

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS - EaD**

FRANCISCO ALVES CORDEIRO NETO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA DO CAMPO NO
CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIIDAS**

**MARI - PB
2021**

FRANCISCO ALVES CORDEIRO NETO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA DO CAMPO NO
CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Libras-EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Patos, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Libras.

Orientadora: Profa. Esp. Michelle Vicente Dantas.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE PATOS/IFPB

C794p Cordeiro Neto, Francisco Alves

O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo no contexto das turmas multisseriadas/ Francisco Alves Cordeiro Neto. - Patos, 2021.

25 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, 2021.

Orientadora: Prof^a. Esp. Michelle Vicente Dantas

1. Educação do campo 2. Formação docente 3. Inclusão do discente surdo 4. Ensino de libras 5. Ensino I. Título.

CDU – 376

FRANCISCO ALVES CORDEIRO NETO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA DO CAMPO NO
CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Libras-EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus Patos*, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Libras.

APROVADO EM: 04 / 02 / 2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Esp. Michelle Vicente Dantas - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba



Prof. Me. Jefferson Flora Santos de Araújo - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba



Profa. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira - Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba

Dedico aos meus pais, Severina Alves e Severino Antônio, e às minhas irmãs, Alessandra Alves, Angela Cristina e Adriana Alves, por me apoiarem em todos os momentos de minha vida.

“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário” (PAULO FREIRE).

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo poder de suas bênçãos em minha vida e pela graça de estar concluindo o curso de Especialização em Libras pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, mesmo diante das dificuldades apresentadas desde o início do curso.

Aos meus pais, Severina Alves e Severino Antônio, às minhas irmãs Alexsandra Alves, Angela Cristina e Adriana Alves; é por eles que estou aqui e seguirei com a força que me faz crescer e ver sempre, nos novos horizontes, a possibilidade de ascender profissionalmente.

A todos os professores que participaram de minha caminhada, transmitindo-me carinho, amizade e respeito. Vocês, ao longo deste curso, ajudaram-me a criar laços pelo vínculo da experiência em comum.

À minha orientadora, a profa. Esp. Michelle Vicente Dantas, toda a minha gratidão pela paciência durante as orientações desta pesquisa. Aos demais professores, que me acompanharam no decorrer das disciplinas deste curso, muito obrigado pelas contribuições e aprendizagens.

RESUMO

Este trabalho aborda o processo de inclusão do aluno surdo em salas regulares na escola do campo. Também reflete sobre a prática pedagógica do docente que não possui formação específica para lidar com discentes surdos dentro do contexto da educação inclusiva. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão nas salas regulares da educação básica, especificamente na escola do campo, e se as propostas asseguradas por Lei contemplam na prática a formação docente e as habilidades necessárias à construção do saber entre os discentes. Quanto aos objetivos específicos, optamos por reconhecer as políticas públicas de inclusão desenvolvidas na escola do campo; refletir a relação formação e prática docente no contexto inclusivo; e compreender a importância do profissional de LIBRAS na construção do saber e nas habilidades necessárias ao desenvolvimento discente. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, por analisar práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que aborda a inserção do aluno surdo na sala regular na escola do campo. Para isso, utiliza como referencial teórico alguns autores que discutem as temáticas associadas à escola do campo e à educação inclusiva, como: Ausubel (2003); Arroyo (2007); Bueno (1999); Fenelon (1989); Moreira e Candau (2007); Paim (2005); Retondo (2008), entre outros. Constatou-se que o processo de inclusão deve ser pensado de forma efetiva, e não apenas com a inserção dos discentes nas salas regulares, mas, sim, havendo uma relação entre formação e prática docente, para que o aluno surdo construa as habilidades necessárias à aprendizagem no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação docente. Inclusão do discente surdo. Ensino de LIBRAS.

ABSTRACT

This work approaches the process of inclusion of the deaf student in regular classrooms at the rural school. It also reflects on the pedagogical practice of teachers who do not have specific training to deal with deaf students within the context of inclusive education. The general objective of this research is to analyze the development of public policies of inclusion in the regular rooms of basic education, specifically in the rural school, and if the proposals ensured by Law contemplate in practice the teacher training and the skills necessary for the construction of knowledge among the students. About the specific objectives, we chose to recognize the public inclusion policies developed in the rural school; reflect the relationship between teacher training and practice in an inclusive context; and to understand the importance of the LIBRAS professional in the construction of knowledge and skills necessary for student development. The methodology starts from a qualitative approach, for analyzing pedagogical practices related to inclusive education. This is a bibliographic research that addresses the insertion of the deaf student in the regular classroom at the rural school. For this, it uses as a theoretical reference some authors who discuss the themes associated with rural school and inclusive education, such as: Ausubel (2003); Arroyo (2007); Bueno (1999); Fenelon (1989); Moreira and Candau (2007); Paim (2005); Retondo (2008), among others. It was checked that the inclusion process must be thought of effectively, and not only with the inclusion of students in regular classrooms, but, rather, there is a relationship between training and teaching practice, so that the deaf student builds the necessary skills to school-based learning.

Keywords: Education in the field. Teacher training. Inclusion of deaf students. LIBRAS teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1	O CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL	10
2.1.2	Educação do campo: Relação entre o currículo e a prática docente em turmas multisseriadas.....	12
2.1.3	Diálogos entre a prática docente e a inclusão do aluno surdo na sala regular	15
2.2	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	16
2.2.1	A importância da LIBRAS na formação de professores.....	18
2.2.2	As metodologias de ensino para a inclusão do aluno surdo.....	19
3	MÉTODOS.....	20
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
	REFERÊNCIAS	23

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão corresponde a um tema bastante discutido em todas as esferas educacionais, principalmente na educação básica. Porém, o acesso e a permanência das políticas públicas não alcançam a maioria das escolas do campo em nosso país. O que se percebe é a inserção dos discentes em salas de aulas regulares sem nenhuma estrutura física nos ambientes escolares ou no que se relaciona ao ensino de LIBRAS¹ na escola do campo, além da falta de incentivo por parte de alguns gestores públicos para formação contínua em LIBRAS.

A inclusão do aluno surdo na sala de aula regular caracteriza um avanço na educação pública do nosso país, porém a falta de planejamento no desenvolvimento de diversas políticas públicas no Brasil é um dos fatores que dificulta o processo inclusivo. As crianças que possuem algum tipo de deficiência, a Lei lhes assegura o direito de serem matriculadas em salas regulares. Aos docentes, cabe o dever de promover a inclusão por meio das metodologias acessíveis em sala de aula. Diante desse contexto, diversos problemas são apresentados, tais como: a inexistência do ambiente inclusivo na escola; a falta de professores com formação específica mínima para atendê-los; dificuldades de acompanhamento por profissionais multidisciplinares; escassez de formação continuada; etc.

O que observamos no contexto escolar é o desrespeito às crianças com necessidades especiais, especialmente as surdas no que se relaciona ao desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem. As políticas públicas que regulamenta a LIBRAS apresenta algumas fragilidades em seu contexto, dentre elas, podemos destacar a formação específica em LIBRAS, apoio especializado ou material específico. Alguns municípios disponibilizam salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) com encontro uma ou duas vezes por semana, no horário oposto às aulas da sala regular, não sendo suficiente para atender às necessidades desse grupo discente.

A partir dessa reflexão inicial, surgiu-nos o seguinte questionamento: como ocorre o processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão nas salas regulares da educação básica, especificamente na escola do campo, e se as propostas asseguradas por lei contemplam na prática a formação docente e as habilidades necessárias à construção do saber entre os discentes.

¹ Língua Brasileira de Sinais.

Quanto aos objetivos específicos, optamos por reconhecer as políticas públicas de inclusão desenvolvidas na escola do campo; refletir a relação formação e prática docente no contexto inclusivo; compreender a importância do profissional de LIBRAS na construção do saber e nas habilidades necessárias ao desenvolvimento discente.

Mediante essas considerações iniciais, ainda se justifica que esta pesquisa visa contribuir com a comunidade acadêmica sobre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular na escola do campo, em meio a um contexto de dificuldades e possibilidades, mas que pode ser contemplado a partir da formação docente em LIBRAS e em cursos de aperfeiçoamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item, iremos abordar o contexto da escola do campo no Brasil, refletindo a relação entre currículo e prática docente em turmas multisseriadas, a partir de um ensino contextualizado, o qual discute as vivências e experiências no campo de forma significativa, por intermédio de diálogos entre a prática docente e a inclusão do aluno surdo na sala regular.

Em seguida, iremos abordar sobre a LIBRAS e sua importância na formação docente, propondo algumas metodologias de ensino para inclusão do aluno surdo e que sejam satisfatórias para a interação, participação e construção da aprendizagem na escola do campo em turmas regulares.

2.1 O CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL

As escolas do campo apresentam características ligadas as vivências e experiências do camponês. É uma escola que busca desenvolver um currículo que se aproxime da cultura local, mas por vezes enfrenta diversos problemas em seu contexto, tais como: fechamento e/ou falta de estrutura física, material didático insuficiente para todos os discentes, turmas multisseriadas, ensino que segue um contexto urbano, nucleação, entre outros.

Diante desse contexto, Arroyo (2007, p. 158) afirma que “uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano, havendo uma idealização que a cidade é um lugar de progresso e o campo um espaço de atraso, identificando o povo do campo como outros cidadãos com cultura ultrapassada”.

De acordo com o autor, o currículo da escola do campo segue uma perspectiva urbana que ilustra os aspectos das grandes cidades. Enquanto os alunos do campo, geralmente

apresenta um conhecimento do espaço local onde realiza todas as suas atividades com a família, mas que por vezes esses cidadãos são considerados ultrapassados.

De acordo com Santos R. (2017, p. 210), “a produção do conhecimento nas escolas do campo, pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores para/com o homem e a mulher do campo”. Segundo o autor, deve ser uma escola que investiga os interesses das pessoas que residem nesses espaços, a fim de valorizar as suas experiências em busca do saber. Dessa maneira,

essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra-hegemônicas. A produção do saber construída em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento (SANTOS, R., 2017, p. 210).

A prática de ensino desenvolvida no campo deve dialogar com a produção do saber a partir dos conhecimentos prévios dos discentes em relação ao seu cotidiano. Porém, Santos R. (2017, p. 212) afirma que “o conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculado à educação ‘no’ campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira”, ou seja, a educação no espaço rural por muito tempo seguiu uma perspectiva que não discutia sobre os contextos locais do campo e apenas algumas pessoas frequentavam esses espaços, privilégio de poucos naquela época.

Sabemos que no passado a educação no Brasil era privilégio de uma pequena minoria da população e a educação do/no campo seguiu por um longo período descontextualizada, sem haver nenhuma relação com o espaço vivido; reproduzindo um ensino urbano sem significado. Molina e Antunes (2014) afirmam que:

O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma *escola vinculada ao meio rural* ou uma *escola que se apresenta como universal*. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações (MOLINA; ANTUNES, 2014, p. 224-225).

Nessa perspectiva, a educação do campo surge com a proposta de valorizar a identidade do povo camponês, a partir de um projeto de escola que reconhece suas histórias, vivências e experiências no campo, diante de suas atividades no âmbito rural. A LDB, em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

A partir do que estabelece a LDB, a educação do campo encontra-se relacionada a um projeto de ensino que se preocupa com as especificidades do espaço rural, por meio de um currículo que dialoga com o cotidiano da comunidade, a partir de uma prática significativa que prioriza os interesses dos discentes em conjunto com as atividades realizadas nesses espaços e pelas pessoas que residem no campo.

Em diálogo com as questões discutidas, no próximo tópico iremos abordar a relação entre o currículo da escola do campo e a prática docente em turmas multisseriadas a partir do contexto discente.

2.1.2 Educação do campo: Relação entre o currículo e a prática docente em turmas multisseriadas

As escolas localizadas em áreas rurais devem propor um currículo que dialogue com as experiências que os discentes vivem em seu cotidiano. De acordo com Fenelon (1989, p. 21), “para garantir a formação de alunos com o perfil desejado, os professores deveriam ser formados de modo a não ‘refletir e pensar’ e sim ‘aprender a transmitir’ os conteúdos necessário ao desenvolvimento e aprendizagem de forma interativa e interdisciplinar”.

Segundo Reis (2011, p. 276), “a existência de uma escola no campo não a qualifica como educação do campo. Ela pode ser mais um prédio que não desenvolve um currículo que contextualiza com as vivências e experiências do campo”. O autor define a escola do campo como:

Aquela construída a partir dos interesses da comunidade à qual está ligada, e o seu projeto político pedagógico parte da realidade local, da cultura da comunidade campesina e têm nas condições materiais e históricas de produção da existência dos povos do campo a base da fundamentação dos processos pedagógicos e educativos desenvolvidos pelos seus educadores/as

e comunidade educativa como um todo. A escola do campo é uma escola comprometida com o processo formativo e os problemas dos povos do campo (REIS, 2011, p. 276-277).

A escola do campo deve propor um currículo que discuta sobre os saberes e fazeres do povo camponês, diferente de quando o educador utiliza a sequência dos conteúdos do livro didático, onde os alunos dificilmente compreendem a temática apresentada por apresentar contextos diferente da realidade local. Consoante Paim (2005, p. 219), dessa forma “os professores seriam meros transmissores de conteúdos, que já viriam prontos nos livros didáticos. Esses conteúdos, na grande maioria das vezes, estavam completamente fora das ‘realidades’ vividas, quer pelos professores, quer pelos alunos”. Dessa forma, o professor estaria sendo um mero transmissor de conhecimentos, que por sinal se distancia da realidade vivida pelos discentes. No contexto atual, educador e educando constroem juntos o conhecimento a partir da interação entre as temáticas e as vivências discentes em seu cotidiano.

Moreira e Candau (2007) expõem que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18).

Diante das questões expostas, percebe-se que o currículo das escolas do campo deve contextualizar as vivências e experiências do camponês, como forma de instigar a participação do alunado durante as aulas. O professor deve promover a interação entre os discentes da turma multisseriada por meio da seleção dos conteúdos que são mais significativos para serem desenvolvidos em sala.

Percebemos que há diversidade em qualquer grupo, porém, na escola rural, ela está mais presente, porque concentra no mesmo espaço crianças com idades e conhecimentos múltiplos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental devido as turmas multisseriadas. Então, surgem as turmas multisseriadas, cujo professor é responsável por desenvolver uma prática que promova a interação e a aprendizagem dos discentes de forma contextualizada. Mas, nem sempre o educador consegue alcançar os objetivos esperados, pois segundo Molinari (2009) a multisseriação está relacionada ao fracasso escolar e geralmente o professor não tem um auxiliar para ajudar no desenvolvimento das atividades.

De acordo com Molinari (2009):

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos (MOLINARI, 2009, s/p).

De acordo com a autora, o professor deve elaborar um planejamento para a turma multisserida com objetivos distintos para cada turma. Com isso, sobrar tempo para acompanhar e tirar as dúvidas dos discentes durante as atividades. Moreira e Candau (2007, p. 21) evidenciam que “uma educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”. O processo de aprendizagem deve instigar o discente a ir além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. É necessário que ele busque outras formas de aprendizagem em seu cotidiano e reflita constantemente sobre o seu pensar e agir na comunidade.

Porém, de acordo com Arroyo (2007), uma hipótese levantada com frequência é que o nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma da cidade. Já o campo, por sua vez,

[...] é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 159).

De acordo com o autor, o campo é uma extensão das atividades executadas na cidade, e costumeiramente os profissionais desenvolvem seu trabalho da mesma forma em ambos os espaços. Porém, devemos levar em consideração que cada lugar apresenta particularidades específicas e que compete ao profissional desenvolver estratégias que propiciem a inclusão de forma adequada à interação e à aprendizagem discente na escola rural.

Ausubel (2003, p. 71) afirma que “a aprendizagem na sala de aula ou de matérias refere-se, essencialmente, à aquisição, retenção e utilização de grandes conjuntos de informações significativas, tais como factos, proposições, princípios e vocabulário das várias disciplinas”. Então, para que a aprendizagem seja efetiva, o educador precisa propor temáticas

que obtenham relação com as vivências no campo, por meio dos conhecimentos prévios apresentados pelos discentes.

Em meio a esse contexto, entre o currículo da escola do campo e a inclusão de discentes em salas regulares, iremos discutir a prática pedagógica do docente sem formação específica para o ensino utilizando a Libras na escola do campo.

2.1.3 Diálogos entre a prática docente e a inclusão do aluno surdo na sala regular

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9.394/96, a inclusão do discente com necessidades especiais, na sala regular, é um direito assegurado por lei. No seu capítulo III, Art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos discente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Percebemos que os docentes da turma multisseriada na escola do campo geralmente não têm formação específica para atender a crianças com necessidades educacionais especiais e, no início do ano letivo, quando eles se deparam com essa realidade, ficam apreensivos por não saber desenvolver uma prática que os conduza a interação em sala de aula.

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, em seu Art. 2º, afirma que deve ser garantido, por parte do poder público, o apoio, uso e difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetiva por toda a comunidade surda do Brasil. Porém, como o docente sem a formação específica atribuirá uma prática sem as habilidades mínimas para o desenvolvimento do aprendiz?

A Lei assegura à criança e/ou ao adolescente o acesso e a permanência em salas regulares, mas os municípios geralmente não disponibilizam uma estrutura mínima para o desenvolvimento das aulas, tais como: formação/capacitação para os docentes e pessoal de apoio, regularmente durante o ano letivo; materiais para o desenvolvimento das atividades em sala; apoio técnico e profissional ligados à prática inclusiva; espaço adequado para interação entre os discentes; acesso facilitado a todos os ambientes da escola; incentivo financeiro aos docentes que se especializarem na área de inclusão, entre outros incentivos.

Porém, o que se observa nas turmas multisseriadas é que as crianças são matriculadas em salas com um número significativo de discentes e compete ao educador desenvolver uma prática que apresente resultados positivos durante o ano letivo. Contudo, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem não acontece dessa forma, devido às múltiplas atividades docentes e à sua carga horária, geralmente dupla ou tripla de trabalho em que requer tempo

para pesquisa e planejamento didático e nem sempre o professor consegue alcançar resultados esperados.

O capítulo 5, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, trata dos aspectos referentes à educação especial. O Art. 58 § 1º nos afirma que, sempre que necessário, haverá serviço de apoio especializado aos discentes portadores de necessidades especiais no ensino regular. Todavia, o que percebemos nas escolas rurais é que esse acompanhamento não acontece de forma efetiva durante cada bimestre do ano letivo.

Para que a inclusão aconteça, é necessário que os professores se capacitem a partir de uma formação específica. O Art. 59, inciso III, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos discentes com necessidades especiais professores com formação adequada em nível médio e/ou superior, para atendimento especializado; bem como professores do ensino regular capacitados a partir de formação continuada, para a integração desses discentes nas salas regulares da educação básica em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Bueno (1999) *apud* Silva e Retondo (2008) afirma que:

de um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem (SILVA; RETONDO, 2008, p. 28).

De acordo com os autores, há uma precariedade relacionada à formação docente para a educação inclusiva no ensino regular. É necessário que haja incentivo por parte do poder público, a fim de que esses profissionais sejam capacitados e assim possam mudar os seus fazeres pedagógicos em prol da interação em sala de aula de modo significativo.

2.2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A Legislação Brasileira, por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, afirma, no Parágrafo Único do Artigo 1º, que:

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

A partir do reconhecimento dessa língua, os surdos aos poucos tiveram uma maior participação no meio social, acabando com os estigmas dos deficientes, os quais, até então, eram caracterizados. Surge então uma nova perspectiva que os reconhece como sujeitos de

direitos perante a sociedade. Houve uma visibilidade no cenário surdo e eles passaram a ser protagonistas de diversas pesquisas. Mas, antes, é preciso entender como se iniciou o processo de escolarização da pessoa surda no Brasil.

O processo de escolarização dos surdos no Brasil se deu a partir do século XVIII, quando D. Pedro II trouxe o Francês René Ernest Huet para ensinar os filhos surdos dos nobres a língua dos sinais francesa. De acordo com Santos M. (2017),

[...] Huet inaugurou a primeira escola de surdos, na época chamada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde alunos surdos de todo o país estudavam em regime de internato com o professor francês e quando retornavam para suas casas multiplicavam seus conhecimentos, o que tornou essa escola o berço da cultura surda e difusão da LIBRAS por todo o país (SANTOS, M., 2017, p. 29).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi inaugurado no Rio de Janeiro e vem desenvolvendo até os dias de hoje uma educação inclusiva que é referência em todo o Brasil. De início, o ensino era restrito aos filhos dos nobres. Mas, com o passar dos anos, passou a oferecer a comunidade em geral um ensino bilíngue. Sobre essa questão, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 afirma que:

[...] II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
III - prover as escolas com:
a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005, s/n).

Para que a LIBRAS se efetive, é necessário que a escola disponibilize o apoio dos profissionais aptos a desenvolver um ensino que dialogue com os alunos surdos. De acordo com esse decreto, cada unidade escolar deve propor, desde a Educação Infantil, o ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa que atendam às expectativas dos discentes para o processo de ensino e aprendizagem.

A Educação de surdos no Brasil nunca foi uma prioridade e as pequenas conquistas que alcançamos nem sempre são aplicadas como nos apresenta a Lei. O ambiente escolar inclusivo necessita de profissionais formados que desenvolvam uma proposta que inclua esses alunos. Entretanto, o que percebemos é que esses discentes são matriculados nas salas regulares com professores que não têm formação em LIBRAS.

2.2.1 A importância da LIBRAS na formação de professores.

Nas escolas do campo, há com frequência matrículas de alunos surdos na sala de aula regular e o ensino de LIBRAS se torna fundamental na formação docente. O Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, a chamada “Lei de Libras”, apresenta questões sobre a formação e atuação do profissional para o ensino de LIBRAS e destaca no Capítulo III, Artigo 4º, inciso III, que

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2).

Como argumenta a Lei 10.436, o profissional da educação necessita buscar formação específica para atuar no ensino de LIBRAS. E isso deve ocorrer por meio de curso de Licenciatura em Letras Libras. Dessa forma, o docente estará apto para atuar no ensino fundamental, médio e/ou superior. De acordo com o autor, com a formação em nível superior:

O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar cidadãos [...] sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem de seus alunos (MEC, 1993, apud PIRES, 2005, p. 15)

O docente possui um papel fundamental no processo de construção do saber. Ele é responsável por mediar o conhecimento do aluno surdo a partir de estratégias que contextualizem as vivências em família. Para que isso aconteça, é necessário que a escola propicie um ambiente acolhedor, cujos alunos construam uma aprendizagem significativa.

As escolas precisam se organizar para ter um ambiente com um contexto linguístico adequado para os Surdos, buscando um êxito na sua educação, para isso as escolas devem perceber que a língua de sinais seja uma garantia de direito do Surdo para usar sua língua natural durante a interação em sala de aula com os colegas (FERRÃO; LOBATO, 2016, p. 35).

O grande desafio é a qualificação dos professores para atuar no ensino de LIBRAS na educação básica. Lobato, Amaral e Silva (2016, p. 11) afirmam que “dentre as propostas educacionais para a melhoria da escolarização de Surdos está a formação do professor, porém, não é simples qualificar professores, sobretudo, no contexto sócio-político vigente”.

É necessário compreendermos que a evolução do aluno surdo em sala regular depende da atuação do professor, a partir de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque a

interação e a associação dos conhecimentos consolidados com elementos práticos na construção de novos saberes em sala de aula.

Segundo Quadros (2000, p. 55), “o processo de alfabetização se inicia naturalmente. Duas chaves preciosas desse processo são o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais”. Essa interação entre professor e aluno surdo é essencial para o desenvolvimento de uma forma espontânea de ensino-aprendizagem, a qual envolva a construção do saber de forma significativa.

Em meio a esse contexto de vivências e experiências, é necessário que o educador busque estratégias que promovam a aprendizagem por meio de diálogos interdisciplinares na escola do campo com alunos surdos.

No tópico abaixo, iremos discutir algumas metodologias que propiciam a inclusão do aluno surdo.

2.2.2 As metodologias de ensino para a inclusão do aluno surdo

O processo de inclusão do aluno surdo na sala de aula requer práticas pedagógicas que busquem a interação no espaço escolar. Para isso, é necessário que o professor utilize a LIBRAS durante suas aulas, de modo que o processo de inclusão ocorra de forma positiva.

É fundamental que o educador planeje estratégias de ensino que promovam a participação dos discente na sala de aula regular, a partir de elementos presentes em seu cotidiano. Essas iniciativas permitirão fazer a diferença no processo de ensinar e aprender. Assim, o aluno com necessidades especiais terá acesso à instrução, à educação, como um direito assegurado por lei.

Lacerda e Santos (2013, p. 186) afirmam que “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem”. O educador é responsável por desenvolver uma prática que incentive os alunos a participarem das aulas, dialogando com as estratégias utilizadas a favor da aprendizagem. A linguagem visual e gestual deve ser explorada para construir relações e ampliar o conhecimento do aluno surdo.

Os autores citam alguns elementos imagéticos que podem auxiliar na interação em sala de aula, como uma maquete, um desenho, uma fotografia, um vídeo, um mapa, um gráfico, um trecho de filme. Tudo isso pode ser útil durante a apresentação dos conteúdos em diversas disciplinas do currículo escolar. Nas turmas multisseriadas essas atividades podem ser propostas em grupos para interação entre a turma. Pode ser realizada através de confecção de

materiais diversos, peças teatrais, apresentação de ilustrações para discussão, expressões faciais para interação entre a turma, etc.

Lacerda e Santos (2013, p. 188) ainda comentam que “a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos. Essa ação tem se mostrado pouco produtiva, quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula”. O educador que utiliza em sua prática pedagógica apenas textos com os alunos surdos dificilmente promoverá o interesse desses durante as aulas. Conceição (2011) comenta que:

Dentre as infinitas metodologias que o professor pode utilizar para tornar a prática do ensino para os surdos mais prazerosa e eficaz, pode-se destacar a prática de palestras e/ou oficinas ministradas por professores surdos, pois isso irá ajudá-los a desenvolver melhor suas potencialidades. Isso ocorre porque eles se deparam com um exemplo de sucesso vivenciado por alguém do seu mundo (CONCEIÇÃO, 2011, p. 20).

A prática de convidar uma pessoa surda para ministrar uma oficina e/ou uma aula sobre determinada temática é uma importante estratégia para que o aluno surdo se sinta acolhido naquele ambiente, pois ele perceberá que o convidado pertence ao seu mundo e reconhece todas as suas angústias.

De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 115), “os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude”. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com os pais, irmãos, parentes e outros adultos, com todos (ou quase todos) os ouvintes com quem o surdo convive. Por isso, é importante que o aluno surdo obtenha contato com pessoas que possam lhe compreender e trocar experiências para o seu desenvolvimento social.

Os autores afirmam que, quando essas pessoas não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não se projetam neles. Suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com os quais têm oportunidade de conviver. Por isso, torna-se fundamental a interação entre as pessoas surdas no contexto escolar, como forma de desenvolver novas habilidades e adquirir aprendizagens múltiplas a favor da aprendizagem.

3 MÉTODOS

Esta pesquisa envolveu a abordagem qualitativa, por discutir os aspectos teóricos da relação docente e discente, contextualizados na educação inclusiva da escola do campo.

Quanta à natureza, define-se como uma pesquisa aplicada, porque tem por objetivo gerar conhecimento para a solução de um problema que acontece regularmente,

principalmente na escola do campo, devido à falta de profissionais para atuarem no âmbito da educação inclusiva (PRODANOV; FREITAS, 2013, P. 51).

Quanto aos procedimentos, é uma pesquisa documental e bibliográfica por recorrer diversas fontes de pesquisa, tais como: revistas, documentos oficiais, relatórios, etc. que discute sobre essa problemática no contexto atual das escolas rurais, principalmente na falta de estrutura físicas das escolas, na ineficiência dos acompanhamentos bimestrais, na falta de formação continuada, entre outros fatores.

Para efetivação desta pesquisa bibliográfica, tornou-se necessário fazer uma busca de autores que discutem a temática. Por isso, tomamos com base Ausubel (2003); Arroyo (2007); Fenelon (1989); Molinari (2009); Moreira e Candau (2007); Paim (2005); Reis (2011); Retondo e Silva (2008) e diversos materiais com base científica. Para isso, foi necessário refletir sobre algumas questões vivenciadas sobre a temática na Educação Básica.

Em meio a esta experiência e após a leitura dos materiais indicados, ficou perceptível que a lei apresenta todo um aparato legal a nível de formação e práticas condizentes com a realidade discente. Todavia, na prática, isso não acontece da maneira como está assegurada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa foi importante para entendermos algumas concepções relacionadas à Educação Inclusiva. Observamos a divergência entre o que estabelece a Lei da inclusão e a prática pedagógica do educador sem formação em LIBRAS para atuar na educação básica. Contrapondo-se a essa perspectiva, o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal Brasileira estabelece que o Atendimento Educacional Especializado a pessoa com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, disponibilizando professores com formação específica para atendimento nas classes comuns.

De acordo com Falcão (2010, p. 29), “a opção de muitos educadores é repassar a responsabilidade a intérpretes e a outros surdos, quando não, simplificam os conhecimentos e “aprovam” todos no final do ano letivo sem o mínimo de conhecimentos necessários para as séries em que estão inseridos”.

É fundamental estabelecermos estratégias para que a educação inclusiva seja desenvolvida a partir dos moldes legais presentes na Lei. A formação docente constitui uma das necessidades, para que haja uma mudança significativa no que se relaciona ao desenvolvimento da Lei e à inclusão dessa modalidade de ensino nos espaços rurais.

Dialogando com o que foi apresentado, o Plano Nacional de Educação (2001) estabelece, em seu Art. 17, inciso 4º, que, quanto aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Por meio deste trabalho, ficou perceptível que alguns direitos são negados tanto aos professores que atuam sem formação específica nessa modalidade quanto para os discentes que não são assistidos conforme o estabelecido em lei. Após algumas leituras, foram apresentadas algumas medidas que seriam fundamentais ao estabelecimento de uma prática que se adeque à realidade do campo, como a formação continuada de professores, apoio educacional especializado, ambiente escolar propício a prática de inclusão, etc.

Fonseca (2003, p. 15) nos faz refletir sobre a educação inclusiva. Segundo o autor, ela não lhe permite apenas receber e compreender as peculiaridades, mas também atender eficientemente às necessidades e interesses daqueles que dela precisam.

Em diálogo a este contexto, a escola do campo deve propor metodologias que vise a valorização e a identidade campestre, a partir de um Projeto Político Pedagógico que esteja ligado a cultura e aos sujeitos que trabalham e sobrevivem da terra.

É fundamental que essa política pública que foi discutida nesta pesquisa se torne prioritária na sociedade contemporânea e que todos os discentes participem não apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, de todos os aspectos culturais, religiosos e artísticos, uma vez que todos os sujeitos sociais possuem direitos igualitários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou uma discussão sobre os aspectos legais e práticos da Educação Inclusiva na escola do campo. Durante as leituras, ficou perceptível o quanto avançamos e o que ainda precisamos buscar para melhoria no campo da inclusão em nosso país, a partir de um ensino que não se limite apenas ao ambiente escolar, e sim, que englobe todos os espaços da sociedade.

Durante a pesquisa, fizemos alguns questionamentos sobre a prática pedagógica dos docentes que não possuem uma formação específica na área da inclusão, se era possível promover a interação desse discente durante as discussões em sala. Em cada etapa desta pesquisa bibliográfica, respondemos ao questionamento levantado no início deste estudo.

Podemos incluir o aluno surdo na escola do campo a partir da oferta de cursos para os profissionais que atuam nessa modalidade, como forma de buscar aprendizagens condizentes à realidade de cada turma, para a inserção de propostas que promovam a inclusão e construa aprendizagens significativas no âmbito escolar.

Também dialogamos sobre a falta de estrutura das escolas no que se relaciona à inclusão e apontamos algumas estratégias que seriam fundamentais para uma prática inclusiva, como por exemplo a formação continuada de professores no âmbito inclusivo.

A apresentação da proposta em paralelo com o apoio para formação continuada seria um incentivo para que os profissionais da educação buscassem novos conhecimentos para serem desenvolvidos em sala de aula; e assim promover uma aprendizagem condizente com a realidade discente.

Certamente, a prática docente contemplaria um contexto de inclusão com aulas que tenham como proposta a participação de todos os discentes da sala regular, justamente porque o planejamento seguiria uma proposta refletida tanto nas possibilidades quanto nas dificuldades.

Diante desse cenário, percebemos que a inclusão não é desenvolvida como sugere a Lei. Em consequência, os profissionais da educação continuam a desenvolver uma prática que não atende às expectativas solicitadas como assegura esse documento.

Esta pesquisa nos possibilitou enxergar a Educação Inclusiva não como um problema, mas como uma possibilidade de desenvolver um trabalho sério que compartilha o direito que todos temos de usufruir dos espaços sociais, a partir da comunicação, expressão, acesso e permanência na vida social.

A Educação Inclusiva deve ser ofertada a todos os que dela necessitam. Para tanto, deve atuar como possibilidade de mudança e inserção social para todos os indivíduos da sociedade; e isso de forma justa, igualitária e humanizada. Como proposta para pesquisas futuras, torna-se viável discutir a relação entre aluno surdo e o processo de aprendizagem na turma regular da educação básica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Plátano Edições Técnicas, 2003.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de Educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96)**. 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172/01.2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

CONCEIÇÃO, D. F. **Práticas Pedagógicas aplicadas aos alunos do CAS, durante o processo de ensino e aprendizagem**. 2011. Monografia da Especialização. Universidade Federal de Santa Maria, 2011. 24 p.

FALCÃO, L. A. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS: conhecendo novos diálogos**. Recife: Editora do Autor, 2010.

FENELON, D. R. A Questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, E. (Coord.) A Prática do Ensino de História. **Cadernos Cedex** n. 10, São Paulo: Cortez, 1989, 21p.

FERRÃO, C. P; LOBATO, H. K. G. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores do ensino fundamental. *In: Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos*. Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 179.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Ed. Memnon, 2003.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo. E agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

LOBATO, H. K. G; AMARAL, H. N. S; SILVA L. F. R. Análises e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular. *In: Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos*. Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 179.

MOLINA, M. C; ANTUNES, M. I. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, jul./dez., 2014.

MOLINARI, C. Diversidade no avanço de classes multisseriadas. **Revista Nova Escola**, janeiro de 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48p.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2005 [s.n.].

PIRES, D. F. V. G. **A capacitação de professores para trabalhar com crianças surdas**. 2005. 55f. (Trabalho de Conclusão de Curso) CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, Brasília, 2005.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5bb1ad1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *In: Revista TEXTURA*, Canoas, n. 3, 2º semestre de 2000, p. 53-61.

RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Medição. 2012, p. 113-133.

REIS, E. S. **Educação do campo, currículo e contexto na construção do desenvolvimento rural sustentável**. Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: UFPB, 2011.

RETONDO, C. G.; SILVA, G. M. Ressignificando a formação de professores de Química para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias. **Revista Química Nova na Escola**, n. 30, p. 27-33, nov., 2008.

SANTOS, M. R. **Educação de surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes**. 2017. 137f. Dissertação de mestrado em Letras e Artes. Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2017.

SANTOS, R. B. História da Educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**. v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.