígena	30	10	-	Presencial
NFG1738	Ética e Responsabilidade Social	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		290	50	Total = 430	
7º PERÍODO					
PED1740	Orientação e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos			80	Presencial
PED1739	Educação de Jovens e Adultos	30	15	-	Presencial
PED1741	Pedagogia nas Organizações	60	15	-	Presencial
NCL1742	Trabalho de Conclusão de Curso	30	10	-	Presencial
NCL1743	Educação Inclusiva	60	10	-	Presencial
NCL1744	Política e Legislação da Educação Básica	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		260	50	Total = 390	
8º PERÍODO					
PED1745	Orientação e Estágio Supervisionado em Gestão espaço escolar e não escolar			80	Presencial
PED1746	Educação no/do Campo	30	10	-	Presencial
PED1747	Políticas Públicas e Financiamento da Educação	60	10	-	Presencial
PED1748	Educação Contemporaneidade e Trabalho Docente	30	10	-	Presencial
NCL1749	Gestão Educacional	30	10	-	Presencial
NCL1750	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	30	10	-	Presencial
NCL1751	Educação Ambiental	80	-	-	EAD
Carga Horária Semestral		260	50	Total = 390	

DCT - Disciplinas Curriculares
ES - Estágio Supervisionado
NFG - Núcleo de Formação Geral
EAD - Educação à Distância

PR - Prática: 400 horas (Distribuídas ao longo do Curso)
ATPA - Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento
NCL - Núcleo Comum das Licenciaturas
PED - Pedagogia

Atividades Formativas.....= 2.360 h
Estágio Supervisionado Obrigatório.....= 400 h
Prática Pedagógica Curricular.....= 400 h
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento.....= 200 h
Carga Horária Total.....= 3.360 h

OBS 1: Os Estágios Supervisionados em Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, será vivenciado pelo estudante no horário diurno e terá um encontro semanal presencial com o professor orientador da IES

OBS 2: Os Estágios Supervisionados em Educação de Jovens e Adultos será vivenciado pelo estudante preferencialmente no horário noturno com um encontro semanal presencial pelo professor orientador da EIS.

Anexo 2 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 2 – UFPE

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

PERÍODO: 1º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
SF435- ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF320 OU SF321						
SF320- ANTROPOLOGIA DA EDUCACAO						
SF321- ANTROPOLOGIA DA EDUCACAO 1						
EMENTA: UMA INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO. COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO, ENFOCANDO A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA NA SOCIEDADE EM GERAL, E NO BRASIL EM PARTICULAR, EXAMINANDO A QUESTÃO DA NOSSA DICOTOMIA ENTRE CULTURA ERUDITA E CULTURA POPULAR.						
PO473- ASPECTOS SÓCIO-AFETIVOS DO DESENVOLVIMENTO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO208						
PO208- FUND PSICOLÓGICOS DA EDUCACAO A						
EMENTA: ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO SEGUNDO DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS, CONSIDERANDO AS DIMENSÕES BIOLÓGICA, CULTURAL E SÓCIO-ECONÔMICA. DESAFIOS DA PESQUISA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.						
SF436- FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF220						
SF220- FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS EDUCACAO						
EMENTA: BUSCA ESTABELECEER OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE PERMITAM AO ESTUDANTE UMA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO ENQUANTO UM PROCESSO SOCIAL EM RELAÇÃO AOS DIVERSOS NÍVEIS DE ANÁLISE DA PRÓPRIA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE UMA SOCIEDADE DE CLASSES; PROCURA ESTABELECEER AS RELAÇÕES CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA ENQUANTO GRUPO SOCIAL, EM SUA DINÂMICA INTERNA E SUA VINCULAÇÃO COM A SOCIEDADE.						
SF433- MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANÁLISE E DEBATE O FENÔMENO EDUCACIONAL PRESENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, SEJA EXTRA-ESCOLAR, INFORMAL OU NÃO FORMAL, EM TODA A SUA ABRANGÊNCIA. OS MOVIMENTOS SOCIAIS TÊM-SE CONSTITUÍDO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE CONFRONTO DE SABERES NUM PROCESSO EM QUE AS NECESSIDADES POPULARES SE TRANSFORMAM EM DEMANDAS SOCIAIS COM OS SEUS PRÓPRIOS SIGNIFICADOS, FORMAS DE AÇÃO EDUCATIVA E MODOS SOCIAIS E CULTURAIS DE ORGANIZAÇÃO.						
AP476- ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDO CRÍTICO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E SEUS DETERMINANTES HISTÓRICO-NORMATIVOS. PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROBLEMATIZADA COMO DIREITO FUNDAMENTAL DA PESSOA HUMANA. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E CURRICULAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NO PAÍS.						
SF434- SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E CULTURA	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						

PERÍODO: 2º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
SF439- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF211						
SF211- FILOSOFIA DA EDUCACAO 1A						
EMENTA: INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO FIL						
SF438- HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF230						
SF230- HISTORIA GERAL DA EDUCACAO						
EMENTA: DESENVOLVER UMA DETERMINADA INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA E, EM PARTICULAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, QUE RECUBRA E RECUPERE PARA A REFLEXÃO E PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, AS NOVAS E EMERGENTES PROBLEMATÍCAS QUE HOJE FAZEM PARTE DA EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA, TAIS COMO AS QUESTÕES DE GÊNERO, INFÂNCIA, ARQUITETURA ESCOLAR, HISTÓRIA CURRICULAR, ALÉM DOS TEMAS TRADICIONALMENTE TRABALHADOS. VAI-SE PROPOR UM HISTÓRIA PROBLEMA DA EDUCAÇÃO QUE REPONHA, PARA O PASSADO, O CONJUNTO DE INQUIETAÇÕES QUE ASSALTAM O PRESENTE.						
AP477- METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						

PERÍODO: 2º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: AP440					
AP440- METODOL DA PESQ EDUCACIONAL						
EMENTA:	INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, ANALISANDO A ESPECIFICIDADE DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS. ABORDAGENS TEÓRICAS E ENFOQUES METODOLÓGICOS DA PESQUISA EDUCACIONAL, VISANDO CRIAR SITUAÇÕES INDISPENSÁVEIS À ELABORAÇÃO DE PROJETOS E RELATÓRIOS DE PESQUISA CIENTÍFICOS.					
SF437- PPP1 - PROCESSOS FORMATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: PO208					
PO208- FUND PSICOLOGICOS DA EDUCACAO A						
EMENTA:	ESTUDO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS. ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA CULTURA, DO AMBIENTE HISTÓRICO E POLÍTICO DAS INSTITUIÇÕES QUE ORGANIZAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE; ÊNFASE NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELOS GRUPOS ORGANIZADOS DA SOCIEDADE CIVIL, ENTENDIDOS COMO ESPAÇOS DE LUTAS NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.					
PO474- PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: PO209					
PO209- FUND PSICOLOGICOS DA EDUCACAO B						
EMENTA:	ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES, SUAS RELAÇÕES COM FATORES SÓCIO-CULTURAIS, SEGUNDO DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS					
SF440- SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

PERÍODO: 3º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
TE669- DIDÁTICA	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE200 OU TE707					
TE200- DIDÁTICA						
TE707- DIDÁTICA						
EMENTA:	O ESTUDO DA DIDÁTICA: O ENSINO, A AULA, E SEUS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS, SÓCIO-CULTURAIS, HISTÓRICOS, PSICOLÓGICOS, ESTÉTICOS, ÉTICOS, POLÍTICOS, E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO, A PEDAGOGIA, O CURRÍCULO E OS SABERES, PROCESSOS DE PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, AVALIAÇÃO E SUAS CATEGORIAS BÁSICAS: ENSINO-APRENDIZAGEM, PROFESSOR-ALUNO, TEORIA-PRÁTICA, SUJEITO-OBJETO, CONTEÚDO-FORMA, ENSINO-PESQUISA, TÉCNICA/POLÍTICA, SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA E SÓCIO-CULTURAL MAIS AMPLO.					
TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	OBRIG	75	0	75	5.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE611					
TE611- METOD ENSINO LING PORTUGUESA 1						
EMENTA:	LINGUAGEM E SOCIEDADE: DOMÍNIOS DISCURSIVOS E IDENTIDADES SOCIAIS; VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS, PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E DEMAIS ESFERAS SOCIAIS; CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO; CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS DE ENSINO; RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA; O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA, SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NOS GRUPOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES NAS DIFERENTES INSTITUIÇÕES; OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA NOTAÇÃO ALFABÉTICA E DA ORTOGRAFIA.					
TE671- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I	OBRIG	75	0	75	5.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE613					
TE613- METODOLOGIA ENS DA MATEMATICA 1						
EMENTA:	ESTUDOS DAS DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS (PRELIMINARES MATEMÁTICOS, EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CONCEITOS, OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS); DIDÁTICAS (SEQUÊNCIAS DE ENSINO, SITUAÇÕES-PROBLEMA, OBSTÁCULOS DIDÁTICOS, ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE ENSINO), COGNITIVA (DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NO INDIVÍDUO) DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE NÚMERO E DE ESTRUTURAS ADITIVAS (ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO) NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.					
AP478- PPP2 - GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: IN363					

PERÍODO: 3º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
IN363- PESQUISA E PRATICA PEDAGOGICA 1						
EMENTA:	ESTUDO INVESTIGATIVO DA PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR, RECORRENDO A ESTRATÉGIAS DE PESQUISA DE ABORDAGEM QUALIFICATIVA E UTILIZANDO A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA COMO REFERÊNCIA PRINCIPAL PARA UMA ANÁLISE DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR					
AP479- SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
TE704- TEORIA CURRICULAR	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE420					
TE420- CURRICULOS E PROGRAMAS						
EMENTA:	TEORIAS DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO. ABORDAGEM DOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO CAMPO DO CURRÍCULO: CURRÍCULO E SOCIEDADE. CURRÍCULO E IDEOLOGIA. CURRÍCULO E CULTURA. CONHECIMENTO ESCOLAR: SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO. LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR. PLANEJAMENTO CURRICULAR.					

PERÍODO: 4º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
PO475- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	OBRIG	45	15	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO300						
PO300- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL						
EMENTA: ESTUDO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, SEU CAMPO CONCEITUAL E SEUS DIFERENTES OBJETOS DE REFLEXÃO						
PO476- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO460						
PO460- EDUCACAO ESPECIAL						
EMENTA: PRINCÍPIOS ÉTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, SOB A ÉGIDE DA ESCOLA PARA TODOS, COM QUALIDADE E RESPEITO ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS.						
TE673- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDOS DOS CONCEITOS BÁSICOS DA DISCIPLINA QUE ESCLARECEM AS TRANSFORMAÇÕES DA MATÉRIA, DESDE A NATUREZA PRIMÁRIA AO ESPAÇO SOCIAL. A PRODUÇÃO E O CONSUMO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA METODOLOGIA. A REPRESENTAÇÃO DOS FENÔMENOS GEOGRÁFICOS.						
TE674- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE615						
TE615- METODOLOGIA DO ENS DE EST.SOCIAIS						
EMENTA: ESTUDO DOS CONCEITOS BÁSICOS E REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. A PARTIR DE TEMAS CULTURAIS E DA REFLEXÃO DOS CONCEITOS QUE NORTEIAM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA PROCURA-SE CRIAR ALTERNATIVAS DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA CULTURA E DA ESTÉTICA COM O PODER, A POLÍTICA E A INTERPRETAÇÃO.						
EMENTA: ESTUDO DOS CONCEITOS BÁSICOS E REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. A PARTIR DE TEMAS CULTURAIS E DA REFLEXÃO DOS CONCEITOS QUE NORTEIAM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA PROCURA-SE CRIAR ALTERNATIVAS DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA CULTURA E DA ESTÉTICA COM O PODER, A POLÍTICA E A INTERPRETAÇÃO.						
TE672- PPP3 - PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA E NA SALA DE AULA	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: IN364						
IN364- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 2						
EMENTA: ESTUDO DE PRÁTICAS CURRICULARES COM ÊNFASE NO PLANEJAMENTO, NA EXECUÇÃO E NA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO. NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA ESCOLA EM INTERSECÇÃO COM O CAMPO DAS DECISÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS AMPLIADAS, DE ORDEM DOS SISTEMAS DE ENSINO, DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E MODALIDADES DE ENSINO. INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE SOB A INFLUÊNCIA PARTICULAR DA CULTURA DA ESCOLA E ESCOLAR, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E REQUERIMENTOS SÓCIO-CULTURAIS EXTERNOS.						
TE689- SEMINÁRIO ESCOLA CURRÍCULO E DOCÊNCIA	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
PERÍODO: 5º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
PO478- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: PO474						
PO474- PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO310						
PO310- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM						
EMENTA: ESTUDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO OBJETO DE REFLEXÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A CONSTITUIÇÃO DE SEU CAMPO CONCEITUAL E PRAXIOLÓGICO; OS DIFERENTES ATRIBUTOS E MODOS DE CONCEBER E PRATICAR A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS						
TE691- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE670						
TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE612						
TE612- METOD ENSINO LING PORTUGUESA 2						
EMENTA: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIFERENTES ESFERAS SOCIAIS DE INTERLOCUÇÃO; A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS, A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROGRESSÃO ESCOLAR; CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA, VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E PRECONCEITO SOCIAL; LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES; LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES; APRENDIZAGEM E ENSINO DA LEITURA; APRENDIZAGEM E ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS; APRENDIZAGEM E ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.						
TE692- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA II	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE671						
TE671- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE614						
TE614- METODOLOGIA ENS DA MATEMÁTICA 2						
EMENTA: ESTUDO DAS DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS (EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CONCEITOS E OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS); COGNITIVA (DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL) E DIDÁTICAS (SEQUÊNCIAS DE ENSINO, CONTEXTOS DE ENSINO, SITUAÇÕES-PROBLEMA E OBSTÁCULOS DIDÁTICOS) DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS (MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO RAZÃO, PROPORÇÃO, FRAÇÃO), GRANDEZAS E MEDIDAS E GEOMETRIA						
TE693- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE620						
TE620- METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS						
EMENTA: ESTUDO DE ASPECTOS TÉCNICOS, DIDÁTICOS, COGNITIVOS E EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS.						

TE690- PPP4 - ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A	OBRIG	30	60	90	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE670 E TE671 E TE673 E TE674					
TE670 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I					
TE671 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I					
TE673 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA					
TE674- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ÊNFASE NA DOCÊNCIA DE HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA. PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO, DE SONDAGEM DE CONHECIMENTOS E DE INTERVENÇÃO EM SALAS DE AULA DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.					
TE694- SEMINÁRIO DOCÊNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL A	OBRIG	15	0	15	1.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

PERÍODO: 6º

COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE705- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OBRIG	45	0	45	3.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE220					
TE220- EDUCACAO DE ADULTOS					
EMENTA: ABORDAGEM TEÓRICA-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DINÂMICAS E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; CONCEPÇÃO E HISTÓRIA; OS SUJEITOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, E AS QUESTÕES SÓCIO-CULTURAIS, ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE PROCESSOS EDUCATIVOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; ÂMBITO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR.					
TE696- EDUCAÇÃO INFANTIL	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

PERÍODO: 6º

COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE625					
TE625- EDUCACAO PRE-ESCOLAR					
EMENTA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL; CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CRIANÇA; O TRABALHO DOCENTE E A REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL; REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.					
SF441- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OBRIG	45	0	45	3.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: SF439					
SF439- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF212					
SF212- FILOSOFIA DA EDUCACAO 2					
EMENTA: O PROGRAMA ANALISA AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS ATUAIS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (MARXISMO, EXISTENCIALISMO, EMPIRISMO PEDAGÓGICO), REFLETINDO A CONEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO COMO NO PROBLEMA FILOSÓFICO E DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE FILOSOFIA, CIÊNCIA E PEDAGOGIA					
TE697- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE ARTES	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: A ARTE - SEU ENSINO E SUA HISTÓRIA. O DOMÍNIO DAS DIMENSÕES ESTÉTICA E ARTÍSTICA COMO UM DOS GRANDES DESAFIOS DE EDUCAR NA E PARA A CONTEMPORANEIDADE. COMPREENDER A ARTE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL, PORTANTO VARIÁVEL DE CULTURA PARA CULTURA, PODENDO ESTAR NOS ESPAÇOS CONSAGRADOS COMO MUSEUS, TEATROS E CINEMAS (ARTE INSTITUÍDA) E TAMBÉM NAS FEIRAS, NAS COMUNIDADES, NAS FESTAS RELIGIOSAS E PROFANAS DE TRADIÇÃO POPULAR (ARTE INSTITUÍDE); O PAPEL DA (O) PROFESSORA (O) NA MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA LEITURA DE MUNDO MAIS AMPLA E COMPLEXA					
TE695- PPP5 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL B	OBRIG	30	60	90	4.0
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE691 E TE692 E TE693					
TE691 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II					
TE692 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA II					
TE693- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DAS DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS (EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CONCEITOS E OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS); CONGNITIVA (DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL) E DIDÁTICAS (SEQUÊNCIAS DE ENSINO, CONTEXTOS DE ENSINO, SITUAÇÕES-PROBLEMA E OBSTÁCULOS DIDÁTICOS) DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE: ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS (MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO RAZÃO, PROPORÇÃO, FRAÇÃO), GRANDEZAS E MEDIDAS E GEOMETRIA					
TE698- SEMINÁRIO DOCÊNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL B	OBRIG	15	0	15	1.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

PERÍODO: 7º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
AP480- FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: AP310					
AP310- ADMINISTRACAO DA EDUCACAO						
EMENTA:	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO EDUCACIONAL, TOMANDO COMO REFERÊNCIA A ANÁLISE DAS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS CONCEITOS PARA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO E DO TRABALHO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE.					
PO479- FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA SOCIEDADE EM GERAL E NA ESCOLA; A LIBRAS COMO LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PESSOAS SURDAS E COMO SEGUNDA LÍNGUA. ESTRUTURA LINGÜÍSTICA E GRAMATICAL DA LIBRAS. ESPECIFICIDADES DA ESCRITA DO ALUNO SURDO, NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA. O INTÉRPRETE E A INTERPRETAÇÃO COMO FATOR DE INCLUSÃO E ACESSO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS OU COM BAIXA AUDIÇÃO.					
SF442- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: SF236					
SF236- HISTORIA DA EDUCACAO NO BRASIL 1						
EMENTA:	O PROGRAMA PROCURARÁ FORNECER AO ALUNO DE PEDAGOGIA UM PROGRAMA DAS PROBLEMÁTICAS EMERGENTES, HOJE, NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, NO BRASIL. O OBJETIVO É PERMITIR AO ALUNO O DESENVOLVIMENTO DE UMA CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA - E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, COMO TERRENO EPISTEMOLÓGICO, INCORPORANDO À SUA REFLEXÃO OS TEMAS EMERGENTES QUE LHE PERMITIRÃO LER NOSSA HISTÓRIA A PARTIR DOS URGENTES PROBLEMAS COLOCADOS PELA NOSSA CONTEMPORANEIDADE					

PERÍODO: 7º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
TE703- SEMINÁRIO DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
SF225- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	PROCURAR UMA COMPREENSÃO SOCIOLOGICA PARA ESTABELECEER AS RELACÕES ENTRE A SOCIEDADE BRASILEIRA, A NÍVEL DA SUA ESTRUTURA SOCIAL, E SEU SISTEMA EDUCATIVO, ANALISANDO SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA, FUNDAMENTANDO-SE NA INVESTIGAÇÃO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL.					
CONJUNTO OPTATIVAS						
TE699 ou TE700						
TE699- PPP6 - ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OPTAT	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: TE696					
TE696- EDUCAÇÃO INFANTIL						
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: IN365					
IN365- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA 3						
EMENTA:	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CRIANÇA; REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHES E PRÉ-ESCOLAS) IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE POSSAM GERAR PROJETOS DE PESQUISA VOLTADOS PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO DESSES PROBLEMAS.					
TE700- PPP7 - ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OPTAT	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: TE705					
TE705- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS						
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: IN365					
IN365- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGOGICA 3						
EMENTA:	PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ÊNFASE NAS EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1960. PLANEJAMENTO CURRICULAR E PROCESSOS DIDÁTICOS. PESQUISA DE CAMPO; QUESTIONAMENTO E TEMATIZAÇÃO DESSES PROBLEMAS. ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.					

PERÍODO: 8º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
AP483- CULTURA ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP450 OU AP460						
AP450- RECURSOS HUMANOS EM EDUCACAO						
AP460- ORGANIZACAO E MET.EM EDUCACAO						
EMENTA: ESTUDO CRÍTICO DO COMPORTAMENTO HUMANO DAS ORGANIZAÇÕES, EM ESPECIAL NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS; A QUESTÃO DA ALTERIDADE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR; PODER E SUBJETIVIDADE.						
AP482- PPP8 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: AP476 E AP478 E AP480 E SF433						
AP476 - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA						
AP478 - PPP2 - GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR						
AP480 - FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR						
SF433- MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: VIVÊNCIA EM PRÁTICAS DE GESTÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS. GESTÃO DEMOCRÁTICA, DIÁLOGO, COLABORAÇÃO, RELAÇÕES DE TRABALHO COLETIVO E INSTITUCIONAL.						
PO489- PROCESSOS INTERATIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO411						
PO411- DINAMICA DE GRUPO EM EDUCACAO 1						
EMENTA: ESTUDOS DOS PROCESSOS INTERATIVOS A PARTIR DE TEORIAS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA QUE INVESTIGAM ASPECTOS DOS PROCESSOS DE GRUPO E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS ESCOLARES.						
AP484- SEMINÁRIO GESTÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
PERÍODO: 8º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
PO488- TRABALHO E EDUCAÇÃO - REALIDADE TENDÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO60	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO450						
PO450- EDUCACAO E TRABALHO						
PERÍODO: 9º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
AP486- PLANEJAMENTO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP455						
AP455- FINANÇAS DA EDUCACAO						
EMENTA: ABORDAGEM INTRODUTÓRIA À CONCEITUAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO MECANISMOS DE INTERVENÇÃO ESTATAL, NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, E À ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS QUE LHE FORNECEM MATERIALIDADE - PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS - BEM COMO SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL, PRIVILEGIANDO O CASO BRASILEIRO						
AP485- POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP437						
AP437- PLAN EDUC.PLANOS PROG E PROJETOS						
EMENTA: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO, NO CONTEXTO DA CRISE DE REGULAÇÃO DO WELFARE STATE, FOCALIZANDO AS TENDÊNCIAS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS ATUAIS FORMULADAS NO ÂMBITO DO PODER PÚBLICO E SUAS REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS, BEM COMO AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DE DEMOCRATIZAÇÃO ABERTOS PELA PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA FORMULAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO.						
IN706- SEMINARIO INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRÁTICA DOCENTE	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
IN703- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1	OBRIG	30	0	30	2.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: AP477 E TE690 E TE695						
AP477 - METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL						
TE690 - PPP4 - ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A						

TE695- PPP5 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL B	
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: IN366
IN366- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1	

PERÍODO: 10º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
IN705- SEMINÁRIO ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRÁTICA DOCENTE	OBRIG	15	0	15	1.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
SF444- TEORIAS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: SF433 E SF435 E SF441				
SF433 - MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS					
SF435 - ANTRPOLOGIA DA EDUCAÇÃO					
SF441- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: SF203				
SF203- TEORIAS DA EDUCACAO					
EMENTA:	ANÁLISE CRÍTICA DAS VÁRIAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO ESTUDADAS NAS CADEIRAS DE FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO, COM VISTAS À SUA PROBLEMATIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO, BUSCANDO LEVAR O ALUNO À CONSTRUÇÃO DO PRÓPRIO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO, O QUAL LHE PERMITA UMA ATUAÇÃO MAIS ADEQUADA À REALIDADE BRASILEIRA E, ESPECIALMENTE, NORDESTINA.				
IN704- TRABALHO CONCLUSÃO DE CURSO II	OBRIG	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO:	Fórmula: IN703				
IN703- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: IN367				

PERÍODO: 10º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
IN367- TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO 2					

SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE767- AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS: ENSINO E PESQUISA EM AUTOBIOGRAFIAS	ELETIVO	45	0	45	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA NO CAMPO DAS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS. PESQUISA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PÚBLICAS E PRIVADAS QUE CONTEMPLAM AS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS. INTERVENÇÃO PROPOSITIVA PARA A SUPERACÃO DO RACISMO NAS REALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS PESQUISADAS. AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE. AUTOBIOGRAFIA E DIFERENÇA. AUTOBIOGRAFIA E CULTURA.				
INT0054- ALFABETIZAÇÃO - LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO. CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ORIENTAÇÃO ASSOCIACIONISTA. CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS SOBRE O APRENDIZADO DA ESCRITA. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO. ESTUDO SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO.				
PO498- ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E MOTORA	ELETIVO	30	30	60	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MOTORA. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MOTORA. ADAPTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALAS DE AULA REGULARES PARA OS IMPEDIMENTOS COGNITIVOS E MOTORES. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E DESENHO UNIVERSAL. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR. DINÂMICA DO SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (SAPE) COM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.				
PO480- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	ELETIVO	15	30	45	2.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ENQUANTO OBJETO DE REFLEXÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA.				

PO481- CONTEXTOS DO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE COMO CATEGORIAS HISTÓRICO-CULTURAIS; ADOLESCENTES E JOVENS NA FAMÍLIA; A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO; O GRUPO DOS IGUAIS E OS DIFERENTES/DESIGUAIS; ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE, VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA NA CONTEMPORANEIDADE.					
AP487- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP429					
AP429- COORD PEDAG ORIENT EDUCAC1-SUPERV					
EMENTA: ESTUDO DOS PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E PROCESSOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UMA AÇÃO TRANSFORMADORA NA ESCOLA BRASILEIRA, PROBLEMATIZANDO A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES E A IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE.					
TE761- CULTURA VISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: UTILIZAÇÃO DE ELEMENTOS DE CULTURA VISUAL COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.					
INT0020- DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO COMBINATÓRIO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: SIGNIFICADOS, RELAÇÕES, PROPRIEDADES E REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS PRESENTES NA APRENDIZAGEM DE COMBINATÓRIA NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO COMBINATÓRIO # SOB PERSPECTIVA COGNITIVA E DIDÁTICA # NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL (REGULAR E EJA) E ENSINO MÉDIO.					
SF453- DESENVOLVIMENTO PESSOAL E FORMAÇÃO HUMANA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: COMPREENSÃO DA IDÉIA DE FORMAÇÃO HUMANA E DE SUAS REPERCUSSÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL. ANÁLISE E SÍNTESE CRÍTICAS DAS IMPLICAÇÕES RECÍPROCAS ENTRE FORMAÇÃO HUMANA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.					
SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DO CARÁTER PESSOAL EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS ATITUDINAIS, EMOCIONAIS, RELACIONAIS, REFLEXIVOS E DE AMBIÊNCIA, NO PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO. IMPLICAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ÉTICA, FELICIDADE E PERTENCIMENTO AO MUNDO.					
TE766- DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NO RESPEITO INTEGRAL AOS DIREITOS HUMANOS.					
SF445- ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF415					
SF415- ECONOMIA POLITICA DA EDUCACAO					
EMENTA: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ESTRUTURA SÓCIO -ECONÔMICA CAPITALISTA, ANÁLISE DIFERENTES VISÕES DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS NO ÂMBITO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.					
SF446- EDUCAÇÃO COMPARADA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF410					
SF410- EDUCACAO COMPARADA					
EMENTA: O CARÁTER POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS MODERNAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS.					
SF454- EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO. A CONSTITUIÇÃO DO "SUJEITO MODERNO" E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO. A CRÍTICA AO SUJEITO. O PÓS-ESTRUTURALISMO NA EDUCAÇÃO. A NOÇÃO DE HUMANO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E DA ESPIRITUALIDADE.					
SF447- EDUCAÇÃO E CIÊNCIA NO MUNDO ATUAL	ELETIVO	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF420					
SF420- EDUCACAO E CIENCIA NO MUNDO ATUAL					
EMENTA: ESTUDO INTRODUTÓRIO DE ELEMENTOS DA HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA; CIÊNCIA E TECNOLOGIA, RELAÇÕES COM CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E COM A PRÁTICA EDUCATIVA.					

SF455- EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: O PENSAMENTO DA COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO. EPISTEMOLOGIA COMPLEXA: PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO E RELIGIÃO. EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E TRANSDISCIPLINARIDADE. EXPERIÊNCIA, MÉTODO E ENSAIO. O MÉTODO COMO VIAGEM E TRANSFIGURAÇÃO. SABERES PARA A EDUCAÇÃO QUE PRECISAMOS. RAZÃO, PAIXÃO E POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO. ANTROPOÉTICA.					
SF456- EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ANALISAR A ESCOLA COMO UM ESPAÇO SOCIOCULTURAL EM QUE AS DIFERENTES PRESENCAS SE ENCONTRAM E A CAPACIDADE DE COMPREENDER E SE POSICIONAR DIANTE DE UM MUNDO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIOCULTURAL. REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO „EU/OUTRO“ INDAGANDO AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE TODO TIPO DE DIFERENÇA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR.					
SF457- EDUCAÇÃO E PLURALISMO RELIGIOSO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DA PROBLEMÁTICA DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E O CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO. EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NAS TEORIAS SOCIOLOGICAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS. MODERNIZAÇÃO, SECULARIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS LAICISTAS E RELIGIOSOS NO BRASIL. A PLURALIZAÇÃO/DINAMIZAÇÃO DO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO E A CRISE DO MODELO DE RELIGIÃO NACIONAL CATÓLICA. A QUESTÃO DO ENSINO RELIGIOSO. AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, DISCURSOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR.					
TE763- EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ABORDAGEM TEÓRICO-HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL. ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DAS TEORIAS RACIALISTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS; MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL; OS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO, RACISMO INSTITUCIONAL, PRECONCEITOS, DISCRIMINAÇÃO, ETNIA, ESTIGMA, ESTERÓTIPO, ASSIMILAÇÃO, PROCESSOS DE BRANQUITUDE E BRANQUEAMENTO NA SOCIEDADE BRASILEIRA; OS DISCURSOS CURRICULARES E A HISTÓRIA AFRICANA E AFROBRASILEIRA; RACISMO NO LIVRO DIDÁTICO; A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA COR, ESTÉTICA E OS PROCESSOS DE AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES ETNICORRACIAIS; MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A IMPLEMENTAÇÃO DE					
SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA, A LEI 10.639/03, A LEI 11.645/2008, AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS; LITERATURA AFROBRASILEIRA, COTIDIANO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO RACISMO.					
PO482- EDUCAÇÃO E TRABALHO - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO451					
PO451- EDUC TRABALHO 1-ORIENT VOCACIONAL					
EMENTA: ESTUDO DA ORIGEM E EVOLUÇÃO DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL NAS PERSPECTIVA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.					
TE762- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE E CIDADANIA	ELETIVO	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NO RESPEITO INTEGRAL AOS DIREITOS HUMANOS.					
INT0002- EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA. A RODA DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES. ACERVOS, ESPAÇOS DE LEITURA E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS.					
SF459- EDUCAÇÃO, COGNIÇÃO E VALORES HUMANOS	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: OS ESTUDOS SOBRE A COGNIÇÃO HUMANA. COGNIÇÃO E VALORES NA EDUCAÇÃO. O PENSAMENTO DO EDUCADOR JAPONÊS T. MAKIGUTI. COGNIÇÃO COMO PROCESSO BIOCULTURAL. A ANTRPOLOGIA COMO FUNDAMENTO DA CRIAÇÃO DE VALORES HUMANOS. VERDADE E VALOR NO PENSAMENTO OCIDENTAL. EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO DE PRIMEIRA MÃO. A ESCOLA E O CONHECIMENTO DE SEGUNDA MÃO. A RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE DE VIDA. O SISTEMA DE CRIAÇÃO DE VALORES HUMANOS BEM, BENEFÍCIO E BELEZA.					

SF458- EDUCAÇÃO, NARRATIVA E AUDIOVISUAL	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	OBJETIVA REFLETIR e A PARTIR DE NARRATIVAS NAS FRONTEIRAS DE GÊNEROS DO CAMPO DO AUDIOVISUAL, COMO O DOCUMENTÁRIO E A TELENÓVELA e SOBRE A APRENDIZAGEM NARRATIVA EM CONTRAPOSIÇÃO AO MODO PARADIGMÁTICO DE APRENDER HEGEMÔNICO NAS ESCOLAS. PRESSUPÕE O EXPERIMENTO DE PRÁTICAS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO; APROPRIAÇÃO NÃO FETICIZANTE DA TECNOLOGIA; ARTICULAÇÃO ENTRE ESTÉTICA E POLÍTICA.				
SF460- EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANÁLISE DO CONCEITO DE TECNOLOGIA. AS RELAÇÕES CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL. CARACTERIZAÇÃO DA CIBERCULTURA E DA SOCIEDADE EM REDE. NOVOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: COMUNIDADES VIRTUAIS, EDUCAÇÃO ONLINE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA.				
TE765- ENSINO DE ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	REFLEXÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CONCEITOS ESTATÍSTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (REGULAR E EJA).				
SF461- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANALISA A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM CONFRONTO COM AS PERSPECTIVAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA APLICADA DA EDUCAÇÃO. IDENTIFICA ALGUNS DOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DO CAMPO PEDAGÓGICO. APRESENTA, AINDA, OS PRINCIPAIS TEÓRICOS QUE ANALISAM O PROBLEMA DA CIENTIFICIDADE DA EDUCAÇÃO.				
AP488- ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: AP433				
AP433- ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCACAO					
EMENTA:	CONCEITUAÇÃO, OBTENÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE INDICADORES ESTATÍSTICOS RELACIONADOS AO CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DA COMPRENSÃO DO OBJETIVO DE ESTUDO DA ESTATÍSTICA, DOS SEUS FUNDAMENTOS E DOS PROCESSOS POR ELA UTILIZADOS PARA PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS ESTATÍSTICOS.				
TE701- EXPRESSÃO E MOVIMENTO NA ESCOLA	ELETIVO	30	30	60	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	REFLETIR AS QUESTÕES RELATIVAS À CULTURA CORPORAL E DO MOVIMENTO HUMANO NA ESCOLA. ESTUDAR OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA APRENDIZADO DE CONTEÚDOS CURRICULARES E DISCUTIR A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO EM CONEXÃO COM VALORES ESTÉTICOS E MORAIS.				
SF462- FAMÍLIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-FILOSÓFICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	OS PRINCÍPIOS DE FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA, AS TEORIAS DE GÊNERO E O ENTRECruzAMENTO NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS DE FAMÍLIAS, CONSANGUINIDADE E ALIANÇA, SOLIDARIEDADE E HIERARQUIA, PROGRAMAS E COMPREENSÕES DA FAMÍLIA EM EDUCAÇÃO. AS POLÍTICAS E OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES ABORDAGENS TEÓRICO-FILOSÓFICAS SOBRE FAMÍLIA E GÊNERO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS E SUAS FRONTEIRAS E DESDOBRAMENTOS.				
SF471- FILOSOFIA DIALÓGICA E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDA A ORIGEM, OS CONCEITOS PRINCIPAIS E A RELEVÂNCIA DA FILOSOFIA DIALÓGICA DE MARTIN BUBER PARA O PENSAMENTO PEDAGÓGICO. UTILIZA-SE A METODOLOGIA DA HERMENÊUTICA PARA PROPORCIONAR UMA COMPREENSÃO ADEQUADA DA TEMÁTICA E DA FENOMENOLÓGICA PARA AVERIGUAR A IMPORTÂNCIA DELA PARA A VIDA PROFISSIONAL DOS ALUNOS.				
SF463- FORMAÇÃO HUMANA E CULTURA BRASILEIRA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANÁLISE E SÍNTESE CRÍTICAS DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA E DAS PRINCIPAIS SIGNIFICAÇÕES DEFINIDORAS DA BRASILEIRIDADE. COTEJAMENTO DE TAIS ASPECTOS, NO PROCESSO HISTÓRICO E NA CONTEMPORANEIDADE, COM OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO HUMANA. ANÁLISE DO POTENCIAL FORMATIVO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA CULTURA BRASILEIRA.				
SF448- FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: SF310				
SF310- EDUCACAO POPULAR					
EMENTA:	ANÁLISE DOS PROBLEMAS TEÓRICO-PRÁTICOS DE UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO QUE BUSCA SER EXPRESSÃO PEDAGÓGICA DE UM PROJETO HISTÓRICO DA CLASSE POPULAR, NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUA HEGEMONIA.				

AP489- GESTÃO EDUCACIONAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	ELETIVO	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDA AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL QUE SE ESTABELECEM NAS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES, PROMOVIDAS PELO PODER PÚBLICO E PELA SOCIEDADE CIVIL, EXAMINANDO CONCEITOS, CATEGORIAS E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PEDAGOGO.				
SF464- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	PERÍODO COLONIAL E EDUCAÇÃO RELIGIOSA EM PE. IMPACTO DA REFORMA POMBALINA. EDUCAÇÃO EM PE NO IMPÉRIO. A MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA REPÚBLICA VELHA. ESCOLAS CONFSSIONAIS CATÓLICAS E PROTESTANTES. O ENSINO SUPERIOR EM PE. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO POPULISTA. O IMPACTO DA DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO. REDEMOCRATIZAÇÃO E ABERTURA POLÍTICA.				
SF465- HISTÓRIA E EDUCAÇÃO POPULAR	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA POPULAR E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. MOVIMENTOS RELIGIOSOS E EDUCAÇÃO. MOVIMENTOS LIBERAIS, PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA, E A EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO SEC XIX. A EDUCAÇÃO POPULAR NO SEC XX. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS.				
PO483- INFÂNCIAS E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO	ELETIVO	30	30	60	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA COMO CATEGORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA. REFLEXÕES ACERCA DAS TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL ATUAL E ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA INFÂNCIA.				
TE738- INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A HISTÓRIA DA EAD, NO BRASIL E SUA LEGISLAÇÃO. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EAD. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS NOVOS AMBIENTES DE ENSINO E APRENDIZAGEM. AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVAS). O MATERIAL DIDÁTICO NA EAD. O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO EM EAD. A WEB 2.0, AS REDES SOCIAIS E OS CONTEÚDOS PARTICIPATIVOS.				

SEM PERIODIZAÇÃO

COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
PO484- INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DO CAMPO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CONSIDERANDO SUAS ORIGENS, TEORIAS QUE DÃO SUPORTE, PESQUISA E INTER-RELAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS QUE APOIAM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.				
SF466- JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANALISAR A CATEGORIA JUVENTUDE À LUZ DE ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS. DISCUTIR AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO PARA A CONFEÇÃO DE POLÍTICAS VOLTADAS PARA JUVENTUDE. DISCUTIR AS QUESTÕES REFERENTES À JUVENTUDE E O MERCADO LABORAL. AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A JUVENTUDE.				
TE706- METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS; O SISTEMA ALFABÉTICO: HISTÓRIA DA ESCRITA E PRINCÍPIOS DE FUNCIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO.				
PO485- O ENSINO DO BRAILLE E TECNOLOGIAS ASSOCIADAS	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ENSINO DO CÓDIGO BRAILLE, SUA HISTÓRIA E INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS; LEITURA, ESCRITA E FUNÇÃO SOCIAL DESSE SISTEMA DE ESCRITA EM RELEVO; ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS EM RELEVO, EM ÁUDIO E OUTRAS MÍDIAS PARA O ENSINO DE PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO; TRANSCRIÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CÓDIGO BRAILLE; CONFEÇÃO DE MAPAS E DESENHOS TANGÍVEIS, APLICADOS A LEITURA HÁPTICA; TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, CONCEITO, DIREITO E INSTRUMENTO DE INCLUSÃO.				
INT0056- PEDAGOGIA PAULO FREIRE	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ABORDA, NUMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA, OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA, O ALCANCE DE SUAS IDÉIAS NO BRASIL E NO MUNDO, BEM COMO A ATUALIDADE DO SEU PENSAMENTO. DISCUTE OS FUNCIONAMENTOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE, SUA INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.				
SF449- PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	ELETIVO	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A DISCIPLINA PRETENDE RESGATAR PARA REFLEXÃO DOS ESTUDIOSOS A VIDA E OBRA DO PENSADOR PERNAMBUCANO. O PRINCÍPIO METODOLÓGICO DO DIÁLOGO CONSTITUI UM DOS TRAÇOS ESSENCIAIS DA DISCIPLINA LEVANDO JUNTOS EDUCANDOS E EDUCADORES A RESSIGNIFICAR AS CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA AJUDANDO-OS POR				

SF467- PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A DISCIPLINA ABORDA UM PANORAMA DAS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO, DESTACANDO-SE AS ARTICULAÇÕES ENTRE OS PROBLEMAS POLÍTICOS, SOCIAIS E CULTURAIS NO DESENVOLVIMENTO DE TAIS TENDÊNCIAS.				
AP490- POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL	ELETIVO	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ABORDA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, IDENTIFICANDO ESTE OBJETO DE PESQUISA E CONTRAPONDO-O ÀS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA ALTERNATIVA PARA PENSAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA POLÍTICA E DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE, MEDIANTE UM PROCESSO DE "AMPLIAÇÃO DA ESCUTA DO ESTADO" ÀS DEMANDAS SOCIAIS.				
PO486- PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	REFLEXÃO/PREPARAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS SUBJETIVOS, COMPORTAMENTAIS, EMOCIONAIS E COMUNICACIONAIS QUE INTERFEREM NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS				
PO491- REALIDADE EDUCACIONAL E OS IMPACTOS NAS INTERAÇÕES EDUCACIONAIS	ELETIVO	30	30	60	3.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: PO490				
PO490- REALIDADE PSICOSSOCIAL E OS IMPACTOS NAS INTERAÇÕES					
EMENTA:	ESTUDO DAS PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NAS RELAÇÕES INTERGRUPAIS E DE SUAS REPERCUSSÕES NAS INTERAÇÕES INTRAGRUPAIS E INTERPESSOAIS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS.				
SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE764- RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DO PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO, ENFATIZANDO OS PROCESSOS COGNITIVOS NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS A PARTIR DE ANÁLISES TEÓRICAS E PRÁTICAS DE RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS INICIAIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.				
PO487- SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA SEXUALIDADE HUMANA: ASPECTOS BIOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS E SÓCIO-CULTURAIS. DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NA FAMÍLIA, NA MÍDIA E NA ESCOLA. O TRABALHO DE INFORMAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A POSTURA DO EDUCADOR.				
TE702- TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, SÓCIO-CULTURAIS, POLÍTICAS E ÉTICAS. OS NOVOS PAPEIS DOS DOCENTES E DOS DISCENTES FRENTE ÀS TICS. EDUCAÇÃO E DISTÂNCIA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO.				
SF468- TEORIA E ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ESTUDO DOS CONCEITOS BÁSICOS DAS TEORIAS (PÓS-)ESTRUTURALISTAS DO DISCURSO E DAS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO. DISCURSO, LINGUAGEM, TEXTO E SUBJETIVIDADE NAS TEORIAS DE PÊCHEUX, FOUCAULT, BARTHES, FAIRCLOUGH E LACLAU. EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIAS PÓS-POSITIVISTAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. PROCEDIMENTOS DE FORMAÇÃO E ANÁLISE DE UM CORPUS DE DISCURSO EM EDUCAÇÃO. PRINCÍPIOS PARA A ANÁLISE DE DOCUMENTOS, ENTREVISTAS, AUDIOVISUAIS, HIPERTEXTOS E DADOS ETNOGRÁFICOS.				
SF469- TEORIAS DA DESCOLARIZAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
EMENTA:	ANÁLISE A CRÍTICA ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS, ESPECIALMENTE A ESCOLA. CONCENTRA-SE NA GERAÇÃO DE AUTORES QUE APRESENTARAM UMA CRÍTICA RADICAL DA EDUCAÇÃO E DE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR, ENTRE ELES IVAN ILLICH, PAUL GOODMAN, JOHN HOLT E EVERETT REIMER.				

Anexo 3 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 3 – ALPHA

1º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	40	20	60
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	60		60
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60		60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	60		60
LÍNGUA PORTUGUESA I	60		60
METODOLOGIA CIENTÍFICA E DA PESQUISA	60		60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	340	20	360

2º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	60		60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	60		60
LÍNGUA PORTUGUESA II	40	20	60
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	60		60
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60		60
TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO	40	20	60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	320	40	360

3º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL
ANTROPOLOGIA CULTURAL	60		60
CURRÍCULO ESCOLAR	40	20	60
LINGUÍSTICA	60		60
LITERATURA INFANTIL	40	20	60
METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE	40	20	60
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	60		60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	300	60	360

4º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	SUBTOTAL
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	60		60
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60		60
DIDÁTICA I	60		60
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60	20	80
METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	60	20	80
METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS	40	20	60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	340	60	400

5º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	ESTÁGIO SUP.
			SUBTOTAL
DIDÁTICA II	40	20	60
GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	60		60
INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	60		60
METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	40	20	60
METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	20	80
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	-	-	100
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	260	60	420

6º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	ESTÁGIO SUP.
			SUBTOTAL
CULTURAS E DIVERSIDADE	60		60
LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	40	20	60
METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	40	20	60
METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA	40	20	60
POLÍTICAS PÚBLICAS E ECONOMIA EDUCACIONAL	60		60
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	-	-	100
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	240	60	400

7º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	ESTÁGIO SUP.
			SUBTOTAL
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	60	20	80
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	40	20	60
PEDAGOGIA: CIÊNCIA, PROFISSÃO E ÉTICA.	40	20	60
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	-	-	100
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC I	60		60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	200	60	360

8º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA		
COMPONENTE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	ESTÁGIO SUP.
			SUBTOTAL
OFICINAS E DINÂMICAS DE GRUPO	40	20	60
PEDAGOGIA EMPRESARIAL	40	20	60
EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE	60		60
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	-	-	100

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC II	60		60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	200	40	340

CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS: TEÓRICAS E PRÁTICAS	2.600
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I, II, III e IV	400
DURAÇÃO PLENA DO CURSO	3.200

Anexo 4 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 4 – Estácio de Sá

1º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
LÍNGUA PORTUGUESA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	44
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	44
TÓPICOS EM LIBRAS: SURDEZ E INCLUSÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PLANEJAMENTO DE CARREIRA E SUCESSO PROFISSIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 05 Disciplinas				
2º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
SUSTENTABILIDADE	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	36	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO I	OBRIGATÓRIA	36	0	0
DIDÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	88
EDUCAÇÃO ESPECIAL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
TOTAL: 07 Disciplinas				
3º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
CONT. MET. PRAT. ENSINO CRECHES E ED. INFANTIL	OBRIGATÓRIA	36	36	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO II	OBRIGATÓRIA	36	0	0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
MET. PRAT. DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	OBRIGATÓRIA	36	36	0
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	36	0	44
RACIOCÍNIO LÓGICO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 08 Disciplinas				
4º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
PRAT. DE ENS. E EST. SUP. DOCÊNCIA EDUC. INFANTIL	OBRIGATÓRIA	36	0	66
FUND. DA EDUC. DE JOVENS E ADULTOS E EDUC. POPULAR	OBRIGATÓRIA	36	0	0
HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E AFRO-DESCENDENTES	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO III	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO IV	OBRIGATÓRIA	36	0	22
CONT.MET. E PRAT.ENS. DE CIÊNCIAS E EDUC. AMBIENT.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONTEÚDO, METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DA ARTE	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONT. MET. E PRAT. DE ENSINO DE EDUC. FÍSICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONT. MET. E PRAT. DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
TOTAL: 09 Disciplinas				

5º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
CONT. MET. E PRÁTICA DO ENS. DA MATEMÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
CONTEÚDO, MET. E PRÁTICA DE ENS. DE HIST. E GEOG.	OBRIGATÓRIA	36	36	0
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO V	OBRIGATÓRIA	36	0	66
PLANEJAMENTO ESCOLAR	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PRAT. ENS. E EST. SUP. DOC.ANOS INC. ENS. FUND.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
TOTAL: 06 Disciplinas				
6º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
GESTÃO ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
PRÁT. ENS. E EST. SUP. DOC. DISC. PED E EDU. PROF.	OBRIGATÓRIA	36	0	66
POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDU. BÁSICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VI	OBRIGATÓRIA	36	0	66
CURRÍCULO: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	36	0
EDUCAÇÃO E ECONOMIA POLÍTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 06 Disciplinas				
7º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TEORIA E PRÁTICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VII	OBRIGATÓRIA	36	0	66
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PRÁT. E EST. SUP. EM GESTÃO DAS ORG. ESCOLARES	OBRIGATÓRIA	36	0	66
SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
SEMINÁRIOS INTEGRADOS EM PEDAGOGIA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
TOTAL: 06 Disciplinas				
8º PERÍODO		Carga Horária		
	Tipo	T	P	AE
TCC EM PEDAGOGIA	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PSICOLOGIA INSTITUCIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	0
PRAT. E EST. SUP. EM GESTÃO DAS ORG. NÃO ESCOLARES	OBRIGATÓRIA	36	0	66
PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES	OBRIGATÓRIA	36	0	44
GESTÃO DE DESEMPENHO	ELETIVA G1	36	0	0
DIREITO AMBIENTAL	ELETIVA G1	36	0	0
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ELETIVA G1	36	0	0
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	OBRIGATÓRIA	36	0	44
CONSULTORIA INTERNA DE RH	ELETIVA G1	36	0	0
TOTAL: 09 Disciplinas				

Anexo 5 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da IES 5 – UNICAP

MATRIZ CURRICULAR			
PER	CÓDIGO DISCIPLINA	NOME DA DISCIPLINA	CH TOTAL
1	EDU1534	EDUCAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL	75
1	EDU1609	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60
1	EDU1610	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60
1	EDU1622	METODOLOGIA DO ESTUDO	60
1	FIL1021	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	60
1	LET1868	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	60
2	EDU1605	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60
2	EDU1619	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	60
2	EDU1625	CURRÍCULO E ENSINO DAS ARTES	60
2	EDU1629	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	75
2	EDU1635	LUDICIDADE E CORPOREIDADE	60
2	TEO1917	HUMANIDADE E TRANSCENDÊNCIA OU	60
2	TEO1915	INTRODUÇÃO À TEOLOGIA	60
3	EDU1627	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	75
3	EDU1637	INFÂNCIA E CULTURA	60
3	EDU1641	CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA	60
3	EDU1642	CURRÍCULO E ENSINO DE MATEMÁTICA I	60
3	EDU1645	CURRÍCULO E ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA I	60
3	EDU1648	CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA	60
4	EDU1530	PROJETO PEDAGÓGICO	75
4	EDU1630	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	60
4	EDU1643	CURRÍCULO E ENSINO DE MATEMÁTICA II	60
4	EDU1646	CURRÍCULO E ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA II	60
4	EDU1647	CURRÍCULO E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	60
4	EDU1652	PLANEJ, AVAL E GESTÃO SALA DE AULA NA EDUC INFANTIL	60
5	EDU1531	DIDÁTICA	75
5	EDU1600	ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
5	EDU1668	EDUCAÇÃO TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO	60
5	EDU1653	PLANEJ AVALIAÇÃO GESTÃO SALA DE AULA ENSINO FUNDAMENTAL	60
5	EDU1657	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60
5	EDU1660	GESTÃO DE PESSOAS	60

6	EDU1532	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	75
6	EDU1601	ESTÁGIO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	120
6	EDU1623	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	60
6	EDU1662	GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO	60
6	ELC1040	ELETIVA DE CURSO DE 04 CRÉDITOS	60
6	LET1622	LIBRAS	60
7	EDU1602	ESTÁGIO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO ESCOLAR	60
7	EDU1663	GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	60
7	EDU1669	PEDAGOGIA SOCIAL	60
7	EDU1670	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	60
7	EDU1683	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
7	ELC1040	ELETIVA DE CURSO DE 04 CRÉDITOS	60
8	EDU1603	ESTÁGIO EM GESTÃO COORD SISTEMA NÃO ESCOLARES	60
8	EDU1611	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	60
8	EDU1665	MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	75
8	EDU1671	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	120
8	EDU1685	TÓPICOS EMERGENTES EM EDUCAÇÃO	60
8	TEO1916 ou	HUMANISMO E CIDADANIA	60
8	TEO1912 e	TEOLOGIA II.I	30
8	TEO1913	TEOLOGIA II.II	30
TOTAL PARCIAL			3.105
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			100
TOTAL GERAL			3.205
ELENCO DE ELETIVAS			
PER	CÓDIGO DISCIPLINA	NOME DA DISCIPLINA	CH TOTAL
	HIS1702	CULTURA AFRO-BRASILEIRA	60
	HIS1757	HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA	60
	PSI1535	PSICOLOGIA SOCIAL C	60
	EDU1612	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	60
	LET1590	ESTUDOS INTERCULTURAIS	60

A matriz curricular contempla:

I – 2.805 horas, dedicadas às atividades formativas, organizadas em aulas, seminários, pesquisas, consultas a bibliotecas, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos de estudos.

II – 300 horas, dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em gestão e coordenação escolar e em sistemas não escolares.

III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento (atividades complementares), em áreas específicas de interesse dos estudantes, incluindo iniciação científica, extensão e monitoria. A metade das atividades complementares deve ser desenvolvida, como Extensão.

O TCC, disciplina obrigatória do Curso, deve estar vinculado às linhas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas – GEPP.