

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO EM ESCOLAS DO CAMPO

Claudia do Socorro Azevedo Magalhães
Miranilde Oliveira Neves

RESUMO

O desenvolvimento da formação docente do campo sempre exigiu planejamento e valorização desse contexto tão diverso, rico, mas que demanda atenção para as especificidades. Quando acrescentamos inclusão e surdez, percebemos um desafio bem maior. O objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão, em especial, do estudante surdo, a partir da formação de docentes que se encontram a trabalhar no campo. Para tanto, foi necessário buscar amparo em Arroyo (2019), Caldart (2009), Caldart *et al.* (2012), Skliar (1997, 2005), Skliar e Lunardi (2000), Quadros (2005, 2008), Hage (2014). Além de analisar a Legislação de Políticas Públicas da Educação do Campo, a instauração da Lei 9.394/96 – por representar o aporte que sustenta as bases e diretrizes da educação brasileira, o Decreto 7.352/2010 por propor a política de educação do campo, além do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; a Lei 13.146/2015 – por ser a Lei Brasileira de Inclusão; a Lei 10.436/2002 que legalizou a Língua Brasileira de Sinais como comunicação e expressão dos surdos, e o Decreto 5.626/2005, por defender a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Percebeu-se que tais ações, favoreceram perspectivas mais inclusivas no campo e nos demais âmbitos da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão. Escolas do Campo. Estudante Surdo.

INTRODUÇÃO

A cada dia novas formações para a docência surgem no Brasil, devido à grande necessidade não apenas das demandas curriculares, mas de outras mudanças pelas quais o mundo passa e a partir de novos contextos que são criados. Portanto, falar em desenvolvimento educacional, cultural e social sem falar de formação docente é negar a relação direta entre prática e teoria aprendidas em sala de aula durante o processo de aprendizagem escolar. É a partir da realização de diversos cursos de formação ofertados no país, que a educação avança e se desenvolve. Mas os desafios são muitos e hoje não se limitam à formação em si. A partir da segunda metade da década de 90, as discussões sobre o processo de inclusão, em especial, na educação do campo têm se destacado e aumentado os nossos desafios frente a uma política inclusiva, a qual possui características peculiares e precisa de um olhar atento às constantes mudanças e adaptações que se fazem necessárias no contexto camponês.

Discutir o processo de inclusão, em especial, do estudante surdo, a partir da formação de docentes que se encontram a trabalhar no campo, constitui, portanto, uma das reflexões pretendidas e com ela, espera-se contribuir para considerações de caráter crítico dentro do processo formativo.

Interessa-nos, neste texto, analisar os percalços e as volubilidades que marcam a formação docente camponesa; para isso, serão analisados teóricos, autores e autoras que contribuem para uma compreensão mais aguçada sobre a formação e à docência do campo e o processo de inclusão do estudante surdo, além da legislação pertinente, que tem colaborado para um trabalho mais atento e eficaz dentro do contexto camponês.

Como suporte para discutir o processo de docência no campo e a importância da inclusão, elegeu-se, em especial, a Lei 9.394/96 – por representar o aporte que sustenta as bases e diretrizes da educação

brasileira, o Decreto 7.352/2010 por propor a política de educação do campo, além do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, a Lei 13.146/2015 – por ser a Lei Brasileira de Inclusão; a Lei 10.436/2002 que legalizou a Língua Brasileira de Sinais como comunicação e expressão dos surdos, e o Decreto 5.626/2005 pelo fato de defender a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESTUDANTE SURDO

Considera-se a Lei 9.394/96 – LDB, como significativa para apoiar as ações e políticas do campo que surgiram após a sua implantação. Antes da instauração da LDB, pode-se afirmar que os sujeitos do campo viviam à mercê de um modelo advindo de um padrão urbano de educação, o que certamente não valorizava as especificidades, tradições e práticas culturais da comunidade camponesa e que em alguns contextos, ainda existe. Nesse sentido, é importante nos atentarmos para o fato de que, o professor em formação precisa compreender que “Há questões para o pensamento pedagógico prevalente nos currículos de formação de educadores-docentes” (ARROYO, 2019, p. 9). Sobre esse assunto, Arroyo nos desperta para uma reflexão: que pedagogia queremos construir? O que temos feito: seguindo às ordens do Estado opressor ou se libertado da situação de oprimido, como bem marca Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*? A educação do campo “deve ser analisada [...] enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente realizada” (CALDART, 2009, p. 40).

A Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB de 2002, considera a educação escolar como importante para o exercício da cidadania plena, valorando a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente que sua inserção seja em áreas urbanas ou rurais; garante a universalização

do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. O artigo 5º da mesma resolução dispõe ainda sobre as propostas pedagógicas das escolas do campo e recomenda que respeitem as diferenças e os direitos à igualdade.

De acordo com o Decreto 7.352/2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, há um respeito para as peculiaridades e diversidades do campo, garantindo a quem lá reside, a Educação Básica, superior, formação inicial e continuada aos docentes, mas na prática, para quem convive no campo, nem sempre pode-se comprovar a implementação dessas políticas.

Na contemporaneidade, um programa que se tornou marco dos educadores e das educadoras do campo – O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera, criado em 1998 e responsável pela formação de milhares de estudantes nos ensinos Médio, Graduação e Especialização; após duas décadas, foi extinto no dia 20 de fevereiro de 2020, pelo Decreto 10.252¹, o que nos faz refletir sobre a necessidade de levantar a bandeira da luta por políticas que precisam se manter ou serem criadas outras que alcancem as demandas do campo. O Pronera deixou uma contribuição singular para a formação docente e para estudantes moradores das áreas agrárias, nas quais antes da instauração do programa, não tinham perspectiva de concluir, em muitos casos, até o curso de Nível Médio.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de 2015, em seu artigo 27, apresenta a educação como “direito da pessoa com deficiência e assegura sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e apren-

1 Para saber mais: Decreto 10.252, aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. A publicação do Diário Oficial da União em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm. Acesso em : 9 abr. 2021.

dizado ao longo de toda a vida”. No artigo 28, Inciso X, propõe a adoção de “práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Tais direitos não estão disponíveis apenas para a educação em âmbito urbano; as escolas do campo também se enquadram nesta lei e as Pessoas Surdas do campo dispõem deste, além de todos os direitos que são garantidos aos sujeitos do campo. Os surdos camponeses têm direito a uma educação voltada às suas especificidades em escolas de qualidade e com proposta pedagógica que respeite as diferenças em sua localidade rural.

O respeito às diferenças é veementemente considerado nas leis citadas e as especificidades apresentadas pelas pessoas surdas, independente se alocadas em cidade ou no campo, também são evidenciadas. Surdos têm uma forma própria de perceber e apreender os conhecimentos do mundo. Pelo fato de não conseguirem ouvir, adquirem conhecimentos da vida através da visão e, portanto, muitos surdos fazem uso da língua de sinais, no Brasil chamada Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A Libras, hoje é considerada uma língua natural, adquirida na interação com outros usuários da língua. A partir da Lei 10.436 de 2002 foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Em parágrafo único, a Lei entende como Língua Brasileira de Sinais, 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.

A partir desta Lei, foi possível iniciar discussões relativas ao respeito e às particularidades linguísticas da comunidade surda do Brasil. Houve um maior uso desta língua em ambientes escolares e, por conseguinte, um maior desenvolvimento de práticas de ensino inclinadas a preocupar-se com a educação de surdos sob uma perspectiva bilíngue de ensino.

O Decreto 5.626/2005 delibera a formação de docentes bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras, direcionando para práticas pedagógicas bilíngue, mas não orienta as questões metodológicas, tornando-se a prática inclusiva de estudantes surdos em escolas urbanas e mais ainda, em escolas do campo, um imenso desafio.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAMPO

De acordo com Caldart *et al.* (2012), educação do campo ainda é um conceito em construção e é no contexto de constituição desse fenômeno, que serão analisadas as políticas públicas que a sustentam, o que nos permite refletir sobre a importância da luta dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela implementação de políticas de educação do campo.

Antes de ser conhecida como Educação do Campo, chamava-se Educação Básica do Campo. Este termo começou a ser discutido durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual ocorreu em Goiás, no ano de 1998; mas só se firmou em 2002, a partir de discussões do Seminário Nacional e ficou respaldado em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012).

Algumas características marcam o conceito de educação do campo como prática social, como afirma Caldart *et al.* (2012, p. 263) no *Dicionário da Educação do Campo*, o termo representa “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”, isso significa que é uma pedagogia que deve apresentar estrutura própria para a realidade dos assentados e das comunidades tradicionais que vivem no campo e já tiveram várias políticas públicas distantes por muitos anos, portanto, precisam ter seus valores respeitados, mas muitas vezes, recebem uma formação urbanizada que não condiz com a sua realidade.

Outro conceito que merece a nossa atenção é que a educação do campo “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART *et al.*, 2012, p. 263). Quando falamos em educação do campo, precisamos compreender que “Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola” (CALDART *et al.*, 2012, p. 264). Por isso defende-se aqui uma formação específica para os professores do campo.

As políticas educacionais direcionadas ao professor do campo surgiram nos anos 90 e se intensificaram na primeira década do século XXI, ou seja, é um processo recente, o que nos indica que são resultados que demandaram muitas lutas dos mais diversos movimentos sociais e de organizações que apoiam uma educação pública digna aos povos do campo.

O professor que atua ou atuará no campo, necessita de uma formação que contextualize a realidade do campo, a qual ainda possui muitas questões a serem superadas: poucos recursos destinados à manutenção das escolas, dificuldades de inserção tecnológica, currículo que nem sempre atende à realidade estudantil, localização geográfica de difícil acesso – em vários estados brasileiros ainda há estudantes que andam quilômetros a pé pelas rodovias ou estradas de chão, até chegar à escola, sem falar na precariedade do serviço de transporte. Como se observa, são muitas as problemáticas que precisam ser consideradas durante a formação e em todo o caminho que a prática docente percorrerá e nesse contexto está a importância de valorizar e incentivar cada vez mais a formação docente do campo.

A formação docente voltada para o educador do campo, portanto, precisa considerar a realidade local, o que sem uma formação específica, deixará de lado valores e princípios do homem ou da mulher do campo. Concordamos com Caldart que é um processo ainda pouco conhecido por muitos e sem este conhecimento, o desenvolvimento social, cultural e educacional no campo fica limitado.

Apesar das dificuldades que surgem no meio da caminhada formativa, pode-se dizer que houve um avanço nas formações de professores do campo e hoje já se tem diversas pesquisas sobre formação camponesa desenvolvidas em cursos de Mestrado e Doutorado nos quatro cantos do país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019). Nota-se um avanço nos estudos que têm como protagonista o homem ou a mulher do campo e como afirma Molina (2017, p. 591) “A análise dessa política de formação de educadores, só tem sentido se referida a partir da compreensão da totalidade do processo sócio-histórico, no qual se insere” – a partir dessa análise, será possível compreender a função social da escola.

INCLUSÃO DE ESTUDANTE SURDO EM ESCOLAS DO CAMPO

As pessoas Surdas são consideradas integrantes de uma comunidade linguística minoritária, com identidade e cultura própria, diferente do grupo majoritário, no caso os ouvintes. Entende-se a língua de sinais como um dos artefatos mais importantes e que consolida a cultura do povo surdo. Pessoas surdas têm um jeito diferente de estar no mundo, seja quando jogam futebol, dirigem, atendem à porta ou apresentam um seminário escolar. Sempre houve resistência para se entender que a comunidade surda possui processos culturais específicos (SKLIAR, 2005).

A educação voltada para pessoas surdas no Brasil teve início com a criação do Instituto de Surdos Mudos em 1857, hoje denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos – Ines, no Rio de Janeiro. As formações para professores de surdos seguiam o mesmo modelo da formação para a educação de ouvintes. Não há grandes dados sobre a formação docente para atuação com alunos surdos nesta época. O Ines era a referência de educação e para a Instituição, o importante era a transmissão de conteúdos e práticas, não sendo uma

preocupação importante a formação didático-pedagógica aos seus professores (MUTTÃO, 2017).

Acreditava-se que a língua falada era essencial para o desenvolvimento da comunicação e conseqüentemente, o desenvolvimento das Pessoas Surdas. A proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da Pessoa Surda, à época, apenas chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos e se enquadra em um modelo clínico (QUADROS, 2008).

Os médicos determinavam diagnóstico e tratamentos para normalizar os alunos, além de serem os responsáveis por orientar as práticas educacionais, as quais, para eles, não eram de grande relevância e preocupação. Esta proposta se adequa à integração de Pessoas Surdas nas comunidades de ouvintes, defendendo a reabilitação de um corpo deficiente para a construção de uma suposta “normalidade”. Este método, ao longo dos anos, encontrou uma série de limitações para o desenvolvimento da aprendizagem por sujeitos surdos.

Na realidade, a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes dos ouvintes com a utilização de uma língua inadequada no ensino aprendizagem dos surdos (SKLIAR, 2005). Vários fatores corroboraram e ainda corroboram para os entraves na inclusão educacional de surdos, um deles relaciona-se ao “despertar” tardio para as línguas visuoespaciais, outro é a falta de uma maciça formação do corpo escolar no sentido de proporcionar estudos para favorecer o conhecimento das diferenças culturais e das peculiaridades que a surdez acarreta.

A importância da formação de professores ouvintes ou surdos para o ensino e a aprendizagem de alunos surdos em espaços educacionais inclusivos deve perpassar, indubitavelmente, pelas formações de aquisição da Língua Brasileira de Sinais e todas as propostas desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, merecem ser analisadas e consideradas pelo professor durante sua prática com estudante surdo,

especialmente, moradores do campo, que inegavelmente sofrem dupla exclusão.

Ao tratar da formação do professor, Skliar (1997) ressalta a dimensão política dessa formação e vincula o termo “Política” para além de uma simples proposta pedagógica, mas à relação de poder e conhecimento a qual está inserido semanticamente. O autor propõe uma ruptura com o modelo vigente, caracterizando-o “como positivista, ahistórico e despolitizado” (SKLIAR, 1997, p. 7) e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira e onde diferentes identidades possam conviver.

A escola inclusiva deve entender como relevante a formação do professor para a educação de surdos para além de considerar os significados políticos que circulam sobre a surdez e os surdos presentes nas escolas. É importante considerar as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos surdos às línguas de sinais (SKLIAR; LUNARDI, 2000). Este é um foco bastante pertinente para a sociedade brasileira, a qual as políticas educacionais não conseguem impedir e/ou dificultar os mecanismos de exclusão existentes.

As escolas do campo devem estar atentas em promover formação aos professores tendo como foco as peculiaridades da cultura surda, especialmente as línguas de sinais. Para além das formações que levam docentes a conhecer a cultura surda, o sujeito surdo e suas peculiaridades e as línguas que tais pessoas utilizam para comunicarem-se, é necessário também pensar a escola como um todo. As formações devem acontecer para a escola como integrante da comunidade do campo e extrapolar seus muros, adentrando na própria comunidade camponesa surda.

As garantias a que surdos em suas lutas conquistaram, como o Decreto 5.626/05 estão asseguradas em todo âmbito educacional. Os sujeitos surdos do campo incluídos em escolas camponesas com suas singularidades linguísticas também devem ser atentados, pois são amparados pelas mesmas leis a que escolas da cidade o são. O AEE é um

atendimento que deve estar presente em escolas camponesas e as formações de professores regentes por profissionais especialistas devem ser uma constante nesses espaços. Sem o exercício deste decreto, não poderemos afirmar que há inclusão em nossas escolas camponesas.

OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa foi discutir o processo de formação docente para a inclusão do estudante surdo que se encontra em escolas do campo. Houve a necessidade de compreender a reflexão e ação educativa a partir da formação docente do campo, voltada à inclusão do estudante surdo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo constituiu-se em uma pesquisa bibliográfica que adotou como procedimento metodológico uma revisão de literatura em bases de dados virtuais e em obras físicas. A pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos e livros. “Busca conhecer e analisar contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema” (CERVO, 1983, p. 55). No decorrer das pesquisas foram encontrados estudos que discutiam temáticas tangenciando o tema formação de professores de surdos no campo. No processo de seleção de textos, foram identificadas temáticas não compatíveis com os objetivos deste estudo. O foco das pesquisas bibliográficas esteve ancorado em Hage (2014), Arroyo (2019), Caldart (2009), Caldart *et al.* (2012), Skliar (1997, 2005), Skliar e Lunardi (2000), Quadros (2005, 2008), Hage (2014).

Para analisar o processo de docência e a importância da inclusão de estudantes surdos no campo, foram pesquisados em especial, a Lei

13.146/2015 – por ser a Lei Brasileira de Inclusão; a Lei 9.394/96 – por representar o aporte que sustenta as bases e diretrizes da educação brasileira, a Lei 10.436/2002 que legalizou a Língua Brasileira de Sinais como comunicação e expressão dos surdos, o Decreto 7.352/2010 por propor a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e o Decreto 5.626/2005 pelo fato de defender a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para que haja uma formação docente coerente com as práticas educativas inclusivas do campo, é necessário lutar por uma política pública que atenda a todo o território nacional e isto só será possível a partir do diálogo das diferentes esferas de gestão do Estado.

No decorrer da investigação, confirmou-se que para haver uma efetivação curricular no campo, que atenda ao estudante surdo, é preciso considerar a cultura, as práticas, experiências, histórias de vida do homem e da mulher camponeses. Compreender a importância da formação e as volubilidades e desafios que a cercam, são questões que devem fazer parte do cotidiano de cada formador, para que este possa refletir criticamente na construção formativa do estudante.

É preciso ir além da formação inicial de professores, da legislação vigente sobre inclusão e dos programas formativos. Sem a compreensão de que a formação é contínua, jamais se entenderá seu real papel na sociedade. A partir dos saberes de estudantes e docentes, pode-se construir uma prática educativa capaz de promover a criticidade e a inclusão, afinal, a trajetória educacional é construída sob um viés de mão dupla: o professor que ao refletir sobre sua prática materializa ações mais inclusivas e o estudante, que no processo

de ensino e criticidade, marca sua inserção social, seja no âmbito urbano ou camponês.

Os desafios ainda são muitos e vão além da inclusão do surdo. O principal já se inicia com o fechamento das escolas do campo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos 21 anos já foram fechadas cerca de 80 mil escolas. “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou, em nível nacional, a campanha *Fechar escola é crime* com o objetivo de denunciar a situação de fechamento das escolas do campo” (HAGE, 2014, p. 9), mas infelizmente a campanha não surtiu efeito, pois as escolas continuam sendo fechadas. Isto permite insistir na ideia de que é necessário discutir cada vez mais as políticas públicas para a educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que todas as ações, leis, decretos e programas de formação, já desenvolvidos no campo, tiveram e têm um importante papel nas atividades inclusivas, entretanto, no âmbito da formação do docente e do educando, é inegável que a realidade de muitas escolas é precária, pois são muitas as políticas públicas e educacionais que ainda necessitam ser implementadas ou levadas mais a sério, as que já existem.

Sabemos que “O campo é e deve ser visto como uma escolha para se viver e de se trabalhar, onde o/a trabalhador/a se realiza e consiga se fixar na terra com autonomia e liberdade de produção socioeconômica, política e cultural” (SILVÉRIO; ISOBE, 2020, p. 10). Este, indubitavelmente, é mais um desafio, pois este é um processo em construção – uma sociedade de trabalhadores que lutam por uma escola mais inclusiva, uma escola do campo. A educação do campo tem vivenciado, nos últimos anos, uma negação de direitos e exclusão

de outros, outrora garantidos, mas é na luta que precisamos mostrar a força de um movimento que persiste com coragem e determinação – que defende a real educação camponesa – educação de direitos para todos, todas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-20, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2, de 14 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 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, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pro-nera. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. *In*: VADE Mecum Saraiva. 29. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 33-64, 2009.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, S. Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

MOLINA, M.; ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, M. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-30, 2019.

MOLINA, M. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos**: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-37.

SILVÉRIO, L.; ISOBE, R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, 2020.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C.; LUNARDI, M. L. Estudos surdos e estudos culturais em educação. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.