



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**LUCAS ALCANTARA DO NASCIMENTO**

**A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA  
POR MEIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2022**

**LUCAS ALCANTARA DO NASCIMENTO**

**A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA  
POR MEIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do título de Licenciatura em História, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campus dos Malês.

Orientador: Prof. Dr. Igor Fonsêca de Oliveira.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2022**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

N196f

Nascimento, Lucas Alcantara do.

A formação em História e a educação especial inclusiva por meio da Língua Brasileira de Sinais / Lucas Alcantara do Nascimento. - 2022.

31 f. : il.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Igor Fonseca de Oliveira.

1. Educação inclusiva - Brasil. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Professores de História - Brasil - Formação. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 371.907

**LUCAS ALCANTARA DO NASCIMENTO**

**A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA  
POR MEIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciado em História, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Campus dos Malês.

Aprovado em: 15/02/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Igor Fonseca de Oliveira (Orientador)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof. Dr. Eric Brasil Nepomuceno**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof. Dr. Jorge Luzio Matos Silva**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

## RESUMO

O presente estudo procura compreender, a partir de uma perspectiva pautada na Educação Especial Inclusiva, como vem se desenvolvendo o processo de formação de professores de História na Bahia, mais precisamente em relação a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse sentido, procurou-se aqui perceber como os cursos de Licenciatura em História de algumas Instituições de Ensino Superior com sede no estado da Bahia entrelaçam as suas propostas metodológicas e pedagógicas de ensino e aprendizagem com a política educacional inclusiva, sobretudo em relação a comunidade estudantil surda, a qual representa, segundo dados do Censo Escolar de 2016, que na Educação Básica possui aproximadamente 21.900 estudantes surdos, 32.100 com deficiência auditiva e mais de 300 alunos com surdocegueira, esse quantitativo corresponde a população estudantil nacional. Se a educação vem sendo considerada uma das principais armas para que a comunidade surda possa reverter a situação de exclusão em que vivem na maioria dos espaços educacionais do Brasil, qual o papel que os professores de História e essa disciplina vem desempenhando nessa libertação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Licenciatura em História; Educação Especial Inclusiva; Libras.

## **ABSTRACT**

The present study seeks to understand, from a perspective based on Inclusive Special Education, how the process of training History teachers in Bahia has been developing, more precisely in relation to Brazilian Sign Language (Libras). In this sense, it was sought here to understand how the Degree courses in History of some Higher Education Institutions based in the state of Bahia intertwine their methodological and pedagogical proposals for teaching and learning with inclusive educational policy, especially in relation to the student community. Deaf, which, according to data from the 2016 School Census, represents that in Basic Education there are approximately 21,900 deaf students, 32,100 with hearing impairment and more than 300 students with deafblindness, this amount corresponds to the national student population. If education has been considered one of the main weapons for the deaf community to reverse the situation of exclusion in which they live in most educational spaces in Brazil, what is the role that History teachers and this discipline have been playing in this liberation.

**Keywords:** Teacher training; Degree in History; Inclusive Special Education; pounds.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 01. EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 02. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>28</b>
	<b>Referências</b>	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Hoje, no Brasil, para que se possa compreender o processo de formação do professor de História, torna-se preciso não apenas analisar o currículo, as práticas e as experiências desenvolvidas nos cursos de licenciaturas, mas ainda como esses se relacionam com a nossa legislação educacional, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F), entre outros documentos.

Nesse estudo, além dos documentos acima mencionados, procurarei analisar a formação do professor de História considerando ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, especialmente em relação à Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil. Tomarei como parâmetro de análise os planos pedagógicos e os currículos dos cursos de Licenciatura em História das seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade da Integração Internacional e da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Sudoeste da Bahia (UFSB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Levando em consideração como a Língua Brasileira de Sinais aparece mencionada nesses documentos, procurarei perceber como esses cursos de Licenciatura em História promovem a articulação, o preparo e o desenvolvimento da formação de professores de História em relação a educação especial e ao processo de inclusão escolar, sobretudo dos estudantes surdos.

Com a intensidade das mudanças que a globalização nos moldes sociais vem desencadeando, o contexto educacional do Brasil também sofreu variação enquanto processo inclusivo, sendo assim, é pretendido fomentar a necessidade de se pensar em uma reformulação curricular nas instituições públicas e privadas brasileira, sendo elas de educação básica, superior ou profissionalizante, que visem contemplar e aplicar uma elaboração de caráter inclusivo de acordo com a realidade e necessidades sociais que insiram dentro contexto escolar os corpos que constroem em conjunto a ambientação da cidadania. Logo, considerando a importância desse processo, em outro momento desse estudo, procurarei apresentar narrativas e experiências de docentes e discentes, surdos e não surdos, que demonstram uma capacidade na formação pessoal e educacional que venha num futuro próximo, contribuir no sucesso de inserção na construção de saberes em diferentes



instâncias, tornando a sala de aula ou espaço de ensino aprendizagem em uma consolidação que dialogue com a integração escolar, propiciando, enfim, uma significativa transformação social.

Nesse estudo, o processo de formação de professores de História será considerado a partir dos argumentos propostos por alguns pesquisadores da área do ensino de História, principalmente Flávia Caimi, Selma Garrido Pimenta, Selva Guimarães Fonseca, Maria Isabel Sabino Farias, e Circe Bitencourt.

Em relação ao currículo educacional, se indicará sobretudo a necessidade de inserção de disciplinas que permitam aos estudantes dos cursos de Licenciatura História adentrarem mais significativamente no universo das pessoas com deficiência, especialmente da população escolar surda. Nesse momento, procurarei dialogar sobretudo com os/as seguintes autores/as: Cláudia Pereira Dutra, Laionel Mattos Silva, Sarah Pinto Ramos, Jaciara Sena Brandão, Daniela Martins Barbosa Couto, Mariele Domanovski, Adriane Meyer Vassão, Adriana Ferreira Souza, Maricélia Tomáz Souto, Valdelúcia Alves da Costa, e Manoel Lucas de Lima.

A presente pesquisa encontra-se construída de maneira objetiva estruturada em dinamizar, no seu primeiro capítulo, os três pilares da Educação Especial, sendo elas: Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Especial Inclusiva, iniciando com duas falas de representatividades políticas brasileiras que ferem a construção da Educação Inclusiva e suas diretrizes estabelecidas por lei. Já em seu segundo capítulo, será abraçada a proposta que desenvolveu esta pesquisa, sendo dialogado junto aos autores, a Educação Especial Inclusiva dentro do âmbito formativo de professores de História no Brasil ainda na licenciatura, e como as universidades analisadas integralizam e cumprem a proposta aqui discutida.

## 2 CAPÍTULO 01. EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Em entrevista dada a um programa da TV Brasil no dia 9 de agosto de 2021, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, fez uma crítica às diretrizes curriculares inclusivas na Educação do Brasil. Segundo o ministro, “estudantes com deficiência atrapalham o aprendizado de outros alunos”.

Meses antes, ao responder uma apoiadora, como se pode notar em uma matéria publicada pelo Diário de Pernambuco, o presidente Jair Messias Bolsonaro indicou a necessidade de separar alunos considerados “normais” dos considerados, por ele, como atrasados. Na ocasião, ele revelou o seguinte: “o que acontece na sala de aula? você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivelar por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil”.

Tais posicionamentos contrariam a política educacional especial que vem sendo desenvolvida, ao menos, desde 2001. Nesse ano, por meio da aprovação da resolução número dois da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, passou a vigorar o documento denominado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Trata-se, em síntese, de um documento onde encontra-se indicado as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo o direito ao acesso à educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

É a partir de aprovação dessas diretrizes que seriam adotadas uma série de medidas que permitissem o surgimento de um ambiente escolar mais inclusivo e, por isso, possível de receber e atender as demandas da diversidade populacional estudantil. Segundo essas diretrizes, a

construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. 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, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (p. 19)

Na perspectiva da inclusão educacional, precisa-se de um olhar mais atento e responsável para a pessoa caracterizada com deficiência, superando, assim, os preconceitos

que recaem nos estudantes especiais como, por exemplo, a possibilidade deles conviverem nos mesmos ambientes escolares onde existem estudantes não especiais, uma vez que eles não conseguiriam acompanhar e participar dos estudos e das demais atividades desenvolvidas. Torna-se oportuno apresentar aqui uma rápida distinção entre Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Especial Inclusiva, visto que cada uma delas possuem aspectos particulares quanto a maneira de atender os estudantes dentro da escola. Começo pela Educação Especial.

Como o próprio nome diz, a Educação Especial remete a especialidade que venha garantir ao indivíduo um objetivo de aprendizagem voltado, em conjunto, com o desenvolvimento de suas habilidades, isto é, torna-se determinante empenhar o espaço escolar para contribuir com esta perspectiva que venha instalar nesses processos a infinidade e totalidade de concepções pedagógicas que abarquem os variáveis níveis de sistemas da Educação Especial nas escolas. A Educação Especial elabora uma característica de ensino voltado aos estudantes com deficiência, elencando as demandas estruturais dos indivíduos vigentes com base na afirmação de representação deficiente limitada aos sujeitos especiais na vida e na sociedade.

Segundo BRANDÃO (2020, p. 14), a Educação Especial consiste em uma abordagem voltada ao público estudantil que, de modo preconceituoso, acaba sendo classificado como incapaz de exercer as atividades e as atribuições escolares de maneira solo, ou seja, são pessoas que necessitam de uma atenção especial. Nesse sentido, a escola, de acordo com a perspectiva da Educação Especial, aparece como principal elemento de potencialização da aprendizagem para esses estudantes.

Vale salientar que, como BRANDÃO (2020, p. 14) apontou, o conceito de Educação Especial se encontra, ao longo da História, vinculado as “ações de caridade” e a prática denominada assistencialista:

A chamada educação especial surge, num primeiro momento, como ações de caridade voltada para as almas que habitam o corpo defeituoso e disforme. Nessa abordagem o assistencialismo era o alicerce para as práticas educacionais dispensadas às pessoas consideradas anormais.

Muitas concepções pedagógicas que demonstram estar vinculadas a essa proposta educacional, possuem o entendimento de que a Educação Especial procura atender os estudantes deficientes, os quais serão reabilitados por meio da escola. Segundo BRANDÃO (2020, p. 14),

o conceito de Educação Especial foi engendrando um arcabouço de ideais e crenças que compreendeu a prática educacional e intenta normalizar o sujeito patológico através de técnicas e estratégias que visam a cura ou a reabilitação da pessoa com deficiência, concentrando toda a ação pedagogia no déficit e não potencial do sujeito. Essa concepção se transforma de acordo com os paradigmas vigentes no momento histórico social.

Levando em consideração o que diz o Art. 58 da Constituição Federal promulgada no ano de 1988, a Educação Especial consiste em “modalidade escolar que precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o educando com necessidades especiais”.

Já em relação a Educação Inclusiva, a escola ocupa um papel ativo no processo educativo do indivíduo em sociedade. Não deve, nessa perspectiva, a escola condicionar qualquer elemento que permita segregar o público estudantil que apresenta alguma deficiência. Todas as crianças, adolescentes e adultos que, por ventura, apresentem alguma característica especial, possuem o direito de estarem integrados aos demais estudantes no processo educativo, dentro do mesmo ambiente escolar. Entende-se a escola como um espaço diverso, entre os quais se destaca o seu propósito de educar e preparar cidadãos para o respeito do outro e da diversidade.

Enquanto a Educação Especial encontra-se condicionada a uma escola especial, na Educação inclusiva, as instituições de ensino devem incluir, em um mesmo espaço escolar, estudantes especiais e os não-especiais. Há, nessa perspectiva educacional, a necessidade de uma integração maior entre as instituições de ensino e os entes dos educandos, assim como entre essas instituições escolares e as políticas públicas educacionais, inclusive as que correspondem a formação e qualificação continuada de professores.

Isso porque, nesses ambientes escolares, os docentes ocupam um papel primordial no processo de inclusão. Segundo RAMOS (S/N, p. 19), “existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano, entre estes se destaca o desrespeito dos professores do ensino regular para permitir que a inclusão aconteça em sala de aula”.

Quanto a Educação Especial Inclusiva, predomina-se como uma proposta metodológica pedagógica que interligam as modalidades da Educação regular junto à Educação Especial. Com base nessa unificação das duas propostas curriculares oriundas da Educação Básica e Educação Especial, nasce a Educação Especial Inclusiva.

O objetivo principal e fundamental do sistema educacional do Brasil através dessa narrativa, é tornar o espaço escolar um ambiente de integração entre todos os estudantes que

compõem a comunidade escolar e o convívio social. Para uma intensiva garantia dessa finalidade é necessário, sobretudo, ocorrer uma união entre determinadas políticas públicas, instituições educacionais de ensino, berço familiar, professores qualificados para atendimento desses pontos e sociedade participativa.

No Plano Nacional da Educação (PNE) do ano 2001, registrou-se a necessidade de incluir alunos especiais em qualquer rede educacional, o que iria contribuir para a construção do processo de cidadania dentro da escola, por meio de ensino inclusivo e que respeitasse a nossa diversidade social. Pela qual, o PNE, visou determinar diretrizes, metas e estratégias que contribuem para o desenvolvimento e formação educacional de indivíduos que compõem o corpo escolar, tanto estudantes como professores.

Dentro do período compreendido entre 2014 a 2024, essas estratégias da política nacional da Educação indicam inicialmente os direitos fundamentais de acesso à Educação básica no Brasil, sobretudo, estudantes que configuram a Educação Especial como cita a Meta 4 no Plano; “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades Ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Logo, sendo a Educação Especial Inclusiva uma meta a ser alcançada e materializada, ressalta-se, mais uma vez, a necessidade da escola e do seu corpo diretivo e docente estarem preparados para atender essa demanda. Em relação, mais especialmente, aos professores, a resolução N° 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, a qual orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, ressaltou a necessidade de preparar os estudantes dos cursos superiores de licenciatura, já na Resolução N° 2 de 2015 em seu capítulo 1 no Artigo terceiro, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para formação docente junto à Educação Especial para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo ele: “Art. 3° 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 a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração, e implementação do

projeto político-pedagógico na instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional”.

Com base nessas afirmativas, o CNE de 2002 compreende as diretrizes de formação docente na educação básica, a Resolução de 2015 inclui a diretrizes da Educação Especial e a prática aperfeiçoada da aprendizagem docente sobre a Libras: “V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Visto que, a Resolução de 2015 do CNE trata das questões da Educação Especial, a mais recente Resolução do Conselho de 2019, dá seguimento e ambientação às competências curriculares da Educação Especial a partir do Capítulo IV nos cursos de Licenciatura. Porém, por ser mais recente, a Resolução ainda não se encontra em vigor.

### **3 CAPÍTULO 02. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL**

Quero iniciar o presente capítulo com um questionamento: considerando o que se indicou anteriormente nesse estudo, pode-se indicar que os cursos de licenciatura em História do Brasil estão formando professores aptos para lidarem com os desafios de uma escola e de uma sala de aula que se propõe a desenvolver uma Educação Especial Inclusiva?

Muito embora a formação de professores de História ocupe, atualmente, um espaço importante nas discussões desenvolvidas no âmbito do ensino de História, sabe-se que pouco se tem discutido a respeito da relação entre os currículos e a educação especial inclusiva. Tão pouco em relação as competências e habilidades necessárias para se desenvolver um ensino de História significativo entre pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. O objetivo desse capítulo, na medida que se propõe responder o questionamento acima, consiste em desenvolver uma proposta educacional que vise contemplar a formação de professores de História com ênfase na responsabilidade formativa enquanto Educação Especial Inclusiva. Ou seja, tornar possível uma formação de professores com capacidade de atender alunos surdos nas salas de aula logo após ter concluído a licenciatura ou até mesmo no âmbito dos estágios supervisionados no processo de formação.

Sendo que, apesar de ser analisado o processo formativo do professor através dos Planos Pedagógicos de Curso das universidades citadas a seguir, remeto pensar que essa considerada problemática na formação de docentes num olhar debruçado na formação Inclusiva, leva a existência de outros fatores que contribuem com esse problema, sendo eles elementos estruturais e aspectos que fogem do controle do professor por mais que ele esteja preparado para a demanda inclusiva. São aspectos considerados sociais, a infraestrutura escolar, e posição identitária do sujeito transmissor do saber.

Segundo CAIMI (2015, p. 112), o primeiro pressuposto para se ensinar História consiste em “dominar os saberes a ensinar, pois não se ensina aqui que não tem”. Diante disso, a autora aponta dimensões educacionais primordiais que sucintam os pressupostos e os diferem na formação do professor e como o mesmo deve buscar compreender enquanto profissional. O segundo pressuposto está baseado nos saberes para ensinar, o que o professor ensina com base no que foi ensinado ao mesmo, e por fim, está os saberes a aprender, que consiste em saberes que desenvolverão o aprendizado.

Sem querer desconsiderar o que indicou CAIMI (2015, Pág. 11), ou seja, de que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. podemos nos questionar quais os saberes devem então ser recrutados caso esse estudante João estivesse na condição de um indivíduo surdo. O pleno domínio da LIBRAS seria o saber que restava para se desenvolver com o João um ensino de História significativo, que o permitisse a pensar historicamente?

O fato é que o estudante João surdo não é uma mera criação implicate da minha parte. Segundo dados do IBGE<sup>1</sup>, cerca de 5% da população brasileira é surda, esses números correspondem a mais de 10 milhões de cidadãos surdos e pouco mais de 2,7 milhões possuem uma surdez profunda, visto que a surdez possui diferentes graus. Visando esses dados do Censo do IBGE, trago a questão apresentada através de João, se é preciso entender de João, segundo Caimi, e se João for surdo, como seria possível lidar com ele na sala de aula? E se a sala de aula fosse apresentada de maneira remota devido aos moldes pandêmicos que trouxe forçadamente o modelo de ensino virtual? A sensibilidade dessas questões soam pela forma em que poderemos lidar com João para além do modelo de ensino presencial. Devido as características das ferramentas online, João certamente não ouvirá as aulas, contudo, João também não conseguiria intercalar o aprendizado com uso de um eventual intérprete interpretando simultaneamente os sinais e de um professor na mesma sala virtual.

Segundo o artigo quatro da Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, o Sistema Educacional Federal e os Sistemas Educacionais Estaduais, Municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s”, de acordo com o ordenamento vigente.

Não se pretende aqui desenvolver um estudo mais particular sobre o ensino e a aprendizagem em LIBRAS. O meu intuito consiste em saber como o seu estudo vem sendo desenvolvido no âmbito dos cursos de formação de professores de História, de modo a avaliar, mesmo que preliminarmente, se ela, por si só, vem cumprindo com a formação de docentes junto à Língua, em como as universidades tratam a Libras em seus Planos curriculares e se a mesma torna-se suficiente para desenvolver um aprendizado mais avançado para uso do professor em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Estatísticas do Censo Demográfico da Comunidade Surda no Brasil, 2010. Estatísticas de Gênero.



Sabe-se que o uso da Libras nos espaços escolares não especializados quase que não acontece. Isso se deve, em parte, a ausência de pessoas capacitadas e aptas para ensinar Libras em um espaço comum ocupado ouvintes e não ouvintes. Vale salientar que, desde a criação da Lei 10.436 de 2002, o uso do ensino de Libras aos surdos vem sendo encarado como um dos principais pontos de inclusão social. Todavia, como aponta SOUZA (2016, s/n), o pouco espaço ocupado pela Libras na comunicação social, principalmente entre as populações surda e não surda, indica que essa inclusão se encontra ainda muito distante de acontecer. Isso deixa o indivíduo surdo angustiado diante a não compreensão da sociedade não-surda. Essa realidade, de acordo com COUTO (2009, p. 2) deixa a questão da inclusão,

ao mesmo tempo, uma discussão multidisciplinar, tendo em vista que envolve diversas áreas, desde infraestrutura até políticas públicas, e uma ação social, pois requer o envolvimento e a participação das pessoas para que possa ser colocada em prática; prática essa que, aliás, é processual, tendo em vista que envolve modos de ser e estar em sociedade”.

COUTO, (p. 3) salienta que a problemática dessa não inclusão social, derivada da não compreensão da população surda, desencadeia problemas interpessoais cognitivos, podendo ocasionar, até mesmo, outros problemas de desenvolvimento, uma vez que pode retirar do surdo a sua capacidade de exercer o seu papel de cidadão:

pode-se observar que a incomunicabilidade gera o preconceito e a exclusão social em relação às pessoas surdas: por não saber como se comunicar ou agir, tanto o ouvinte pode se fechar, e às vezes, ignorar até o surdo, quando a pessoa surda pode se isolar por não conseguir ser compreendida, e, então, essa ausência de comunicação ou, até mesmo, de abertura para a diferença, impede o surgimento das trocas simbólicas e, assim, são construídas barreiras onde deveriam se erguer pontes.

Se as escolas podem exercer um papel determinante no rompimento dessa realidade e dos preconceitos que recaem na pessoa surda, sabe-se que muitas delas carecem de pessoas preparadas para promoverem a esperada inclusão social. Um aluno surdo inserido em uma escola não preparada para recebê-lo, onde existe um docente e uma comunidade escolar que não sabe se dirigir corretamente ao mesmo, apenas reproduz a violência e a segregação social. Segundo DOMANOVSKI e VASSÃO (2006, p.4),

a maioria das escolas não apresenta as condições mínimas de comunicação entre a comunidade escolar e o aluno surdo, visto que se faz necessário considerar a língua materna do surdo que é LIBRAS, a qual ele precisa dominá-la por completo, para posteriormente ser trabalhado na língua portuguesa que seria para o surdo, uma segunda língua.

Essas autoras ressaltam que para que ocorra a inclusão do aluno surdo, se faz necessário realizar não apenas mudanças no currículo, mas ainda na prática do professor, porque a aprendizagem do surdo é diferente do aluno ouvinte, principalmente na elaboração e interpretação de textos, uma vez que o aluno surdo depende muito de materiais visuais e da ação do professor para ampliar seu conhecimento. Em resumo, o que essas autores indicam é que:

prática inclusiva do surdo no ensino regular só terá êxito se acontecerem mudanças na adequação e organização do trabalho pedagógico com envolvimento de todos e principalmente a escola oferecendo a seus pares o conhecimento em LIBRAS. Deste modo o aluno, além de ser garantido seus direitos, poderá desenvolver sua aprendizagem significativa” (2006. P.6).

É necessário, desse modo, que o professor esteja preparado e apto para operacionalizar algumas mudanças na sua prática pedagógica e na sua metodologia de ensino, permitindo que essa não seja excludente, mas sim inclusiva, o que, por sua vez, necessita que ele deva conhecer algumas:

práticas inclusivas para desenvolver um trabalho acessível e adequado ao aluno incluso, pois ele é o eixo principal para que aconteça a aprendizagem, independente se é ou não e não especial, compete a esse profissional desenvolver habilidades para aquisição do conhecimento. Mas os outros profissionais da comunidade escolar são completamente necessários para que a aprendizagem se concretize, pois o aluno não é só do professor, e sim da escola”. (2006, p. 7).

Para finalizarmos essa discussão, É preciso que, ainda durante a formação, os estudantes do magistério venham ter, no mínimo, quatro períodos semestrais de aprendizagem da Libras como forma introdutória de uma formação bilíngüe inclusiva. O professor já teria conhecimento em sua língua materna e desenvolveria comunicações diretas com a comunidade surda junto à segunda língua oficial do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais.

Levando em consideração o que os autores acima mencionados indicaram, passo, a partir desse momento, a analisar como o estudo de Libras vem sendo desenvolvido no âmbito dos cursos de Licenciatura em História com sede na Bahia. Tomarei como parâmetro de análise os Projeto Pedagógico dos Cursos de História das Universidades Federais e Estaduais, mais precisamente, do estado da Bahia já listadas no corrimento desta pesquisa.

No currículo de muitas IES, a disciplina denominada Libras assume o papel principal de apresentar aos estudantes perspectivas e discussões que entrelacem as práticas e saberes

docentes com uma pedagogia inclusiva. Em raras exceções, essas discussões são desenvolvidas para além de um semestre, em duas ou mais disciplinas. Longe de existir um currículo inclusivo, faltando um letramento histórico em Libras, o que se percebe, em muitas ocasiões, é que o direcionamento dado a Libras na grade curricular, cumpre apenas poucas horas de conhecimentos básicos da Língua, tornando-os não suficientes para que o professor venha obter um grau de conhecimento e diálogos mínimos com a comunidade surda. Essa análise e especificidades trás uma reflexão sobre as demandas da Língua Brasileira de Sinais designados aos cursos de licenciaturas no Brasil.

Além da sua plena formação, o professor, precisa, trazer em suas reflexões que ao mesmo tempo em que o aprendizado em História se permeia, o ensino inclusivo também constitui a sociedade, isso atribui a narrativa que o professor em atuação na sala de aula está atribuído a possuir capacidade de lidar com a diferença. A docência não está ligada apenas a prática profissional, existem outros pilares que integram a vida do professor na sala de aula, pilares esses que estão sendo buscados no decorrer desta pesquisa, são dois mundos completamente diferentes que podem se unificar junto aos patamares estruturais da docência que contribuem ao professor a orientação e persuasão na sala de aula inclusiva. Tendo como base esse pensamento da formação docente, (FARIAS, 2008, P. 66) a autora explícita que; “A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e como exercício da docência”.

Neste sentido, a autora liquida os contrapontos da formação docente, os preceitos tendencialistas do cenário formativo que refletem as questões sobre as trajetórias dos indivíduos. Deste modo, é promovido o incentivo de ter um processo baseado na assiduidade do professor para os desenvolvimentos e questionamentos que contribuem para a formação de sujeitos reprodutores de conhecimentos, partilhas de saberes, e, principalmente, práticas pedagógicas junto à Educação Especial Inclusiva, pela qual podemos designá-la como aprendizado constante, ainda segundo FARIAS:

Noutras palavras: reconhecer o professor como um sujeito de Práxis. Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzindo pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. Pensá-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado. (P. 68)

Dando seguimento, o professor em atuação lida com a diversidade de saberes e multiculturalidade. Essa vivência o leva nortear ações pedagógicas docentes, elencando

caminhos utilizados no decorrer de sua formação e destiná-los na prática do corpo escolar, tomando como definição objetiva dos seus processos culturais na Escola.

Diante dessas narrativas do processo formativo do professor, podemos trazer a abordagem específica sobre educação inclusiva, trazendo para a formação do professor de História junto à Língua Brasileira de Sinais, em comum análise de alguns casos de estudo de Planos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso de História de algumas instituições públicas e privadas de ensino superior do Brasil, a formação desses profissionais pode apresentar narrativas associadas a falha educacional enquanto Educação Especial Inclusiva. Se o plano de curso da instituição que forma professores de História não entrelaça a Libras como componente curricular obrigatório com um aumento significativo de carga horária para desenvolver tal função, o processo formativo desses profissionais paira somente na formação em História, visto que, caso algum deles tenham acesso à salas de aula que estejam inseridos surdos em distintos graus auditivos, o mesmo não saberá administrar sua aula caso ocorra a ausência de intérprete de Libras para atender a interpretação.

Desde a fundamentação do ensino inclusivo especial no Brasil, e a criação da Lei de Libras, visou estabelecer abordagens que assegurem um estudante surdo em sala de aula junto aos considerados “normais” segundo o conceito homogêneo social. Mas, para que isso ocorra, as instituições de ensino superior que formam professores, precisam reavaliar os Parâmetros estabelecidos em seus Planos Pedagógicos de Curso quando a Libras, que atenda e contemple a formação de professores de História voltada à diversidade entre os estudantes surdos e não surdos. Com isso, (SOUTO, 2014, P. 24) aborda sobre essa questão da formação docente com fundamento na Educação Especial Inclusiva;

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/ 2002 (Brasil, 2002), estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades especiais. A Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia.

Tendo como referência as abordagens anteriores, em análise inicial do PPC da referida instituição em que esta pesquisa será defendida, como futuro professor de História, não obtive resultados positivos sobre Libras na formação de professores de História da UNILAB, como experiência própria, o componente de Libras, devido ao modelo remoto que

a pandemia impactou, torna-se considerado insuficiente o aprendizado da Língua na formação, ou seja, existem diversos fatores que contribuíram para essa situação curricular do curso, uma delas é, a quase inexistência de um professor de Libras que atenda aos quesitos efetivos para atuar como tal na referida universidade. Muito pouco se tem profissionais doutores em Língua Brasileira de Sinais, e a única professora que têm se desdobra para tentar atender os dois campus, sendo eles, Campus dos Palmares localizado em Ceará, e o Campus dos Malês localizado na Bahia.

Conforme o PPC do curso de História do Campus dos Malês, no Ementário e Referências da Disciplina de Libras, em sua página 57, define os critérios de aprendizagem e absorção de conhecimento da mesma como noções básicas de ensino-aprendizagem da Língua. O Ementário caracteriza as noções básicas do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, porém, o aprendizado, para torná-lo prático na atuação dos professores formandos/formados na referida instituição de ensino, não se adequa de maneira complementar e substancial aos aspectos essenciais da Língua para lidar com alunos surdos em suas aulas. Todavia, em análise do PPC na Unilab Campus dos Malês, temos apenas 60 horas de carga horária do componente curricular, observando o seguinte anexo:

<b>OITAVO PERÍODO</b>				
<b>DISCIPLINA</b>	<b>T.</b>	<b>P.</b>	<b>PCC</b>	<b>CH</b>
Estágio Supervisionado IV	20	100	-	120
Laboratório de ensino, fontes e métodos III	30	30	40	100
Formação do mundo Contemporâneo II	60	-	15	75
LIBRAS	60	-	-	60
TCC III	30	-	-	30
Integralização das Atividades de Extensão	-	320	-	320
Integralização das Atividades Complementares	-	200	-	200
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>650</b>	<b>55</b>	<b>905</b>

#### **Anexo 01 – PPC História Unilab Malês. P- 53**

Através da observação do anexo acima, podemos compreender a “superficialidade” da Libras como prática e elemento de formação docente pela Universidade. Além de estar inserida no último período semestral, apenas 60 horas são entendidas que não atendem suficientemente as demandas necessárias para uso da Libras no convívio social e escolar. O professor em formação precisa ter um ideal de que a sala de aula está classificada com a diversidade, e a instituição junto ao órgão que rege a Educação no país, precisam estabelecer as necessidades que dinamizem o currículo do curso de História e vise proporcionar uma

adaptação da Libras como chave de aprendizagem na formação professor, contudo, (SILVA, 2015, p. 39) salienta a dinamização curricular entrelaçando os caminhos voltados para o ensino inclusivo;

Diante da diversidade que se verifica no âmbito escolar é necessário considerar medidas de flexibilização do currículo para atender aos alunos com deficiências. A respeito das necessidades diferenciadas, é fundamental proporcionar o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares, como deixa explícitos os PCN's (1998), entretanto, além das capacidades intelectuais dos alunos, devem considerar na hora da construção do currículo, os seus interesses e motivações.

Ainda abordando a inserção da Libras na formação de professores da Unilab, Campus dos Malês, no que se refere sobre escolarização de estudantes com deficiência, como fonte primária, argumento que o ensino de Libras no curso de História antes do cenário pandêmico, já era um modelo de ensino abstruso, porque durante todo o semestre, poucas aulas iam sendo ministradas por ser apenas uma única professora, logo, a prioridade dessas aulas seriam voltadas para os estudantes concluintes do curso como parte integrante obrigatória do currículo para obtenção do grau de docente em História. Com a inicialização da Pandemia e a permanência da mesma há quase dois anos no território nacional brasileiro, a disciplina sofreu mais impactos no curso. Ou seja, um dos critérios de aprendizado da Língua, é necessário ter contato direto com Surdos para assimilação dos sinais, dos níveis de frequências auditivas, e um modelo de ensino mais didático e dinâmico, pois, um surdo presente numa sala de aula que aprende Libras torna-se uma fonte rica em recursos para obtenção de aprendizagem da mesma. Logo, a pandemia dificultou mais este processo formativo, e a quase inexistente prática remota de aprendizado, revelou as lacunas educacionais brasileiras em detrimento de investimentos voltados ao mercado tecnológico.

Diante disso, outra análise de PPC fora realizada, desta vez, foi analisado o Plano Pedagógico de Curso de História (Licenciatura) da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, que, por sua vez, utiliza o Ensino da Libras como forma de ingresso curricular de um outro curso, sendo eles, BI em Humanidades ou qualquer outro que vise pairar no segundo ciclo entendido como Licenciatura em História. Deste modo, a Libras exigida na grade curricular precisa, ou não, estar ligada à uma outra modalidade, em grande maioria, os cursos de bacharelado. Essa obrigatoriedade de se ter cursado a Libras em outros cursos visa a construção da trajetória acadêmica do licenciado em História (p. 60). E, o mesmo sentimento de insuficiência de horas da ministração da Língua Brasileira de Sinais percorre também neste PPC, segue Anexo:

Tabela 2: Componentes Curriculares da LI-CHS

<b>Componentes Curriculares da LI-CHS</b>	<b>Carga Horária (h)</b>	<b>Créditos</b>
Laboratório interdisciplinar e intercultural: Ensino de História	60h	4
Bases Epistemológicas da Educação	60h	4
Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar	60h	4
Educação e relações étnico-raciais	60h	4
Libras	60h	4

### **Anexo 02 – PPC História Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB (p. 60)**

Podemos observar que o quantitativo de horas destinado ao aprendizado de Libras caracteriza apenas 60h do currículo, ou seja, apenas um semestre para obtenção de aprendizagem voltado à complexidade exigida na Língua Brasileira de Sinais, horas essas que se tornam insuficientes para o domínio e preparação do professor de História para atuação em sala de aula.

Agora, trazendo essa análise para uma Universidade do âmbito Estadual, A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em suas primeiras páginas, traz o debate e introdução das Normas e Práticas da Língua Brasileira de Sinais através da Lei nº 10.436/02 que oficializa a Libras como segunda língua oficial do Brasil. A citação desta importante Lei nas primeiras necessidades do PPC, deu-se conformidade à como a Libras está sendo utilizada no processo de inclusão social através do decreto citado no corpo do PPC de nº 5.626/2005 abordando necessidades formativas importantes que configuram a inclusão de Surdos nos espaços educacionais e ademais categorias sociais, sendo eles;

**Capítulo II** – A Inclusão da Libras como Disciplina Curricular

**Capítulo III** – Da formação do professor de Libras e Instrutor de Libras

**Capítulo IV** – Do uso e da Difusão da Libras e da Língua Portuguesa Para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação.

**Capítulo V** – Da Formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa

**Capítulo VI** – Da garantia à Educação das Pessoas Surdas ou Com Deficiência Auditiva

**Capítulo VII** – Da Garantia do Direito à Saúde das Pessoas Surdas ou Com Deficiência Auditiva

**Capítulo VIII – Do Papel do Poder Público e das Empresas que Detêm Concessão ou Permissão de Serviços Públicos, no Apoio ao uso da Difusão da Libras.**

Embora o Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em História da UNEB tenha dado ênfase bastante significativa a aprendizagem, formação e integração da comunidade surda no viés educacional e social, revigorou uma momentânea satisfação na maneira em que a disciplina seria alimentada no curso de História, porém, ao estudar e analisar a grade curricular, a concessão da Libras, soma, assim como as outras instituições, apenas 60 horas de Carga Horária em todo o componente, incluindo apenas as noções básicas de aprendizagem e conhecimento sobre a comunidade surda no Brasil, segue anexo:

COMPONENTE CURRICULAR	ÁREA CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
LIBRAS	CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS	60
<b>EMENTA</b>		
Estudo das especificidades linguístico-culturais dos sujeitos surdos e dos aspectos lexicais, sintáticos e semântico- pragmáticos da LIBRAS em nível básico. Concepções acerca da surdez nas perspectivas histórica, médico-clínica e sócio-antropológica.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
<b>1. . Conhecendo a surdez</b> 1.1 Anatomia e funcionamento do sistema auditivo: conceitos e classificações 1.2 A família e as questões psicológicas 1.3 Processos e propostas de ensino para surdos: Educação Monolíngue e Educação Bilíngue <b>2 A Língua Brasileira de Sinais e a constituição dos sujeitos surdos</b> 2.1 História das línguas de sinais 2.2 As línguas de sinais como instrumentos de comunicação, ensino e avaliação da aprendizagem no contexto educacional dos sujeitos surdos 2.3 A língua de sinais na constituição da identidade e cultura surdas. <b>. Legislação e políticas públicas</b> 3.1 Lei nº 10.436, de 24/04/2002 - Reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão 3.2 Decreto nº 5.626, de 22/12/2005 - Inclusão de LIBRAS como disciplina curricular <b>4. Introdução a LIBRAS: aspectos linguísticos</b> 4.1 Características da língua, seu uso e variações regionais 4.2 Noções básicas da Libras <b>Vivência em LIBRAS:</b> Datilologia; Nomes próprios; Números cardinais/ordinais; Saudações; Idade; Calendário; Estações do ano; Família; Animais; Profissões; Frases; Verbos.		

**Anexo 03 : PPC História UNEB**

O ensino de História e a formação de professores desta disciplina no Brasil, inclusive na Bahia, pela qual fora analisados quatro planos pedagógicos de cursos de quatro instituições públicas de ensino superior do Estado, é predominante observar que até então nas análises, a predominância em estabilizar a Libras como uma disciplina configurada como quesito de integralização curricular dos licenciandos, reproduz uma demonstração eurocêntrica e reducionista em se pensar sobre inclusão. A nossa sociedade visivelmente desprovida de conhecimentos sobre a classe surda, acaba não percebendo essa questão quando se adentra no ensino superior. Talvez a Libras só esteja ali presente no currículo como forma de “maquiar” que o aprendizado da Língua está sendo cumprida dentro do curso,



porém, a realidade atende e revela apenas a construção tração do conhecimento histórico da Língua e dos Surdos.

Para finalizar as análises dos PPC's das Universidades baianas listadas, como todas acima já leva um certo incômodo com o quantitativo de horas direcionadas à Libras em seus semestres finais de formação docente, a grade curricular analisada do curso de História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de todos os anteriores, foi o mais impactante no que diz respeito à integralização da Libras nos currículos dos formandos. A Universidade disponibiliza dentro de oito semestres apenas um componente de Libras e o mais impactante; apenas 34 horas de carga horária do componente. Como podemos analisar no anexo a seguir.

4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	22	Horas / Semestre	374
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
EDCB31 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA	136	0	OB	01	EDCA12	
FCH017 HISTÓRIA MEDIEVAL II	68	0	OB			
FCH431 HISTÓRIA IBÉRICA	68	0	OB			
FCHD91 HISTÓRIA DA ÁFRICA II	68	0	OB			
LETE46 LIBRAS-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	34	0	OB			

#### **Anexo 04 - Grade Curricular História da UFBA.**

Para essa narrativa, (COSTA, 2007. P. 253) retrata que a disciplina de História por se tratar de um componente curricular que abrange uma vasta área de conhecimento social, precisa alimentar essa questão de inclusão de sujeitos silenciados e considerados fora dos padrões homogêneos da sociedade brasileira. O ensino da disciplina precisa estar interligado a história desses indivíduos, considerando, assim, com o argumento da autora que diz;

A História, como disciplina e área de conhecimento, tem um papel central na sociedade contemporânea, sobretudo no desvelamento do silenciamento e ofuscação impostos aos indivíduos com deficiência, considerando que a historicamente as experiências dos indivíduos com deficiência foram desconsideradas ou mesmo negadas pela escola denominada regular. A história, como teoria e prática, deve resgatar a história desses indivíduos, encoberta por preconceito. Preconceito que revela mais do sujeito que discrimina do que do objeto alvo da discriminação.

A presença da Libras no currículo da Licenciatura em História, marca um grande passo dado quando pensamos em inclusão, integração e diversidade. Porém, olhando para um outro lado, ainda se torna pouco e envelhecido esse leve destaque da Língua nos

parâmetros curriculares dos cursos de formação de professores, essa problematização pode estar fundamentada em falta de estímulo docente e pobreza escolar em atender à essa demanda inclusiva assim como ainda aborda (COSTA, 2007. P. 258) “Isso implica que os professores precisam ser estimulados à experiência, embora sabendo que nossa escola é pobre em experiências sob porque as relações históricas e sociais dificultam a experiência entre indivíduos”. Todavia, esse pensamento tradicional impõe uma série de debates, mudanças e paradigmas associados às representações construídas até então, dentro do contexto e desafios da atualidade que já permaneçam gerações e gerações, a academia precisa estar preparada para preparar professores de História em comum acordo aos desafios da atualidade, embora, a existência de Surdos na sociedade não venha ser tão atual assim ou que foram desenvolvidas neste século. Essa bagagem, sem o devido respaldo acadêmico, reforça a teoria de que o professor sai da academia com apenas acúmulos de conteúdos para serem dados, sem preparar em lidar com diversos tipos de educandos, sem a perspectiva de atuações com Surdos e ouvintes dentro da sala de aula, em outras palavras, ainda com base em COSTA, a autora argumenta que;

Essa orientação implica que a formação dos professores, para se contrapor à sociedade burguesa de classes, deve abranger/incluir o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam ajustar seu planejamento e sua prática pedagógica à demanda de seus educandos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles. (P. 259)

Contudo, no campo educacional de conhecimento junto à conjuntura social, a comunidade surda sofre experiências educacionais negativas nas salas de aula, quando se tem a falta de estímulo acadêmico sobre a formação de professores, as aulas em si torna-se inviáveis para a comunidade surda, atendendo, somente, a aprendizagem de estudantes ouvintes. Logo, (MANOEL LIMA S/N) argumentam sobre essa questão quanto à falta de estímulo acadêmico sobre a formação de professores com capacidade de atender a alunos surdos, os autores diante disso argumentam que; “Apesar de ser uma corrente bastante vigente, a inclusão é uma realidade que está acontecendo de forma gradativamente e lenta e os professores em sua maioria ainda não estão preparados para enfrentar a diversidade que se deparam em seu cotidiano...”. Porém, em um outro olhar sobre a constatação da citação anterior, a abordagem a abarcada nessa questão fracionada de formação docente, a culpa não está voltada aos professores em formação, ela pode estar fundamentada a questão curricular da proposta educacional formativa da Instituição de Ensino conforme seus PPC’s, sendo assim, (LOPES e MACEDO 2011, p. 97) argumentam a questão;

Este trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores e professoras, pois a relação didática – estudantes, docentes e saberes ensinados – se desenvolve em um sistema de ensino que possui a autonomia relativa nesse processo. Professores, ao organizarem o planejamento de uma aula sobre determinado assunto, não fazem a transposição didática, mas trabalham em uma transposição já previamente realizada pela compatibilização necessária entre o sistema de ensino e as exigências do contexto social no qual se insere.

Logo, como base significativa curricular das práticas educacionais do ensino superior voltado para as atividades docentes no modo pós-formativo em atuação do professor sobre o currículo cumprido na academia, a autora segue produzindo paradigmas que associam a essa realidade, contribuindo com o argumento de que o sistema de ensino é aberto, que a capacidade do ensino está entrelaçado com o convívio social, convívio esse, assim abordado neste trabalho, que detém sobre a diversidade escolar junto às pessoas surdas, todavia, as autoras destacam que “O sistema de ensino, portanto, é um sistema aberto. Sua legitimidade depende de sua capacidade de enviar conhecimento que socialmente espera ser ensinado. Assim, professores e professoras não controlam a transposição didática. (P. 97)

Por fim, com base nas discussões aqui analisadas e debatidas, torno afirmativa a compreensão da necessidade em pensar maneiras de recorrer ao atendimento da Língua Brasileira de Sinais como uma das principais ferramentas na formação bilíngüe de professores de História. É através das análises e investigações dos registros curriculares das Universidades do Brasil, que podemos notar a ausência de cumprimento curricular inclusivo em sua necessidade total ou que se aproxime dessa. Contudo, a proposta visa tornar o ensino de Libras já na formação do professor, para que não precise esperar por uma formação continuada para obter conhecimento de conversação com Surdos tanto da sociedade em geral, tanto na sala de aula.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que fora exposto neste trabalho sobre a diversidade escolar e as problemáticas desse contexto, analisamos como que a Educação Especial Inclusiva é abordada no caráter formativo de professores no Brasil, em especial, como base de objeto da pesquisa, professores de História.

A partir das análises apresentadas no corpo da pesquisa, pudemos levantar questões sobre a Educação no âmbito social e inclusivo. A partir dos diálogos construídos juntos aos autores citados nesta pesquisa que conversaram com os mundos aqui tratados, sendo alguns desses diálogos, A formação de professores de História, A Educação Especial Inclusiva e a formação de professores junto à Educação Especial Inclusiva, notamos que existe uma lacuna que estende-se aos educadores à plena necessidade de intermediar a Língua Brasileira de Sinais já licenciatura.

Visto que, a Educação Continuada viria para complementar a base já dada na graduação, pela qual ampararia alunos surdos ou deficientes auditivos de maneira introdutória assistida de modo coerente, dando ciência ao sucesso educacional básico e contribuição do ensino-aprendizagem desse grupo.

Apesar do respaldo dado sobre a implantação do Ensino Especial Inclusivo no Brasil debruçado sobre o Plano Nacional da Educação de nº 010172/2001 e nos PNE's de 2015 e 2019 sendo o último ainda não vigente, as Diretrizes e Bases trabalhadas através da Lei de Libras de nº 10.436/2002 configuram o acesso e direito à Educação de Surdos brasileiros, porém, de maneira formal, os documentos abordam uma Educação Vindoura, porém a prática e implementação das mesmas nas escolas, sobretudo na formação de professores, traça um caminho diferente. Visto que, usa-se segregação desse público na Escola e na sociedade, tal como pudemos observar as falas do atual Presidente da República e o Ministro da Educação.

Esta referida pesquisa, desenvolveu uma análise e questionamentos sobre a Educação de Surdos brasileiros e como a mesma vêm sendo desenvolvida na formação de professores. Por isso, precisamos ainda investigar e adotar uma política Educacional que conscientize uma modalidade multidisciplinar com qualificação de professores e desenvolver num futuro próximo uma nação que atenda de forma geral a Educação Especial Inclusiva.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. et. al. (Org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. Ed. Contexto, São Paulo. 2002.

BRANDÃO, Jaciara Sena. **Educação Especial/Inclusiva em um Colégio da Rede Estadual de Ensino de Salvador-BA: Um rascunho de inclusão**. Salvador, BA. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014**. Acesso em: 05 Fev 2022. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Resolução 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Resolução 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Resolução 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Especial**. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB, Brasília. 1961/1971.

CAFARDO, Renata. **Decreto de Bolsonaro visa separação de alunos deficientes**. Terra. Educação. Publicado em: 01 Out 2020. Acesso em: 15 Abr 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/decreto-de-bolsonaro-visa-separacao-de-alunos-deficientes.3699250cb102354af5a8dbe5fedbb848myve1p.html>.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História e ensino. Londrina, Vol. 21 nº 2, p. 105 – 124. 2015.

CESÁRIO, Luciano. **Ministro da Educação: crianças com deficiência “atrapalham” outros estudantes**. O povo, 2021. Publicado em: 17 Ago 2021. Acesso em: 19 Dez 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Ensino de História e Educação Inclusiva: Suas dimensões formativas**. In Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. et al (Org). Ed. Mauad, RJ. 2007. P. 253 – 262.

COUTO, Daniela Martins Barbosa. De ET. AL (Org.) **Libras, Inclusão Social E Comunicabilidade: A Importância da Interação e As Ações na FUNEDI/UFMG**, 2009.

DOMANOVSKI, Mariele. VASSÃO, Adriane Meyer. **Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDR; A Importância Da Libras Para Inclusão Escolar Do Surdo.** 2016. PR. (p. 1-25).

DUTRA, Claudia Pereira. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** et. al. Brasília, DF. 2008.

FACULDADE GUARULHOS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC):** Licenciatura em História. Guarulhos, SP.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. et. al. **Identidade e Fazer Docente:** Aprendendo a ser e estar na profissão. In. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Pág. 55-79. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP. Ed. Papyrus, 2003. P. 19 – 38.

IBGE. **Censo Demográfico Comunidade Surda no Brasil.** 2010.

JUSBRASIL. **Lei nº 10.436 de 14 abr. 2002.** Acesso em: 05 jul 2019. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-10436-02>.

LIMA, Manoel Lucas de Lima. **Uma análise sobre o processo de inclusão de alunos surdos no sistema educacional com base em trabalhos científico publicados entre 2012-2018.** Et Al (Org). V CONEDU, Congresso Nacional de Educação. UFPE, Pernambuco.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo, 2011. ed. Cortez. Apoio: FAPERJ.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e revisionismo histórico.** De et. Al (Org.) Ed. Contexto, 2021. São Paulo, SP. P. 85-111.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. SP. Ed. Cortez, 1999 (p.15-34).

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Marta Socorro. **Estágio e Docência:** Diferentes Concepções. Revista Poésis e aprendizados. Vol. 3, nº 3 e 4. P. 5-24, 2005/2006.

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação Inclusiva:** Desafios e Possibilidades na Prática Docente. Humaitá, AM. 2019.

SANTOS, Lyrio Fabrício. FILHO, Sérgio A. D. Guerra. De et. al. (Org). **Ensinar História no Século XXI:** Dilemas é Perspectivas. Ed. UFRB, Cruz das Almas – Ba. 2019.

SILVA, Daiane Maria Barbosa da. **O Deficiente Intelectual e o Ensino de História:** No Centro de Ensino Especial de Planaltina-DF. Brasília, DF. 2015.

SILVA, Laionel Mattos. **Ensino de História para surdos:** Um Estudo de caso na Escola Especial Keli Meisi Machado. ANPUH-BRASIL – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação Inclusiva no Brasil: Contexto Histórico e Contemporaneidade**. Campina Grande, PB. 2014.

SOUZA, Adriana Ferreira. De et. AL (Org.) **A Importância da Utilização da Libras Para o Desempenho Escolar: Um Estudo de caso**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Acesso em: 20 Jan 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19890>

TEÓFILO, Sarah. **Bolsonaro diz ser favorável a separar alunos inteligentes de “atrasados”**. Diário de Pernambuco. Publicado em: 06 Jan 2021. Acesso em: 15 Abr 2021, Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2021/01/bolsonaro-diz-ser-favoravel-a-separar-alunos-inteligentes-de-atrasados.html>.

TV BRASIL. **Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é convidado do Sem Censura**. Publicado em: 9 Ago 2021. Acesso em: 03 Fev 2022. Disponível em: <https://youtu.be/6JyH4faRwpY>

UFSB. **Projeto Pedagógico de Curso: História, Licenciatura**. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas, BA. 2017.

UFBA. **Grade Curricular Curso de História**.

UNEB, Campus I. **Projeto Pedagógico de Curso**. Licenciatura em História. Bahia.

UNILAB, Campus Malês. **Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em História Bahia**. São Francisco do Conde, BA. 2017.