

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
ARIANA BATISTA DA SILVA  
(ORGANIZADORES)

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
ARIANA BATISTA DA SILVA  
(ORGANIZADORES)

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo

**Correção:** Yaiddy Paola Martinez

**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga

**Revisão:** Os autores

**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
Ariana Batista da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0160-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.605222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
Ariana Batista da Silva



## REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

PRÁTICA DOCENTE: OS DESAFIOS PARA A GARANTIA DA OFERTA DO ENSINO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVI-19

Raimundo Coelho Vasques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226041>

### **CAPÍTULO 2..... 8**


O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A CONTRIBUIÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E SUSTENTABILIDADE

Geise Loreto Laus Viega

Joélio Farias Maia

Ricardo Elias dos Santos Scholz

Thiago Antônio Beuron


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226042>

### **CAPÍTULO 3..... 20**

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA, AFETIVIDADE E OS EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19

Esther Cecília Fernandes Sena

Karla da Costa Seabra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226043>

### **CAPÍTULO 4..... 31**


ENSINO INCLUSIVO PARA ALUNOS COM TEA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA EM BASE NACIONAL

Kauê H. Tamarozzi

Altemir A. Pereira Junior

Gabriely C. Amorim

Luiz F. C. Zonetti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226044>

### **CAPÍTULO 5..... 37**

EDUCAÇÃO E POBREZA NO CONTEXTO SOCIAL

Jocilene Eterna Soares dos Santos Lacerda

Eunice Aparecida Marques Lisboa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226045>


### **CAPÍTULO 6..... 45**








EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VÁRZEA ALEGRE –CEARA


Maria da Conceição Vieira Damasceno Bitu

Orlando Felipe da Silva

Christie Samilly Vieira Bitu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226046>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>52</b>
PRESENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA MOTIVACIONAL Y DIDÁCTICA PARA QUE ALUMNOS DE BACHILLERATO REALICEN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	
Dulce María Ojeda Vivas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226047">https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226047</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>62</b>
A MULTIMODALIDADE, OS MULTILETRAMENTOS E A BNCC: HÁ CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO DE INGLÊS?	
Vanessa Tiburtino	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226048">https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226048</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>78</b>
MEDICIÓN DEL ESTRÉS. PROPUESTA PARA UNA EDUCACIÓN LIBRE DE ESTRÉS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	
Sosa Zumárraga Martín Alberto	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226049">https://doi.org/10.22533/at.ed.6052226049</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>87</b>
O PRONERA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO	
Sonia da Silva Rodrigues	
Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260410">https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260410</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>101</b>
A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA CAMPUS SALVADOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Verônica Almeida Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260411">https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260411</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>114</b>
O ELEMENTO DO LÚDICO E DO JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR	
André Whitaker Horschutz	
Ana Lúcia de Souza Lopes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260412">https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260412</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>125</b>
LOS CONOCIMIENTOS SE TEJEN EN LA RED. EPISTEMOLOGÍA, GÉNERO Y TIC	
Inmaculada Perdomo	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260413">https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260413</a>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>139</b>
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A INTRODUÇÃO TECNOLÓGICA NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	
Eduardo Menegais Maciel	
Gilian Evaristo França Silva	


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260414>

**CAPÍTULO 15..... 155**

JOGOS SÉRIOS PARA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Paula Escudeiro


Nuno Escudeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260415>

**CAPÍTULO 16..... 164**

UMA FLOR AZUL NO CAMPO AMPLIADO *STEAM*

Italo Bruno Alves


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260416>

**CAPÍTULO 17..... 173**

EVOLUÇÃO DO SERVIÇO DE MONITORAMENTO DA RNP

Emmanuel Gomes Sanches

Paulo Maurício da Conceição Júnior


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260417>

**CAPÍTULO 18..... 187**

ALFABETIZAR NA REDE PÚBLICA: O QUE NOS DIZEM ALFABETIZADORA E GESTORA DE UMA ESCOLA

Rosemary Damasceno Barreto

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260418>

**CAPÍTULO 19..... 197**

LEITURAS COMPLEMENTARES SOBRE O FILO MOLLUSCA NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE E NOVAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS FORMAL E NÃO FORMAL DE ENSINO

Claudia Scareli-Santos

Adriana Pereira da Cruz


Geneildes Cristina de Jesus Santos

Lúcia Silva Correia

Patrícia Carneiro da Silva

Luciara da Silva Aguiar

Silvana Rodrigues Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60522260419>

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 210**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 211**

## A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA CAMPUS SALVADOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

**Verônica Almeida Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia da Bahia  
Salvador-Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/4357443010760251>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como proposta abordar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes Surdos ao ingressarem no processo de inclusão no Curso Superior. Sendo analisados sobretudo, os desafios deparados com o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de geografia, a comunicação entre professores e colegas, bem como, as adaptações que os estudantes Surdos tentam enfrentar no ambiente acadêmico. Neste sentido o trabalho teve como foco principal, estabelecer revisões bibliográficas e literárias para a compreensão dos estudos sobre educação inclusiva, assim como analisar as metodologias e estratégias do ensino docente no curso de licenciatura em Geografia, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Salvador. Com intuito de contribuir para novos avanços de ensino para os alunos Surdos que ingressam no curso de Geografia. Por intermédio do processo de investigação, a pesquisa de cunho qualitativo, obteve como percurso metodológico o estudo de caso enfatizado nos parâmetros da fenomenologia. Por fim, foram

analisadas possibilidades de avanços que contribuíssem na construção de métodos para o progresso da inclusão no espaço universitário. Finalmente, diante da investigação, surgiu a ideologia de construir um recurso didático-educativo como forma de elevar o ensino-aprendizagem no curso superior em Geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Educação de Surdo. Ensino de Geografia.

### THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN THE LICENSE COURSE IN GEOGRAPHY CAMPUS SALVADOR: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHING AND LEARNING

**ABSTRACT:** The present work proposes to address the difficulties faced by Deaf students when entering the process of inclusion in the Higher Course, such as the adaptations that Deaf students try to face in the academic environment. In this sense, the main focus of the work was to establish bibliographies and literary reviews for the understanding of studies on inclusive education, as well as to analyze the methodologies and strategies of teaching in the course degree in Geography, by the Federal Institute of (IFBA) campus Salvador. With the aim of contributing to new teaching advances for Deaf students who enter the Geography course. Through the investigation process, the qualitative research, obtained as a methodological route parameters of phenomenology. Finally, possibilities of advances that contribute to the construction of methods for the progress of inclusion in the university space were analyzed. Finally, in view of the investigation, the ideology of building a didactic-educational

resource arose as a way of elevating teaching- learning in the higher course in Geography.

**KEYWORDS:** Higher Edcaton. Education for the Deaf. Teaching of Geography.

## INTRODUÇÃO

A temática da inclusão social para a comunidade Surda tem sido um dos pontos centrais nas discussões nos ambientes universitários. Por sua vez, nota-se que a educação inclusiva, que esta destinada aos estudantes que pertencem a minoria social, por alguns motivos, vem enfrentando desafios ao ingressarem em Centros Universitários do País. Todavia, para que haja a inclusão, são indispensáveis a busca de atualizações de práticas-metodológicas, que partam da formação docente como eixo principal de suas ações em sala de aula, bem como, de políticas públicas que visem a garantia de ensino-aprendizagem aos estudantes Surdos.

Neste percurso observava-se que apesar dos estigmas e preconceitos atribuídos para Educação de Surdos, durante diversos períodos históricos, em contrapartida, contempla-se neste processo, diversos avanços de ensino que priorizem a formação do cidadão Surdo em uma sociedade predominantemente ouvinte. Sendo assim, se torna relevante destacar a importância da implementação de leis e marcos legais que permitam o ingresso de Estudantes Surdos que valorizem o ensino/aprendizado pelas Universidades.

Diante disso, observa-se que o ensino de Geografia, permite analisar temas pertinentes cujo ultrapassam as realidades de um cotidiano escolar ou Universitário. Sabe-se que o Ensino da Ciência Geografia é uma linha de partida para compreender a dinâmica social-espacial, que em conjunto a temas transversais, resulta em frutos cujas sementes podem disseminar. No entanto, o ensino –aprendizagem somente acontece por meio das reflexões dos professores e a sensibilidade dos mesmos que apresentam em seu arcabouço experiencial e profissional a importância da inclusão social e assim a acessibilidade de todos serem contemplados a educação.

Todavia, o percurso para entender sobre a educação inclusiva nos ramos da educação universitária, configuram em superações de professores em ressignificar e ultrapassagem dos “limites” sua práxis e a formação continuada que se deparam com estudantes com necessidades especiais.

A partir de vivências e a responsabilidade de atender as demandas educativas, os docentes precisam coerentemente estar presentes aos novos desafios da Educação. Principalmente aos professores de geografia que possuem a responsabilidade de direcionar e (re)construir os conceitos geográficos por intermédios dos estudantes.

Neste contexto, a Geografia por sua vez é uma ciência que vive em constantes transformações, bem como institucionalmente e educacionalmente. Neste caso, deve-se ter a cautela para que os estudantes ouvintes e principalmente a alunos com surdez, possam observar e se interessar pela disciplina a partir do seu cotidiano. O que Vesentini nos

alerta-nos:

“Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio(...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno...” (1987, p.78)

No entanto, priorizando a educação inclusiva, nota-se a deficiência e escassez nos quadros de professores no país que obtém o conhecimento sobre a Educação de Surdos e como adaptar suas aulas para atender a realidade.

Foi-se a partir da convivência no âmbito acadêmico que visualizou-se a relevância de destacar as práticas –pedagógicas dos docentes, que muitas vezes, não condizem com o cotidiano do estudante Surdo nos cursos Superiores. Diante do fato, o objeto de investigação insere-se no contexto do processo de ensino-aprendizagem do Curso Superior em Licenciatura em Geografia do IFBA, campus Salvador, com destaque para a inserção do aluno graduando Surdo. Veicula-se a essa proposta de investigação o método da fenomenologia, que adentra na questão do espaço vivido e a experiência empírica de observar as práticas e metodologias docentes ao administrar suas aulas aos estudantes com surdez. Nesse contexto, de certo, o “novo” é um aspecto que inquieta e desafia o homem. Porém, ao conhecer e verificar que apesar do trabalho que acontecerá em (re)adequar certas metodologias consagradas, a busca de planejar aulas expositivas evidenciará num trabalho cuidadoso e que acima de tudo venha respeitar e cumprir com a legislação vigente ao direito do Surdo, que redigindo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, Lei nº 9.394/96 que: “assegura aos alunos surdos o sistema de ensino que ofereçam métodos, currículos, recursos educativos e professores habilitados para atender às diferenças linguísticas e culturais dos surdos.” (LACERDA, 2013).

A aplicabilidade da metodologia da pesquisa se concerne o estudo do local, bem como, as observações das ações dos professores que minimamente conhece as necessidades do estudante Surdo. Neste estudo de caso, viu-se a importância de investigar o ensino, bem como, a renovação de métodos para inclusão. Neste sentido, optou-se pelo estudo de caso com ênfase na fenomenológica e a pesquisa com cunho qualitativo, como forma de analisar e investigar o processo de ensino-aprendizagem no estudante Surdo.

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Para conhecer a história de Educação de Surdos no contexto mundial e posteriormente no âmbito nacional, é primeiramente analisar quais foram os aspectos e metodologias aplicadas em cada período histórico. Essa retrospectiva, registradas em diversos livros, artigos, teses dentre outros aportes de conhecimento, sinalizam como os métodos das

filosofias educacionais (re)direcionaram no processo do ensino a pessoa Surda.

No século XV a ideia da sociedade de que “ Surdo era uma pessoa primitiva e que não poderia ser educado”(Goldfeld,2002),se instalava de forma pejorativa no contexto social e que por serem representados pela ausência da língua oral, foram rotulados como pessoas enfeitçadas pelos deuses e que por essa razão, o abandono e os castigos,seriam uma forma de punição. Ainda na antiguidade,os Surdos, viviam em constante desigualdade social. Seus direitos não assegurados, sobretudo, desassistidos pelo poder do Estado,resultando assim no retardo do ensino regular, provocou inúmeros aspectos negativos, sendo esse o não-aproveitamento do conhecimento escolar e o bloqueio do conhecimento político, social e econômico.

Nesta direção, Silva(2003) descreve a periodização da pessoa Surda no contexto da antiguidade Clássica, descrevendo que “ os surdos não era considerados como seres humanos completos, pois a condição de ser humano pressupunha o domínio da linguagem expressa na fala”.Assim ,no mesmo percurso o filosofo Aristoteles defendia a ideia de que “ a linguagem era o que dava condição de humano para individuo. Portanto sem a linguagem o Surdo era considerado não humano.

No entanto, no século XVI o cenário para a Educação de Surdo veio se transformando.De acordo com Reis(apud Goldfeld,2002) Fornari relata que “ Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído,afirmando: é um crime não instruir o surdo”. Diante da afirmação, os metodos foram surgindo de acordo com o conhecimento que havia naquele período. Entre as propostas metodologicas,incluiu-se a escrita ,oralização e a datilologia. Esse ultimo procedência educativa, defendio pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon(1540-1584) auxiliavam na educação dos Surdos pelo qual,inseria no ensino, conceitos básicos da física e astronomia.

Neste mesmo período histórico, o rumo á busca pela apropriação sobre como ensinar pessoas com surdez,proporcionou no avanco consideravel no contexto mundial. Surge, o Abade Charles Michel de L Epee, pessoa bastante importante no dinamismo do ensino-aprendizagem dos Surdos. Esse educador preocupado com a condição que os surdos encontrava-se diante do “dominio”majoritaria do mundo ouvinte, aprendeu a língua de sinal e posteriormente criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da lingua de sinais com gramática sinalizadas francesa, resultando em um numero consideravel de matrículas de estudantes com surdez em sua escola pública(1771-1785).De acordo com Costa:

“A educação de Surdos feita por L Epee funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunidade e um método de aprendizagem”(2010,apud Silva,p.3).

Em paralelo ao método de ensino de Michel de L Epee, Samuel Heinick acreditava que a filosofia educacional Oralista era a forma mais adequada para a integração do Surdo



na sociedade, bem como, a rejeição à língua de sinais, que tentava fortalecer a ideologia do ensino oral aos Surdos. Neste sentido, o confronto entre os caminhos educacionais obteve resultados satisfatórios, com a força argumentativa de L. Epee os recursos destinados para a ampliação de institutos de ensino para Surdos.

Posteriormente, no século XVIII é considerada o período mais fértil da educação de Surdos mediante a institucionalização de escolas voltada à pessoa surda. Esse momento os surdos pode testemunhar a contemplação de projetos que destinava a emancipação do sujeito surdo numa sociedade ouvinte. A disseminação propiciou o avanço das conquistas e direitos dos surdos no contexto social, saindo “das negligências e da obscuridade” esses, adquiriram posições de eminência e responsabilidades. Destimulando a ideologia dos ouvintes quando acreditavam que o indivíduo com surdez não pudesse exercer funções específicas, como escritores, engenheiros, filósofos dentre outras profissões possíveis.

Ainda neste percurso, há-se de destacar educadores que marcaram de forma positiva a educação de Surdos. Esses, caso conhecido como Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), e Laurent Clerc (1785-1869). Gallaudet, professor americano foi o pioneiro em fundar a primeira escola permanente para os surdos nos EUA que utilizava métodos educativos que atendessem a necessidade e expectativas dos sujeitos com surdez. Acompanhado por Clerc desenvolveram metodologias cujo objetivo era a integração dos surdos na sociedade ouvinte, com a língua de sinais francesa, que foi influência para a formação de língua brasileira de sinais.

No entanto, alguns profissionais de forma equivocada impulsionaram com questionamentos e hipóteses de que os métodos qualitativos dos surdos em aprenderem com satisfação conteúdos dados nas escolas e a presença em cargos destinados aos ouvintes, fossem possíveis a aplicação da oralização em substituição à língua de Sinais. Esse posicionamento contraditório ganhando força entre os profissionais, foi e é defendido até os dias atuais, elevando a suposição, até ocorrer em 1880 o Congresso de Milão, que atribuiu como método educativo a oralismo. Assim, os esforços adquiridos anteriormente pelas conquistas dos Surdos e educadores voltados a lutas do indivíduo com surdez, retornam ao ponto inicial, retrocedendo à emancipação da educação dos Surdos.

**O oralismo** visava inserir a criança Surda nos ambientes ouvintes. Os métodos e técnicas utilizadas neste percurso, era a intensificação da língua oral que priorizavam a aprendizagem nos locais e âmbitos escolares. Nesta abordagem os surdos deveriam ser oralizados e a aprender a falar e escrever de acordo com a língua de seu país. No entanto, segundo Goldfeld (2012):

A criança surda que sofre atraso de linguagem, sem contato com uma língua natural, não tem condições de adquirir, pelo ensino formal, os conceitos científicos, e, conseqüentemente, não consegue adquirir conceitos espontâneos de maior nível de generalização, já que é justamente a aquisição dos conceitos científicos que impulsiona a aquisição de conceitos espontâneos mais abstratos, de maior nível de generalização. (GOLDFELD, p.91)

Contudo, nota-se que a implantação do método oralista para as crianças Surdas não condizia com a realidade destes indivíduo. Segundo Skliar(2001 apud GOLDIDFELD,2002),a corrente pedagogica do oralismo ,com objetivo a estimulação da fala , o desenvolvimento da leitura orofacial e a intensificacao da memorização. Diante do fato, os alunos surdos que não podiam mais se expressão com a lingua de sinais foram impulsionados a aprenderem a lingua oral,bem como,aderei a cultura ouvinte á vida social. Neste processo, destaca a dificuldade de apremdizagem que os Surdos obtiveram ao “negar” a sua identidade Surda e assumir uma metodologia ouvintista em prol da sociabilidade e intergracao do sujeito ao mundo.

**A comunicacao total** é representada por se preocupar com o processo de comunicacao entre surdos e surdos e surdos e ouvintes.No entanto essa metodologia adota neste sentido,dois aspectos educativos: Por um lado a utilização de qualquer recurso linguistico, como a lingua de sinais . Para além disso,outro modelo admissivel se encontra na liguagem oral ou codigos manuais que facilita no ensino e aprendizagem no sujeito Surdo. Nesta direcao se torna relevante destacar que o ensino simultâneo de duas línguas pode ocasionar na perda de conhecimento de um, pois o processo de aquisição da linguagem e a estrutura gramatical são totalmente diferentes,e isso pode ocasionar confuncoes linguistica.Portanto, devido a esse movimento instavel,surge no século XX uma nova proposta educativa que permitiria ao Surdo uma maior compreensão dos conceitos científicos a partir do biliguismo.

Essa terceira corrente filosofica, **o biliguismo** ,adota uma postura diferente dos metodos relatados anteriormente. Neste ,o conceito mais importante que o biliguismo concede é “ de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua ptoprias”(GOLDFIEL,2002.p.42). Para confirmação sobre o pressuposto conceitual, Quadros,em contextualizacao á Lacerda,afirma que:

O objetivo da educação bilingue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguistico equivalente ao verificado na crianca ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa tambem com ouvintes, tendo acesso ás duas línguas : A lígua de sinais e a **língua do oral**”(Grifos nosso.Quadros *apud* Silva,2013)

Neste sentido a criança Surda que apreende por meio do biliguismo a lingua de sinais como a primeira lingua natural e , como segunda língua , a língua oficial de seu país,prioriza e e valoriza a sua cultura e identidade Surda. Por sua vez, e sobretudo, é importante analisar que o termo Surdez(com S maiusculo) é designado para uma comunidade que possuem lingua e cultura própria (1989 *apud* Goldfiel,2002). Ja o termo escrito com a letra minuscula “s” surdo indica a condição da falta auditiva o que pode remeter, muitas vezes, em conceitos pejorativos á pessoa com Surdez.

No Brasil,o processo de educação de surdo se inicia co a chegada do professor surdo frances H Ernest Huet,em 1855, trazido poelo imperador D.Pedro II em prol de ensinar

algumas pessoas surda que viviam no país.

O rumo da educação foi se enquadrando de acordo com demanda do território brasileiro. Em 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos – Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) que utiliza como pioneira a Língua de Sinais (LS). Neste contexto, em 1911, o Brasil cede a tendência mundial que se instala contrariamente aos conceitos e reflexões sobre o uso da língua de sinais. A influência negativa, provocou um desequilíbrio na educação de surdos, o qual foram “orientados” a exercer e praticar a oralização para que pudessem adquirir o conhecimento. Ainda neste contexto o INES adotando esse posicionamento, ocasionou na proibição do uso da língua de sinais e conseqüentemente os laços com Surdez foram prejudicados. Porém utilizavam de forma discreta a língua de sinais para se comunicar. Já no final de 1970, o Brasil contrai a Comunicação Total, após a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet (GOLDFIELD, 2002). Logo após, contribuindo com suas pesquisas sobre o bilinguismo, a professora Lúcia Ferreira Brito, traz a diferença entre a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros e a Língua de Sinais Kaapor brasileira, cujo fortalece ainda mais a compreensão sobre a Libras. Deste modo, notamos que o Brasil, adotando mesmo que de forma divergentes as filosofias educativas, disponibilizou fontes para a educação de surdos.

Neste sentido, infelizmente hoje o Brasil é um dos países que encara o sujeito com deficiência, bem como, o Surdo como indivíduos incapazes de exercer funções destinadas a sociedade majoritariamente ouvinte. Segundo Goldfield (2002), em relação a educação pública, é raro encontrar escolas que adotem, intensificamente, a inclusão escolar conforme registrados pela Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 cujo propósito “é assegurar e promover a igualdade”. Ou que os professores possuam o conhecimento de Libras e a conversação entre professor e Surdo. Essa realidade é vista constantemente nas redes escolares brasileiras, que necessitam adotar um sistema intencional de políticas públicas que exerça com fundamental responsabilidade a inclusão social do aluno Surdo que trás singularidades e potencialidades diversas.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

A formação e a prática docente no Brasil, tem sido um dos temas mais debatidos no âmbito das discussões acadêmicas. Nela, são destacadas as práticas pedagógicas, a metodologia de ensino, o currículo e, sobretudo, a forma como os futuros docentes lidam com a diversidade social. É neste viés que Freitas (2006), considera relevante apontar a responsabilidade que o futuro professor tende a assumir, quando o assunto é o ensino-aprendizagem. O autor pontua ainda, sobre o preparo teórico e a aplicabilidade da mesma, indissociável a prática no âmbito escolar. Essa forma de raciocínio, porém, não condiz com o cenário educativo, visto que o mundo vive em constante mudanças,

e cabe ao futuro professor acompanhar a dinamização dos fatores da sociedade. Para compreender a atual situação, Imbernón (2001), analisa que a profissão docente, não pode mais beber da fonte do conhecimento e transmitir esse por mera obrigação da profissão, ou ensinar os conteúdos de forma básica e sem criticidade, mas cabe, neste processo, ao futuro profissional, esse, atribuído pelo conhecimento acadêmico, administrar e organizar planejamentos que aproximem os conteúdos acadêmicos á realidade escolar, ofertando aos estudantes caminhos para se posicionarem enquanto cidadãos em formação.

No entanto, a formação inicial de professores carrega consigo algumas lacunas que são destacadas em artigos científicos e debates acadêmicos nas universidades e faculdades de Educação. Dentre elas, de acordo com Tardif (2014,p.242),os futuros docentes passam durante o curso de licenciatura, assistindo aulas baseadas no método teórico, e logo após tentam aplicar o conhecimento adquirido nas disciplinas de cunho prático nos momentos dos Estágios Supervisionados e/ou nas instituição de ensino. Segundo o autor, a formação do profissional comporta para além de:

É nesta expectativa que os cursos de formação inicial de professores, necessitam acompanhar o ritmo do mundo globalizado. E para isso, os pressupostos basilares da teoria e prática precisam estar presentes nos planejamentos e no cotidiano dos futuros profissionais da Educação.

Contudo, o futuro profissional que inicia o pratica no ambiente escolar, deve estar atualizado para conectar com a teoria aprendida na academia e exercer a prática contextualizada em sala de aula. Segundo Cavalcanti(2012), a formação docente se baseia, em primeira mão, ao contato com a teoria, cujo linha “explicita a realidade educacional”. Logo após a prática, que embora, surja como a ação que predomina em algumas instituições de ensino, vem em segundo momento, mas indissociavelmente as teorias dadas nas universidades. No entanto vale ressaltar aqui, a configuração entre a teoria e prática nas faculdades para formar futuros professores. A dimensão vista neste ambiente, predomina a ideia de que a teoria está voltada ao conhecimento científico para o curso de formação superior e a prática como a dimensão das escolas e dos professores recém formados(CAVALCANTI,2012)No entanto a teoria ministrada nos cursos de formação de professores, e posteriormente a aplicabilidade da prática vem sendo alvo em debates acadêmicos e nas instituições de ensino. Exercer a função de professor em sala de aula, ultrapassa, na grande maioria, a teoria e prática aprendidos nas universidades de Educação. Outrossim, a prática não é :

“(…)Somente, uma técnica derivado de um conhecimento acerca de uma forma de fazer, não é o exercício e expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve exclusivamente ás aulas; extrapola as ações dos professores e estudantes(…)tem sua história, por que é uma cultura. Não está motivada ou dirigida só, nem talvez fundamentalmente, pelo conhecimento ou pela ciência; em sua complexidade encerra pressupostos, motivos que dirigem e formas de fazer que não são exclusivos dela, que são variados e nem sempre

Neste entendimento ,as práticas formativas são papéis fundamentais para o contato do futuro professor ao ambiente de trabalho. No entanto, deve ressaltar que toda ação docente deve ser atribuída por saberes experienciais promovendo aos futuros professores caminhos para exercerem a profissão. Dentre essa perspectiva que os profissionais que inicia o curso de licenciatura em geografia necessitam estar atentos para as situações-problemas que surjam no ambiente universitário e posteriormente na função de professor na sala de aula .De acordo com Pontuschka(2007) o grande desafio para formar professores de Geografia que atuem com responsabilidade ,competência e habilidade, consta exatamente “nas articulações dos conteúdos geográficos á transposição didática”.Isto é, o docente em formação precisa saber utilizar de forma interpretativa os conteúdos geográficos de maneira que o aluno possa compreender as escalas: Local, global e mundial, e façam as referências e compreendem os significados a partir da sua realidade.

Para tanto, formar professores de geografia é um ato que demanda responsabilidade e competência por parte dos docentes universitários. Entretanto, vale lembrar que as lacunas existentes na educação são vigentes em qualquer área de ensino. E cabe aos professores superar os desafios encontrados no contexto escolar. Deste modo . Calvacanti(2012) aponta métodos educativos que possibilite uma excelente formação de professores de geografia. A autora alerta para os professores universitários a importância de tomar as experiências dos licenciandos em formação como pontos de referências vitais para o ensino-aprendizagem. Ainda comenta sobretudo o incentivo a pesquisa científica, como forma de aprimoramento da área de ensino. Além disso, estimula que o docente realize no período da formação dos futuros profissionais, seminários interdisciplinares que busquem conectar demais conteúdos que agreguem na formação e no currículos dos docentes em formação.

Esse conjunto de políticas educativas, são fundamentais para a atuação dos recém graduados em geografia no âmbito da educacional. Todavia ,o curso de formação inicial de professores de geografia, carecem de políticas mais concretas quanto o assunto é voltado ao diálogo entre a teoria e prática e sobretudo a inclusão social.Esse parâmetro relevante para a realidade das escolas básicas ao curso superior, pouco são apresentados aos estudantes em formação, o qual muitas vezes, importunizados graduam-se sem ao menos saber o real significado da Educação Inclusiva.

Para destacar esse cenário, viu-se necessário de pontuar elementos no Instituto Federal da Bahia(IFBA) do curso de licenciatura em Geografia, ao analisar as demandas e as lacunas que o curso advém quando se deparam com alunos com necessidade especial.

Por outro lado, o curso de formação de professores em geografia do Instituto Federal da Bahia ,necessita compreender a dinâmica social e como a inserção pela diversidade cultural é importante para o conhecimento de mundo. Tratar apenas da teoria

acadêmica e transpor a prática nos ambientes escolares que formam “um padrão” que todos os professores almejam: Alunos ouvintes e sem necessidades especiais, é encarar a Educação como tábua rasa, onde os elementos essenciais não podem ser visualizados.

Desta forma, pode-se notar a necessidade de políticas educativas no curso inicial de formação docente em geografia. Por um lado, os docentes universitários que não possuem experiência com a educação inclusiva e são apresentados no período da sua regente com alunos com necessidades especiais, é para o profissional um grande desafio. Incluir não resume, somente, a planejar conteúdos pedagógicos sem criticidade ou enfadonhos que provoquem nos estudantes a sensação de incertezas, mas sim fazê-lo refletir a partir da sua vivência e conectividade entre a academia e a realidade do seu cotidiano.

Neste viés, destaca-se a preocupação nos cursos de licenciatura em Geografia, quando se possui alunos Surdos que precisam de uma atenção especial para sua formação e entendimento dos conteúdos geográficos. Cabe lembrar que a inserção de um aluno Surdo na Geografia é comprovar a capacidade e competência dos alunos que possuem alguma necessidade, e que se torna interessante, tanto para o docente universitário e profissionais em formação a interação destes discentes. Isso por que a contribuição do mesmo, valoriza a importância de manter a educação inclusiva como destaque essencial para as faculdades de educação.

Sendo esse um marco importante, dos parâmetros da Diretrizes Curriculares da Educação Especial(2001) postula que em qualquer ambiente educacional em que contemple a educação inclusiva, esse, tanto os professores quanto o Instituto, “exigem a organização de forma que ofereça possibilidades de objetivos de aprendizagens, a todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais”. Deste modo, pode-se perceber que o professor em formação necessita se aprimorar e buscar o conhecimento sobre a inclusão social. Para além disso, o futuro professores de geografia, precisa estar sempre atento às transformações sociais para interagir no ambiente escolar possibilitando o ensino-aprendizagem de qualidade e compromisso para a sociedade.

## **OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS**

Ensinar é um ato que exige dos professores responsabilidades, sobretudo o compromisso de formar os cidadãos no período escolar. A questão do ensino, ainda, destaca-se os meios que os educadores realizam as práticas educativas na sala de aula, priorizando assim, o interesse dos alunos em determinados conteúdos pedagógicos.

No entanto, vale ressaltar que os vários desafios enfrentados pelos professores frente à inclusão escolar, como por exemplo, na relação entre professor e intérprete e professor ouvinte e estudante Surdo, implica, na maioria, no processo tardio no que se refere ao ensino-aprendizagem deste aluno. Neste sentido, Franca 2018(apud Rebolo e

Martins) informa que o enfretoamento para exercer e superar práticas ou receio de ensinar alunos com surdez é o poder de planejar e criar estratégias de ensino, bem como, transformar os obstáculos em possibilidades, dando resultados de eficiência e capacidade ao ser ofertados com qualquer desafio.

Um dos aspectos mais discutidos na sala de aula, quando encontra-se aluno Surdo é a questão do planejamento e o preparo dos materiais pedagógicos para serem trabalhados em classe. Nesta direção, os professores que muitas vezes, possuem um olhar clínico-terapêutico ao visualizar o sujeito com Surdez em sala, presume que o estudante não tenha a mesma capacidade que um aluno ouvinte. O que não é correto afirmar! Por essa razão, os estudantes que possuem dificuldades no aprendizado, e aqueles que não foram contemplados com o bilíngüismo na Escola Básica, terão um caminho mais longo para a aquisição de conceitos e no enquadramento metodológicos que alguns professores utilizam nas suas práticas pedagógicas. Ainda nesta linha, o docente que não tem uma formação continuada, ou não tenha o conhecimento de Libras pode acarretar em ruídos comunicativos, assim como, caracterizar o estudante Surdo numa visão clínico-terapêutica. Essa ideologia, resulta em resultados negativos no ensino-aprendizagem do sujeito com Surdez. Neste sentido Rebole & Martins (apud Lopes 1998, p. 114) relata, neste sentido que:

Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. A escola não pode mais representar e contar os sujeitos com os quais trabalha, referendada em um único modelo de normalidade ou deficiência. Ela precisa procurar vê-los dentro do hibridismo em que estão envolvidos enquanto sujeitos diferentes e pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conceitos, comportamentos, valores[...]

Essa percepção de que os Surdos são deficientes e a concepção de um ensino hegemônico dentro de uma sala com diversidade cultural, é de fato, um desafio para os docentes que defendem esse tipo de modalidade de ensino. O sujeito Surdo neste contexto, pode apresentar dificuldades ao ser ofertados com conteúdos e práticas tradicionais, com apenas a leitura de texto, que são importantes, mas que a interpretação deve ocorrer. E neste viés o trabalho do Intérprete de Libras auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno Surdo, que depende da presença do profissional para acompanhar aulas. Entretanto, segundo Lacerda, o trabalho do Intérprete é fundamental na escola e na vida do estudante universitário. Sendo incluído numa universidade majoritariamente ouvinte, os Surdos que possuem o direito de inclusão e ter sua garantia de utilizar a Libras como primeira língua, são apresentados diariamente com diversos desafios, sendo assim o autor comenta:

A presença do Intérprete de Libras não é suficiente, para uma inclusão

satisfatória, sendo necessárias uma série de outras proviniências para que esse aluno possa ter um atendimento adequadamente; adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimento sobre a Surdez e a Língua de Sinais, dentre outros. (LARCEDA, 2006, p. 175)

Diante do fato, torna-se importante destacar a real necessidade do Interpretador de Libras em sala de aula. Embora que esse profissional seja indispensável para esse âmbito educacional de inclusão, os educadores precisam estar atualizados no processo de ensino-aprendizagem de inclusão, que reforça a ideia e a concretude de incluir todos os estudantes que tenham alguma necessidade específica.

## CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, foi possível perceber que, atualmente, existem por parte da sociedade educativa, desafios que diante de um cenário de inclusão, se encontram em constantes transformações. Neste sentido, o processo de ensino –aprendizagem para estudantes Surdos em universidades, sobretudo, em âmbitos educacionais necessitam de apoio e compreensão por parte de políticas públicas que atendam as expectativas para estudantes Surdos.

No entanto, o destaque está justamente na realidade onde a Escola se contextualiza. Por um lado, a realidade das redes de Ensino nos convida a analisar como estão sendo orientados os novos/futuros professores que serão oportunizados com uma gama de oportunidades que envolve a educação inclusiva. Por outro ângulo, percebe-se os desafios enfrentados por alguns professores que, mesmo diante do profissionalismo e formação continuada, esses, estarão sempre a apreenderem o novo e como as suas práticas pedagógicas terão impactos positivos para a formação de estudantes Surdos.

Neste sentido, é relevante discutir e analisar o processo educativo que englobe toda a sociedade. Sendo esses, recursos didáticos, práticas pedagógicas renováveis e ações que possibilitem a permanência dos estudantes Surdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. **Abordagem Fenomenológica Transcendental e Existencial na Geografia: As Bases para o Entendimento do Espaço Vivido**. Revista Geografar. Curitiba, v.6, n.2, p.43-57, dez./2011. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/geografar/article/viewFile/21548/16952>  
Acesso em 27/04/15

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012, 207 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. -18 ed- Campinas, SP: Papirus, 2013.

Decreto Nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação**, Brasília, DF, 17 nov. 2011.



LACERDA,C.B.F.;SANTOS,L.F. **Tenho uma aluno surdo, e agora?** Introdução á LIBRAS e educação de Surdos. São Carlos :EUDFCAR,2013.

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

PORTELA,B,D.**A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM CLASSE INCLUSIVA.** Trabalho de conclusão de curso(Graduação em Geografia)-Instituto Federal da Bahia,2017.

PROVIN,P;KLEIN,R.R.**Inclusão e educação:** Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Editora Unisinos,2015.

RAMOS,R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para educação inclusiva.**2ª.ed.-São Paulo: Summus,2010.

RODRIGUES, D.**Inclusão e Educação: Doze olhares sobre educação inclusiva.**São Paulo: Summus,2006.

RIJO, M. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo.** Trabalho de Conclusão de Curso. IFMG - Cuiabá - MT, 2009 Disponível em [http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971marcos\\_giovane.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971marcos_giovane.pdf) Acesso em 11/04/2015.

SELBACH, S. **Didática e Geografia.** 2. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

YIN,R.K.**Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad.Daniel Grassi 2ª.ed.Porto Alegre: Bookman,2001.

MURIA.J.A; AGUIAR,A.M ;MOREIRA,B,F. **A.Currículo, formação e trabalho docente** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série.5 [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ambiente escolar 25, 50, 94, 108, 110, 114, 119, 120, 121, 123, 151

Ansiedade 5, 7, 28, 78, 79

Aprendizagem significativa 114, 124, 152

Arquitetura distribuída 173, 177, 178, 181, 184

Artes visuais 164, 169, 170, 171, 172

Autismo 31, 32, 33, 34, 35, 36

### B

Base Nacional Comum Curricular 47, 62, 63, 69, 76, 77, 195

### C

Ciberfeminismo 125, 127, 130, 131, 134, 136, 138

Clitoria ternatea 164, 169, 170, 171

Currículo 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 62, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 107, 113, 145, 147, 148, 149

### D

Disponibilidade 90, 99, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 184, 185

### E

Educação 2, 3, 6, 7, 10, 13, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 120, 122, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 167, 172, 180, 187, 189, 192, 195, 199, 207, 208, 209, 210

Educação de surdo 101, 104, 106

Educação do campo 87, 88, 97, 99

Educação especial 31, 32, 34, 35, 110

EJA 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Elemento lúdico 114, 118

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 164, 167, 168, 171, 173, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210

Ensino de geografia 101, 107, 113

Ensino remoto 1, 3, 6, 7, 9, 17, 18, 45, 46, 48, 50, 51  
Ensino superior 14, 15, 17, 19, 89, 101, 124, 154, 210  
Epistemología 125, 126, 127, 135, 137  
Estrategias de enseñanza 52, 56  
Estratégias inovadoras 45  
Estratégias pedagógicas 6, 31, 33, 48  
Estrés académico 78, 84, 85

## **F**

Formação de professores 31, 32, 33, 35, 36, 108, 109, 210

## **G**

Género 55, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137  
Gestão de redes 173  
Gestão de serviços 173

## **I**

Inclusão educacional 31, 32, 35, 36  
Investigación científica 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60

## **J**

Jogo 33, 35, 71, 72, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 155, 156

## **L**

Língua portuguesa 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 171

## **M**

Monitoramento de datacenter 173  
Monitoramento de rede 173  
Monitoramento de serviços 173  
Motivación 52, 59  
Multiletramentos 62, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 77  
Multimodalidade 62, 64, 67

## **P**

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 45, 46, 47, 48, 50, 51  
Pandemia da Covid-19 1, 3, 8, 18  
Pobreza 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 81  
Políticas públicas 13, 18, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 66, 75, 88, 96, 98, 99, 194, 195, 208

Prática pedagógica 1, 22, 33, 36, 74, 89, 195, 198

Problemas acadêmicos 78

Problemas educativos 78

Pronera 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100

## **S**

Steam 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

## **T**

Tecnologia 1, 4, 10, 16, 19, 46, 48, 49, 50, 51, 91, 99, 101, 122, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 171, 173, 174, 185

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 125, 133, 134

Tutoría y estrés 78

## **U**

Unipampa 8, 9, 10, 15, 16, 17, 19

Universidade 1, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 36, 37, 62, 87, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 100, 107, 114, 119, 139, 164, 165, 166, 170, 187, 191, 192, 197, 208, 209, 210

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

2

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)