

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE QUÍMICA DE ARARAQUARA
LICENCIATURA EM QUÍMICA**

NAIARA MAIA PEREIRA

**O ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DE
UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS
PRESCRITOS**

**ARARAQUARA
2021**

NAIARA MAIA PEREIRA

**O ensino de Libras nos cursos de Licenciatura em Química de Universidades
Públicas Paulistas: uma análise dos currículos prescritos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Licenciado em Química.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Massi

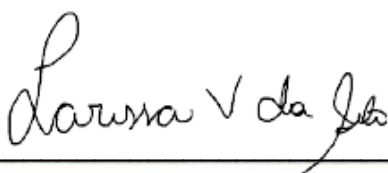
**Araraquara
2021**

NAIARA MAIA PEREIRA

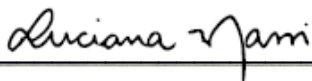
**O ensino de Libras nos cursos de Licenciatura em Química de Universidades
Públicas Paulistas: uma análise dos currículos prescritos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Química, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Licenciado em Química.

BANCA EXAMINADORA



Ms. Larissa Vendramini da Silva



Dra. Luciana Massi



Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

**Araraquara
2021**

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Oclair e Sônia, donos do meu amor incondicional e responsáveis pela motivação e suporte que me fizeram chegar até aqui e querer sempre ir além.

Agradecimentos

Meu especial agradecimento à Professora Luciana Massi, principal responsável por tornar este trabalho possível e por todo o aprendizado acadêmico.

Agradeço a todos os meus amigos, que fizeram e fazem parte dessa longa jornada, por trazerem alegria, paz e leveza a vida, principalmente quando mais preciso.

Agradeço ainda ao Vitor, por todo o amor, pela felicidade de poder compartilhar os nossos sonhos e por me incentivar a ser o melhor que eu possa ser.

Por fim, agradeço a Deus por tudo o que aprendi, por tudo o que vivi, e por tudo o que sou.

*The nitrogen in our DNA, the calcium in our
teeth, the iron in our blood, the carbon in our
apple pies were made in the interiors of
collapsing stars.
We are made of starstuff.
(Carl Sagan)*

*O nitrogênio em nosso DNA, o cálcio em
nossos dentes, o ferro em nosso sangue, o
carbono em nossas tortas de maçã foram
feitos no interior das estrelas em colapso.
Nós somos feitos de poeira de estrelas.
(Carl Sagan)*

RESUMO

A atual legislação federal prevê a inserção do aluno com deficiência em escola de ensino regular pela chamada Educação Inclusiva. Neste contexto, em especial o atendimento ao aluno surdo, determina de forma pouco precisa que os cursos de Licenciatura contemplem o ensino de Libras em seus currículos. Há poucos estudos sobre a formação de Professores de Química para a Educação Inclusiva de alunos surdos. Diante dessas premissas e lacunas, este trabalho analisou os currículos prescritos dos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas do Estado de São Paulo quanto a inclusão do ensino de Libras em atendimento à legislação vigente. Considerando a formação desses professores em uma perspectiva de equidade para atender ao aluno surdo de forma tão satisfatória quanto é preparado para atender ao aluno ouvinte. Para isso, a metodologia de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, foi utilizada desde a coleta à análise dos dados. Essa metodologia norteou a definição *a priori* dos currículos, decretos e leis, e *a posteriori* dos documentos e artigos que compuseram este trabalho. As análises compreenderam ainda a categorização dos currículos de acordo com sua interpretação da legislação que permitiu identificar que todas as universidades contemplam o ensino de Libras e correlatos à Educação Inclusiva. Identificamos ainda a superficialidade, de carga horária e temática, com que os currículos abordam tal conteúdo e a necessidade de mudanças na legislação e nos currículos a fim de implementar com solidez conteúdos que efetivamente preparem o licenciando ao exercício da docência de forma inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de Química para surdos; Formação de professores; Educação Inclusiva; Ensino de surdos.

ABSTRACT

Current federal legislation envisages the inclusion of disabled students in mainstream schools through the Inclusive Education. In this context, especially in the assisting deaf students, it is imprecise how undergraduate courses include Brazilian Sign Language teaching in their curriculum. There are few studies on the training of Chemistry Teachers for the Inclusive Education of deaf students. In the view of these premises and gaps, this piece of work analyzed the curricular prescriptions of the Undergraduate Chemistry courses in the Public Universities of the State of São Paulo with regard to the inclusion of Libras (Brazilian Sign Language) teaching according to the current legislation. Considering the training of these teachers in a equitable perspective to attend the deaf student as satisfactorily as they are prepared to attend the hearing students. For this, Laurence Bardin's Content Analysis methodology was used from collection to data analysis. This methodology guided the *a priori* definition of curricula, decrees and laws, and *a posteriori* of the documents and articles that composed this work. The analyzes also included the categorization of curricula according to their interpretation of the legislation that allowed to identify that all universities contemplate Libras teaching and related to Inclusive Education. We also identified the workload and the theme superficiality, with which the curricula address such a content and the need for changes in the legislation and curricula for implementation of contents that effectively prepare the graduate to perform teaching in an inclusive manner.

Palavras-chave: Chemistry teaching to deaf students; Inclusive Education; Deaf teaching.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	INTRODUÇÃO	12
	2.1 Fundamentos do currículo	16
	2.2 Regulamentação	21
3	METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
	4.1 Instituto Federal São Paulo – IFSP	33
	4.2 Universidade de Campinas – Unicamp	38
	4.3 Universidade de São Paulo – USP	39
	4.4 Universidade Estadual Paulista – Unesp	41
	4.5 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	43
	4.6 Universidade Federal do ABC – UFABC	46
	4.7 Comparação geral	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1 APRESENTAÇÃO

Desde o início da vida escolar, questões coletivas me provocavam uma inquietação. Pensar que o benefício único de alguém pode levar ao incômodo ou desconforto de muitos, sempre foi algo que me fez refletir quanto ao que eu quero e o que eu posso fazer pelo bem comum.

Com o início da graduação, os meus objetivos pessoais mudaram consideravelmente. A princípio, escolher a Licenciatura foi uma questão de conveniência, não de afinidade, mas com o passar dos anos, pude perceber que aliar a ciência a questões coletivas tão importantes e poderosas quanto o ensinar e o saber, podem me ajudar a despertar a mudança que eu gostaria de ver no mundo, motivo pelo qual estou desenvolvendo este projeto.

Nada é mais poderoso do que o saber. Uma sociedade pensante é capaz de questionar e cobrar mudanças, buscar o melhor, pensar no coletivo buscando equidade. E por que não tentar minimizar as dificuldades de tornar esse saber mais acessível? Não basta regulamentar, é preciso fazer efetivamente funcionar. Não basta que tenhamos políticas públicas de acesso ao ensino básico ou superior, maior número de vagas, cotas e políticas públicas favoráveis ao ensino inclusivo se não há estruturas adequadas, ou ainda condições sequer de comunicar-se efetivamente com este público. Esse projeto é um pequeno passo dentre tantos que vêm sendo dados ao longo da história humana, e eu espero que embora pequeno, seja útil para o que vier a seguir. É pequeno pois considero apenas um tipo específico de deficiência e que atinge cerca de 2,1 milhões de brasileiros – em torno de 5% da população brasileira - que sofrem com a falta de acessibilidade em uma sociedade que é moldada para o ouvinte.

Uma das inquietações que me motivaram a escrever este projeto se deu ao realizar uma disciplina de Libras na modalidade de Ensino a Distância durante a graduação que me apresentou a língua, despertou equívocos, e me trouxe a certeza de que seria necessário muito mais para capacitar efetivamente qualquer profissional para atender minimamente um sujeito surdo dentro ou fora da sala de aula. Trouxe ainda a inquietação de querer buscar respostas para a problemática da Educação Inclusiva, já que aprender uma nova língua, assim como qualquer outra, requer anos de estudos e dedicação intensa e o pouco que foi fornecido não é o suficiente para aprender a comunicar-se, quiçá ensinar ciência para um aluno surdo.

Neste mesmo período, realizei um curso de inverno na Universidade de São Paulo (USP – campus sede) sobre o ensino de ciências para alunos surdos que me ajudou a desfazer os meus piores equívocos e entender a importância dos estudos e da visibilidade de uma minoria que não tem seu lugar de fala respeitado. Minoria essa que pouco é consultada sobre seus próprios interesses e cultura, sobre seu papel na educação, saúde e política. Papel este que nós, ouvintes, como privilegiados em uma sociedade que é pensada para nós, temos como dever melhorar o nosso posicionamento e formação, de modo que o sujeito surdo tenha acesso de fato a tudo o que lhe é de direito.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo direcionar algumas das minhas principais inquietações, sobre o ensino de surdos, a partir da análise dos currículos prescritos para os cursos de Licenciatura em Química quanto a inclusão do ensino de Libras em atendimento à legislação vigente. Refletindo, assim, sobre a formação desses professores em uma perspectiva de equidade para atender ao aluno surdo de forma tão satisfatória quanto é preparado para atender ao aluno ouvinte. A importância da real inclusão do sujeito como uma pessoa qualquer que tem necessidades como se alimentar, se vestir, ir ao médico ou fazer compras que tornam-se pequenos enfrentamentos diários vai muito além da mera socialização deste em meio a uma sala de ouvintes, com um professor despreparado para recebê-lo e, quando com sorte, com a presença de um intérprete é a motivação principal para a elaboração deste projeto.

2 INTRODUÇÃO

Diferente do que se imagina, a Educação Inclusiva – que defende o direito de todos os estudantes de frequentarem o mesmo ambiente escolar e dessa forma, terem a mesma oferta de educação – não atende as demandas necessárias para o ensino de um sujeito surdo como deveria e ao invés de favorecer a interação, acabam por aumentar a desigualdade entre eles. Pimentel (2012) descreve como pseudoinclusão o fenômeno responsável pelo que afirma ser a figuração do aluno com deficiência inserido em sala de ensino regular, ou seja, sem sua participação ativa no processo educativo. A autora aponta, ainda, às lacunas existentes no processo formativo de professores, como a causa deste problema que os leva a se declararem despreparados para atender e incluir efetivamente esses estudantes.

Tornar a Educação Inclusiva a partir de uma perspectiva igualitária fomenta as diferenças existentes entre os alunos quando, em meio a uma sala de alunos e professor ouvintes, um aluno surdo é introduzido sem o suporte necessário para favorecer seu aprendizado ou sua interação com o professor e demais alunos. Da mesma forma, o aumento da oferta de vagas para o ensino superior (supondo que o aluno tenha vencido todas as dificuldades apresentadas também durante os primeiros anos de ensino regular) não favorece sua formação, uma vez que sem um professor bem preparado ou a acessibilidade à um conteúdo pensado especificamente para este público, não farão com que o aluno possa se apropriar de fato do conhecimento apresentado, cumprindo apenas superficialmente o que é previsto pela Constituição Federal como o direito ao acesso à educação.

Assim, não basta favorecer o acesso desse sujeito ao ambiente escolar, deve-se sobretudo pensar na educação a partir de uma perspectiva de equidade, em que as necessidades do sujeito sejam consideradas a partir de sua realidade para que assim tenhamos a uniformidade de oferta do conhecimento para os diversos públicos.

Justifica-se este trabalho, portanto, devido à necessidade de identificar possíveis falhas presentes no processo formativo do professor como parte de um caminho a ser trilhado na busca de equidade de qualidade de ensino para esta minoria de forma sólida e abrangente. Pretendeu-se comparar a legislação vigente – que prevê a inclusão do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória para os cursos de Licenciatura em atendimento às

necessidades do aluno surdo a ser inserido no ensino regular, por meio do modelo de Educação Inclusiva – e sua interpretação presente nos projetos pedagógicos, programas e planos de ensino previstos para os referidos cursos. Essa comparação objetiva elencar apontamentos que possam propiciar a trabalhos futuros direcionamentos e propostas para melhor preparar o professor para receber e atuar com esse público, de forma tão satisfatória quanto é preparado para atuar com alunos ouvintes.

O acesso à educação está previsto na Constituição Federal de nosso país em seu artigo 205 como direito inerente a todo cidadão brasileiro, devendo o Estado, a família e a sociedade corroborarem para o pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para a vida cidadã e exercício do trabalho (BRASIL, 1988). Além disso, prevê no artigo seguinte, que o ensino seja norteado, entre outros, na “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Diante disso, e de posse das mais recentes determinações acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pela chamada Educação Inclusiva, e a regulamentação do ensino de Libras como língua, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos acerca da formação do professor para o desempenho de suas atividades em atendimento ao direito fundamental desse sujeito, o aluno com deficiência auditiva, ao acesso, permanência e participação do processo educativo, assim como um aluno ouvinte.

Historicamente, o ensino de surdos desenvolveu-se partindo do pressuposto de que a falta de um dos cinco sentidos aprimorados ao longo da evolução dos *Sapiens*, tornava-os seres inferiores, irracionais e perigosos para o convívio em sociedade (AMADO, 2017, p. 31). A evolução do ensino passa então, por fases como exclusão, segregação e inclusão sociais através das quais a trajetória da Educação Inclusiva se dá, nos tempos atuais, por meio de uma tentativa de equalizar e introduzir o sujeito surdo ao contexto social comum, tido a partir de um referencial anatômico/fisiológico/biológico como “normal”, em um embate que ignora sua própria cultura e perpetua os estigmas. Como descrito por Santana e Bergamo (2005, p. 566, 567):

São as normas sociais que “autorizam” essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc. O modo como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionado a essas normas. Assim

como a luta política por novas normas: cultura e identidade surdas, inclusão do surdo nas minorias sociais, junto com os negros e índios. Essa luta pela inclusão é uma forma de “garantia” de afastamento da “anormalidade” e aproximação das minorias, normais embora diferentes.

Daí, então, a importância de romper com esse estigma e tornar o sujeito surdo como parte da sociedade, que atende à suas necessidades e respeita a sua língua e cultura próprias, como afirma Santana e Bergamo (2005, p. 566, 567):

A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem. (...) Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões lingüísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”.

Originária da Língua Francesa de Sinais, a LFS, a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, não pode ser resumida a gestos e não corresponde simplesmente a uma tradução da língua portuguesa (AMADO, 2017). Trata-se de uma língua completa, com estrutura gramatical própria e sistema linguístico de natureza visual-motora que assim como a oralização da língua portuguesa, “constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos” (BRASIL, 2002). Amado (2017, p. 38) aponta que

A Língua de Sinais não é uma língua correspondente a uma língua oral, é uma língua própria, com estrutura própria. Quando uma pessoa se dispõe a falar uma língua oral e ao mesmo tempo usar a língua de sinais, ela deve seguir uma estrutura gramatical de apenas uma das línguas, porque não tem como fazer com que o cérebro raciocine em duas línguas de modalidades diferentes ao mesmo tempo.

Embora os preceitos educacionais tenham evoluído, ainda temos o sujeito surdo colocado como o ser diminuído em relação a normatização existente e, portanto, deve se adaptar ao contexto em que está inserido, em que o ouvinte não compreende que deva recebê-lo tal como é (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566). Como proposto por Martins e Lacerda (2016, p. 166)

Uma ação interior que pode modificar as estruturas maiores, as quais operam diretrizes educacionais. Pensa-se que o cotidiano e as micro-resistências são potencializadoras no sentido de mostrar que outras verdades querem se firmar para além das já dadas ou mantidas como norteadoras e normalizadoras das práticas.

O que remete à necessidade de romper com o que é estabelecido e normalizado dentro dos parâmetros atuais de ensino em nome da apropriação do seu espaço, cultura e como ato de resistência por uma minoria que é pouco representada e aceita, dentro de suas especificidades e identificação de seus pares, inclusive como referência do ser (SANTANA; BERGAMO, 2005; MARTINS; LACERDA, 2016).

Santana e Sofiato (2017) apresentam a importância da formação adequada de professores para o ensino de ciências para alunos surdos e, ainda, a necessidade de apresentar ao aluno surdo os feitos científicos realizados por pesquisadores e cientistas surdos. Desta forma pode fomentar “o empoderamento e emancipação dos alunos surdos ao conhecer boas referências científicas surdas e a crença de que eles também podem realizar outras contribuições para a Ciência e para a humanidade” (SANTANA; SOFIATO, 2017, p. 46).

Foram procuradas pesquisas na área de ensino de ciências e identificamos uma revisão bibliográfica que relaciona o ensino de ciências para alunos surdos. Pimentel *et al.* (2019) descreve, em seu artigo “O ensino de ciências para alunos surdos incluídos: revisão sistemática da literatura” categorias de produção de trabalhos científicos a partir de temas comuns às pesquisas sobre o ensino de ciências para surdos. Tais categorias foram criadas após a seleção de aproximadamente 12.000 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, obtendo apenas 79 com resultados que contemplassem as categorias afins, em uma pesquisa que compreendeu os períodos de 1998 a 2018. Por meio dessa categorização é possível inferir que os trabalhos em questão pouco envolvem a temática associada à formação de professores de ciências, uma vez que as categorias compreendem apenas (PIMENTEL *et al.*, 2019, p. 142):

1. “Língua de Sinais”: esta categoria temática é bastante recorrente no âmbito de pesquisas de ensino de surdos. Nela cabem artigos científicos, teses e dissertações que abordam a construção,

elaboração e divulgação de sinais de conceitos científicos, além da comparação Língua de Sinais x Linguagem Científica no ensino.

2.“Instrumentos e estratégias”: Nesta categoria se enquadram artigos científicos, teses e dissertações que abordam estratégias, ferramentas, materiais acessíveis e atividades lúdicas, além de instrumentos, recursos, mídias e tecnologias no ensino de Ciências para surdos.

3.“Intervenções Pedagógicas”: nesta categoria entram trabalhos científicos que propõem sequências didáticas ou de ensino e propostas de atividades próprias para o ensino de Ciências para surdos.

4.“Interações sociais e o profissional TILS”: nesta categoria temática se encontram artigos científicos, teses e dissertações que tratam das relações, interações e ação docente no ensino de Ciências para surdos, bem como a formação e o papel do intérprete de Libras nesse cenário.

E, portanto, a análise do currículo dos cursos de Licenciatura constitui um importante campo a ser explorado pois Pimentel et al. (2019, p. 142) apontaram para a "carência de pesquisas sobre o assunto em relação à demanda gerada pelo mesmo". Ou seja, faltam estudos em todas as áreas da Educação Inclusiva para surdos. Destacamos a formação de professores pois ela não está contemplada na categoria que envolve a ação docente.

Assim, faz-se necessário pensar na importância da interação professor-aluno, aqui destacamos o ensino de Química, de modo que o processo ensino-aprendizagem não sofra interferências externas devido a tradução/interpretação do conceito apresentado a partir de uma base curricular/plano de ensino pensado unicamente para ouvintes.

2.1 Fundamentos do currículo

Os referenciais teóricos de Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1998, 2011) e José Gimeno Sacristan (2013, 2017) serão utilizados aqui para descrever parte dos documentos utilizados neste trabalho: os currículos prescritos para os cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.

Em seu livro *Teorias de Currículo*, Lopes (2011) descreve currículo como um termo de ampla significação, que compreende diversas formas de interpretação e várias definições. Sem uma definição exata para o currículo pois a construção de sua significação varia de acordo com a evolução histórica dos estudos a esse respeito. A autora (LOPES, 2011, p. 19) aponta que:

(...) currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

Em seu artigo “A Disciplina Química: Currículo, Epistemologia e História” Lopes (1998) afirma que currículo pode ser considerado um produto da articulação de diferentes instâncias sociais, constituído a partir de questões políticas, culturais e históricas. Para ela, “as disciplinas escolares não devem ser compreendidas como vulgarização/didatização de conhecimentos científicos e/ou acadêmicos (...)” (LOPES, 1998, p. 121) por se tratar de “instâncias próprias de conhecimento, com características cognitivas e finalidades sociais específicas” (LOPES, 1998, p. 121).

Trata-se, portanto, de um artefato social e histórico utilizado para nortear o ensino com base em conceitos de grande interesse ao educador e baseado no ideário, conflitos e interesses sociais e políticos do momento (LOPES 1998, p. 120).

Afirma, ainda, que o currículo é produzido pelas comunidades epistêmicas, em que especialistas “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais” com foco nos seus interesses individuais e coletivos (LOPES, 1998, p. 121). Desse modo, pode-se afirmar que o currículo é definido de acordo com os interesses sociais e políticos do momento, podendo ser alterado de acordo com os novos interesses da comunidade. Assim, “a maior ou menor vulnerabilidade de uma disciplina aos fatores externos dependerá do regime político, do nível e do tipo de desenvolvimento de um país.” (LOPES, 1998, p. 120).

Coincidindo com a visão de Lopes, para Gimeno Sacristan (2017, p. 16-17) “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” e, ainda, “o currículo em seu conteúdo e nas formas pelas quais se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar”. Logo, currículo, “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se

tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 23). Acerca de seus conteúdos, revela ainda que “são resultados de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas” (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 23).

Gimeno Sacristan (2013) define as diversas formas de currículo existentes como constituintes do processo e da prática educativa em cinco planos sequenciais e interdependentes, desde a prescrição dos conteúdos à avaliação da aprendizagem. O primeiro plano refere-se ao que é chamado de currículo oficial, definido pelo autor como “um projeto de educação contido no texto curricular” (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 26) que entendemos como as definições contidas nas políticas públicas que regulamentam o ensino.

O segundo plano é definido como “autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas” (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 26). Trata-se do currículo interpretado, pelos professores e materiais, a partir do que é definido para o primeiro plano (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 26) e assumiremos essa definição como currículo prescrito neste trabalho.

O terceiro, quarto e quinto planos correspondem ao currículo realizado na prática, seus resultados educacionais mensuráveis no rendimento escolar e a avaliação da experiência de aprendizagem (GIMENO SACRISTAN, 2013, p. 26).

Este trabalho refere-se, portanto, à análise do currículo prescrito para o ensino superior dos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.

O ideal de currículo defendido por Gimeno Sacristan (2017) vai ao encontro da proposição descrita por Lopes em seus trabalhos citados anteriormente. No entanto, o autor vai além e define o que chamamos de currículo prescrito como parte de um conjunto de subunidades que compõem o ato de ensinar (GIMENO SACRISTAN, 2017, p. 104)

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc. A história de cada sistema e a política de cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

Portanto, pode-se assumir que currículo prescrito refere-se àquele que foi determinado previamente, a partir das definições de políticas públicas para o ensino, como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica. Além destes, há ainda o currículo prescrito específico para cada Estado da federação, que de acordo com os trabalhos de Gimeno Sacristan (2017) enquadram-se como currículos apresentados aos professores. Trata-se, segundo o autor, de uma interpretação do que é descrito nos currículos prescritos, pois segundo ele (GIMENO SACRISTAN, 2017, p. 104-105):

As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

Embora o autor tenha exemplificado o termo utilizando livros-texto, utilizaremos essa definição associada aos projetos político pedagógicos, aos programas de disciplinas e aos planos de ensino das universidades por se tratar de documentos que correspondem a essa interpretação do que é ditado por meio dos documentos oficiais para o que é elaborado e corresponde ao trabalho do professor da universidade pública. Documentos esses, elaborados de acordo com as leis e determinações de cada um dos órgãos competentes do Estado correspondente.

Neste sentido, temos o Documento Orientador elaborado a partir do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação pela Secretaria de Educação Superior, órgão do Governo Federal vinculado ao Ministério da Educação, que, segundo as informações disponíveis no site oficial (MEC, 2020),

(...) tem por atribuição planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. Cabe-lhe propor e executar programas voltados para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na etapa da formação superior.

O Documento Orientador citado foi o responsável por regulamentar a inserção, a partir da legislação vigente, do ensino de Libras para os cursos de Licenciatura, pois entre suas principais metas está (BRASIL, 2013):

Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens.

Deste modo, as políticas públicas vigentes, que favoreceram a inclusão de disciplinas correlatas ao ensino de Libras e Educação Inclusiva, faz parte deste movimento de aprimoramento curricular dos cursos de Licenciatura com base nos preceitos apresentados anteriormente e compreende ainda uma finalidade social específica, uma vez que a ela pode ser atribuída o processo de modificação do conhecimento científico e escolar com foco no atendimento ao sujeito surdo.

Dado que a comunidade surda brasileira contabiliza uma pequena parte da população, cerca de 9,7 milhões de pessoas o que equivale a pouco menos de 5% da população brasileira segundo dados do Censo de 2010¹, pode-se afirmar que as premissas estabelecidas para a elaboração de políticas públicas de ensino referem-se quase que exclusivamente ao ensino de e para ouvintes, o que demonstra a necessidade de compreender as possíveis falhas no processo formativo do professor.

Assim, quando se inclui a presença de um intérprete em sala de aula, forma-se uma tríade professor-intérprete-aluno que por muitas vezes transfere a responsabilidade pelo ensinar ao aluno surdo, erroneamente, ao intérprete. Sua presença distancia o aluno surdo do contexto em que está inserido uma vez que “(...) a aula operacionalizada pela língua portuguesa é pensada para ouvintes (...)” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 170).

Há, portanto, a necessidade de propiciar essa prática entre professor-aluno surdo, uma vez que o conteúdo deva ser pensado e planejado naturalmente incluindo este perfil de aluno como parte do todo, de modo que haja a amplitude da prática educativa, sem que o aluno surdo e o intérprete estejam colocados como um anexo à normalidade compreendida em sala de aula.

1 Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>>. Acesso em 02 de março de 2021.

2.2 Regulamentação

Dados históricos apontam que as principais abordagens educacionais para o ensino de surdos evoluíram a partir da oralização, a comunicação total até chegar ao bilinguismo (SANTANA *et al.*, 2019, p. 82).

Santana *et al.* (2019, p. 83 e 84) apontam que o primeiro, a critério familiar ou médico, busca induzir o sujeito surdo à fala, induzindo-o a leitura labial e oralização, como uma forma de adaptá-lo à sociedade; o segundo, pressupõe a utilização simultânea de sinalização e fala, seguindo a estrutura gramatical da língua portuguesa, conhecida como português sinalizado. O último, busca a partir de sua cultura própria e respeitando sua identidade, torná-lo capaz de se comunicar por meio de sua própria língua, a Libras – Língua Brasileira de Sinais, entendendo esta como sua primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda (SANTANA *et al.*, 2019 p. 83 e 84).

O ensino de surdos no Brasil é regulamentado por meio de dispositivos legais que possibilitam a escolarização de uma pessoa surda, como a Lei número 10.436 de 24/04/2002 que dispõe e reconhece a Libras como Língua e o artigo 18 do Capítulo VII da Lei 10.098 de 19/12/2000 que dispõe sobre normas gerais de acessibilidade à pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Além disso, no Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei de 2002 e dá outras providências temos no artigo 3º (BRASIL, 2005):

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O que torna obrigatória a inclusão do ensino de Libras como parte do processo formativo dos futuros professores e profissionais de Fonoaudiologia, como parte da premissa de Educação Inclusiva prevista pela legislação vigente.

Assim, como apresentado pelo trecho a seguir, retirado do Caderno de Formação (SÃO PAULO, 2011), material de apoio disponível para a turma do curso de Libras, na modalidade de Ensino a Distância da Unesp, realizado no primeiro semestre de 2019, temos (SCHLÜNZEN; RINALDI, 2011, p. 149, grifo meu)

(...) cabe à educação o papel de apresentar ao indivíduo o mundo real, incluindo suas complexidades e agitações, assim como indicar caminhos e recursos para percorrer e reconhecer esse mundo. **Mas, vive-se, hoje, uma situação paradoxal, pois o mesmo sistema político que luta por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar**, assim como não lhe proporcionando a possibilidade de construção do seu próprio conhecimento, especialmente quando pensamos no aluno com deficiência.

Deste modo, como apresentado por Martins e Lacerda (2016, p. 167), há a necessidade de

(...) revisão do conceito de inclusão para a promoção de práticas mais éticas e que desfazem mitos e representações da surdez como falta ou deficiência. (...) que permita a esse outro narrar sua história a partir de sua própria língua e não ser narrado de modo opressivo pelo ouvinte.

As autoras apresentam ainda, o que vai ao encontro do ideal deste trabalho, a ideia de que (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 167)

Firmar uma política bilíngue e fazer circular a língua de sinais na escola, com o mesmo status que a língua portuguesa, requer uma inversão epistemológica sobre o surdo e sua presença enquanto ser ativo da diferença: isso se faz na resistência e na luta de novos discursos.

Sabe-se que grande parte da população surda brasileira não recebe escolarização/alfabetização adequada em Libras nos primeiros anos escolares, desenvolvendo no ambiente familiar gestos e simbologias com significados próprios, o que pode dificultar o desenvolvimento escolar do sujeito. Tal fato ocorre por dificuldades de acesso ao ensino adequado ou ainda por dificuldades da família e/ou

sociedade em aceitar o sujeito como ele é, pois “para um ouvinte, não ouvir algum som é uma privação, enquanto que, para o Surdo, o não ouvir é uma condição” (AMADO, 2017, p. 26). Tal afirmação apresenta uma barreira socialmente imposta, de modo que o sujeito surdo é rotulado por sujeitos que apresentam diferenças sensoriais e não é validado por seus pares, por assim dizer.

Deste modo, justifica-se esse trabalho devido a necessidade de contemplar as falhas presentes no processo formativo do professor como parte de um caminho a ser trilhado na busca de equidade de qualidade de ensino para esta minoria de forma sólida e abrangente com efetiva inclusão no ensino regular. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo comparar os currículos prescritos dos cursos de Licenciatura das Universidades Públicas do Estado de São Paulo com o atendimento à legislação vigente sobre Educação Inclusiva para surdos, identificando possíveis variações quanto à interpretação do proposto legal sobre o ensino de Libras.

Assim como Vilela-Ribeiro e Benite (2010), entendemos que faz-se necessário considerar a Educação Inclusiva no processo formativo do professor como parte importante deste processo e não como um adendo ou complemento, dado que é dele a responsabilidade de prover e adaptar os currículos, conteúdos e práticas para todos os alunos pelos quais é responsável. Martins e Lacerda (2016, p. 173) apontam que “[...] para que a criança surda possa fazer parte, na escola, de um espaço de trocas e que o brincar seja feito pela língua de sinais, de modo natural, e não por processo tradutório”.

Analogamente ao que é proposto por Martins e Lacerda (2016) para a criança e o brincar, espera-se para o sujeito surdo em fase escolar que contemple o ensino de Química, que o ensino possa ser feito com a mesma naturalidade e dedicação que ocorre entre professor e aluno ouvintes. Roald (2002), destaca como pontos importantes neste processo, o domínio da língua pelo professor, a possibilidade de interação entre professor-aluno e sobretudo, a capacidade de adaptação do professor frente às necessidades desses estudantes.

A necessidade de trazer à tona a importância de estabelecer essas relações, considerando as especificidades do sujeito surdo, dá-se da importância da compreensão total do sentido do que é dado, ao estabelecer a relação direta entre as partes. A tradução simples e vaga do que é apresentado pode provocar distorções ainda mais complexas quando se trata das abstrações necessárias ao

ensino de ciências. Tal necessidade pode ser representada em termos de compreensão de conceitos a exemplo da vivência de Laborit (2000, p. 15)

Por vezes os meus pais explicam-se que vão sair. Mas compreenderia eu realmente o que significava aquela história de sair? Para mim eles desapareciam, abandonavam-se. Os meus pais saíam e voltavam. Mas iriam regressar? Quando? Eu não tinha a noção do quando. Não tinha palavras para o dizer, não tinha língua, não podia exprimir a minha angústia. Era horrível.

Uma simples ideia de explicar o sair, para a autora, um contexto simples para qualquer ouvinte em um relacionamento familiar, torna-se caótico de uma perspectiva de um sujeito surdo que não é capaz sequer de expressar suas angústias e questionamentos. Nesse sentido, a presença do intérprete e da língua são vantajosos no sentido de exprimir em dizeres as inquietações, mas não substitui a necessidade de significação de contextos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, a LBI estabelece prerrogativas a respeito da pessoa com deficiência destacando parâmetros para sua inclusão como parte da sociedade, ressaltando em diversos pontos a garantia de igualdade de condições para que esse sujeito possa atuar nas diversas instancias sociais. Entre estes, destaca os direitos ao trabalho, a saúde, bem como o acesso e permanência do sujeito à educação, como parte dos deveres do Estado (BRASIL, 2015).

Sobre o direito à educação, estabelece em seu Capítulo IV, Parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” Aponta ainda, em seu artigo 28, itens III, V, X, XIII e XIV (BRASIL, 2015, grifo meu):

Art. 28: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

(...)

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo **em condições de igualdade**, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...)

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, **favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;**

(...)

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

(...)

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica **em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;**

(...)

XIV - **inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;**

Os destaques apontam para a inclusão curricular de conteúdos relacionados à pessoa com deficiência para os cursos de nível superior e técnico relativos à área do conhecimento de cursos de ensino superior em geral. Os itens descritos, apontam, ainda, para uma política pública inclusiva que direciona aspectos fundamentais sobre o ensino numa perspectiva de igualdade de condições, indicando no item XIV, o que pode ser compreendido como a necessidade de inclusão de disciplina com conteúdo referente à Educação Inclusiva de forma abrangente. Como descrito no início deste capítulo, utilizar de uma perspectiva de igualdade em detrimento à equidade, pode levar a um resultado oposto ao que se propõe, o da pseudoinclusão.

Neste sentido, dada a pouca especificidade do que é estabelecido, pode-se compreender que além do dever de incluir tal componente curricular, este deva ser aplicado a todos os cursos superiores, sem distinção. Tal argumento poderia indicar a necessidade de contemplar tais conteúdos nos demais cursos de ensino superior de outras áreas para além da educação.

Assim, deve-se pensar na educação a partir de uma perspectiva de equidade, em que as necessidades do sujeito sejam consideradas a partir de suas especificidades para que assim tenhamos a uniformidade de oferta do conhecimento para os diversos públicos.

Por se tratar de uma língua de pouco prestígio social e econômico, como colocado por Martins e Lacerda (2016), torna-se um desafio promover o ensino para

surdos quando grande parte das regulamentações se voltam para a maioria ouvinte e as bases de ensino são direcionadas a elas.

Portanto, deve-se contemplar as diferentes interpretações da legislação representada nos currículos dos cursos de Licenciatura em Química frente a importância da introdução do ensino de Libras para o atendimento de alunos surdos no ensino regular.

3 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Trata-se de uma pesquisa documental sobre a implementação da legislação sobre ensino de surdos em currículos prescritos. Segundo Gil (2008, p. 9).

A adoção de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador.

Para metodologia de coleta e análise de dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, tendo como referência Laurence Bardin (1977). Como metodologia de coleta de dados, a autora define que podem ser submetidos à técnica todo o tipo de documento, dos produzidos espontaneamente - como é o caso dos documentos oficiais acerca da legislação vigente, dos planos de ensino e estruturas curriculares das universidades que foram selecionados para o desenvolvimento deste projeto - que são descritos como documentos naturais, aos documentos elaborados em virtude da pesquisa, como respostas a questionários elaborados previamente (BARDIN, 1977, p. 39).

Como metodologia de análise de dados, define como um conjunto de técnicas que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos – como a classificação do conteúdo por meio de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42). Deste modo, a análise de conteúdo almeja o enriquecimento da leitura, ultrapassando as incertezas e seu embasamento em um modelo formal calcado na necessidade de descobrir para além da informação apresentada, provocar reflexões sobre o material analisado e a influência do pesquisador sobre ela, numa tentativa de explorar o conteúdo de forma profunda e consciente.

Para tanto, a análise de conteúdo pode ser sistematizada em três grandes etapas como a Organização da análise, Codificação e Categorização. Em linhas gerais, a primeira engloba os processos de pré-análise e seleção dos documentos, que podem ser definidos *a priori* – como é o caso dos documentos oficiais citados anteriormente – ou *a posteriori* – como os artigos utilizados como referência para o desenvolvimento da pesquisa. O segundo é o aprofundamento da leitura e seleção

de recortes como unidades de registro e contexto, e pode incluir entre outros, a enumeração dos eventos destacados. Por fim, temos a categorização como a fase final de tratamento de dados, com a criação de categorias que sejam auto excludentes, tenham homogeneidade de critérios de definição e que podem ser definidas de acordo com o caráter semântico, por meio da utilização de verbos e adjetivos, sintático, com o uso de adjetivos, léxico por meio do sentido ou sinônimos e ainda expressivo, dado o contexto.

Foram definidos, *a priori*, na etapa de organização da análise, os documentos oficiais que incluem as leis, decretos e demais documentos provenientes da esfera governamental que dispõem sobre a inclusão do ensino de Libras nas Licenciaturas e o ensino de surdos. Foram definidos, ainda, quais documentos seriam submetidos a essa análise, que deveriam ser provenientes das Universidades Públicas do Estado que possuem Cursos de Licenciatura em Química ou Cursos de Licenciatura com possibilidade de opção por especialização em Química. Os documentos escolhidos foram os Projetos Pedagógicos e/ou planos de ensino, caso disponíveis, mais recentes e disponíveis nos portais das Universidades. Todos os documentos utilizados e definidos aqui, foram obtidos virtualmente, por acesso ao site ou solicitação ao representante da unidade concedente. A posteriori, foram definidos os artigos e trabalhos que fundamentam teórica e metodologicamente a pesquisa.

Atualmente, o Estado de São Paulo conta com oito instituições públicas de ensino superior, a saber: Instituto Federal São Paulo - IFSP, Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA, Universidade de Campinas - Unicamp, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e Universidade Federal do ABC – UFABC. Destas, apenas as universidades Unifesp e ITA não apresentam o curso de Licenciatura em Química e, portanto, não constarão no desenvolvimento deste trabalho. As análises foram realizadas nos Projetos Pedagógicos, programas de disciplina e planos de ensino - disponíveis digitalmente nos portais dos campi dessas instituições - por meio de busca por palavras, utilizando palavras-chave como Educação Inclusiva, surdos, Libras, Educação Especial e inclusão.

A etapa de codificação, que corresponde a etapa de análise dos documentos e seleção dos recortes (BARDIN, 1977) irá se desenrolar descritivamente na seção Resultados e discussão desta monografia. Por fim, como parte da etapa de

categorização, embora considerada como a fase final de tratamento de dados, pode ser descrita em categorias definidas *a priori* e *a posteriori*. (BARDIN, 1977). Desta forma, foram definidas categorias *a priori* embasadas nos preceitos legais que se relacionam aos documentos que compreendem o que foi descrito como currículo, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização da análise

Categoria	Conteúdo da Disciplina	Oferecimento da Disciplina	Descrição da Categoria
Libras - Obrigatória	Relativo à Libras	Obrigatória	Compõem este grupo os currículos das universidades que, a partir da inferência do que determina a legislação, compreendem o ensino de Libras e correlatos como disciplina obrigatória na estrutura curricular do curso.
Libras - Opcional	Relativo à Libras	Optativa	Compõem este grupo os currículos das universidades que, a partir da inferência do que determina a legislação, compreendem o ensino de Libras e correlatos como disciplina optativa na estrutura curricular do curso.
Educação Inclusiva - Obrigatória	Relativo à Educação Inclusiva e Libras	Obrigatória	Compõem este grupo os currículos das universidades que, a partir da inferência do que determina a legislação, compreendem o ensino de Educação Inclusiva, tendo Libras como componente da disciplina. Deve ser incluída como disciplina obrigatória na estrutura curricular do curso.
Educação Inclusiva - Opcional	Relativo à Educação Inclusiva e Libras	Optativa	Compõem este grupo os currículos das universidades que, a partir da inferência do que determina a legislação, compreendem o ensino de Educação Inclusiva, tendo Libras como componente da disciplina. Deve ser incluída como disciplina optativa na estrutura curricular do curso.
Libras e Educação Inclusiva Ausentes	Não aplicável	Não oferecem	Compõem este grupo os currículos das universidades que, não apresentam disciplinas de Libras e/ou Educação Inclusiva incluídas estrutura curricular do curso.

Fonte: elaborado pela autora.

As cinco categorias criadas correspondem a classificação do currículo em relação ao atendimento ao Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e relacionam o conteúdo e a modalidade de oferta da disciplina presente no currículo.

A categoria Libras - Obrigatória apresenta o conteúdo compreendido pela definição “Relativo a Libras”, que neste caso, refere-se aos documentos que em atendimento a legislação tenham uma disciplina com enfoque no ensino relacionado a alunos surdos e/ou com o ensino de Libras como língua, especificamente. A categoria Libras - Opcional contempla o mesmo conteúdo descrito para a categoria Libras - Obrigatória, apresentando, entretanto, a disciplina de forma não obrigatória, considerada optativa.

A categoria Educação Inclusiva - Obrigatória, com conteúdo que compreende a definição “Relativo a Educação Inclusiva e Libras” refere-se aos currículos nos quais a disciplina oferecida contemple conhecimentos acerca da temática inclusiva de forma mais abrangente, contemplando o ensino de surdos, ampliando o contexto do ensino para as demais demandas da Educação Inclusiva. A categoria Educação Inclusiva - Opcional contempla conteúdo semelhante ao descrito para a categoria Educação Inclusiva - Obrigatória, apresentando, contudo, a disciplina de forma não obrigatória.

Cursos que porventura não ofereçam disciplinas que atendam os conteúdos descritos para alguma das categorias anteriores, compreendem a categoria Libras e Educação Inclusiva - Ausentes.

As classificações compreendem além do conteúdo, a obrigatoriedade ou não do curso da disciplina nos currículos pois, de acordo com o Capítulo II do Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p. 1, grifo meu):

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Mesmo considerando as diversas possibilidades de interpretação do Decreto anteriormente citado, há o apontamento para a necessidade de se contemplar uma disciplina obrigatória referente ao ensino de Libras nos currículos das Licenciaturas, permitindo a sua implementação de forma facultativa para os demais cursos de educação superior e profissional.

A última categoria corresponde ao atendimento ao artigo 9º, do capítulo III do mesmo Decreto (BRASIL, 2005, p. 03, grifo meu):

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I – até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II – até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III – até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV – dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Esta categoria corresponde, portanto, as instituições que estão em desacordo com a legislação em termos de implementação de disciplinas afins a Libras.

As categorias descritas compreendem as diversas possibilidades de atendimento à legislação que podem ser encontradas nos currículos. Considerando o exposto, entendemos que apenas as categorias Libras - Obrigatória e Educação Inclusiva - Obrigatória atendem plenamente as premissas dos artigos 3º e 9º do Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005. As categorias Libras - Opcional e Educação Inclusiva - Opcional, embora contemplem o conteúdo de Libras previsto pelo Decreto, não contemplam o período máximo de dez anos previsto para a inclusão deste conteúdo de forma obrigatória nos currículos. A última categoria, por não contemplar a inclusão do conteúdo de Libras e correlatos, compreende currículos em desacordo com o previsto pela legislação.

Assim, a Análise de Conteúdo como um instrumento analítico de grande diversidade de formas e aplicabilidade foi utilizado desde a coleta ao tratamento dos dados coletados, auxiliando na análise e categorização dos documentos, conforme o

quadro e as cinco categorias descritas anteriormente, a fim de apontar suas possíveis implicações no processo formativo do licenciando.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As universidades apresentam documentos que compreendem de algum modo o direcionamento do ensino dedicado às pessoas com deficiência, embora possam apresentar divergências dentre os documentos apresentados por diferentes unidades da mesma instituição, como será descrito a seguir. Optamos por apresentar, inicialmente, os resultados e análises de cada instituição em separado e, ao final deste capítulo, apresentamos uma comparação geral dos dados.

Todos os documentos analisados foram obtidos por meio de acesso aos portais digitais das universidades no decorrer do ano de 2020, entre os meses de abril e maio. Algumas universidades, como o Instituto Federal São Paulo, disponibilizam o plano de ensino em anexo ao Projeto Pedagógico da unidade enquanto outras, como a Unesp disponibilizam em separado. As duas unidades da USP disponibilizam apenas em períodos de oferecimento da referida disciplina, portanto, são os documentos mais recentes que compõem esta análise. Já a UFSCar, por exemplo, disponibiliza apenas o programa da disciplina em anexo ao projeto pedagógico.

A fim de padronizar a análise e as características afins a todos os documentos provenientes das universidades, além da análise geral dos projetos pedagógicos, programas e planos de ensino das instituições, optou-se por analisar, visando a comparação, os objetivos apresentados por eles face à determinação de incluir o ensino de Libras obrigatoriamente como componente curricular dos cursos de Licenciatura, como prevê o Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

4.1 Instituto Federal São Paulo – IFSP

Com sete campi universitários que oferecem o curso de Licenciatura em Química, instalados nas cidades de Barretos, Capivari, Catanduva, Matão, São José dos Campos, São Paulo e Sertãozinho, os Projetos Pedagógicos dessas instituições – datados de diferentes anos, entre 2014 e 2019 - aparentam seguir um padrão de organização das informações, embora apresentem algumas variações.

Todos eles apresentam em algum ponto, um item referente à legislação que embasa as proposições norteadoras dos cursos. Citam o Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que, entre outros, estabelece a obrigatoriedade da inclusão

do ensino de Libras para cursos de formação de professores, e por vezes a CNE/CP 02/2015 Resolução Federal que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Tais apontamentos indicam a justificativa da inserção da disciplina de Libras como disciplina obrigatória, bem como outras correlatas, às estruturas curriculares.

Além disso, os Projetos Pedagógicos das unidades de Matão, São José dos Campos, São Paulo e Sertãozinho incluem um tópico intitulado “Ações Inclusivas”, no qual apresentam, entre outros, suas “metas para garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino.” (IFSP, 2017, p. 165). Neste ponto, descrevem igualmente as unidades de Matão e São José dos Campos (IFSP, 2019, p. 74):

Dentre seus objetivos, o IFSP busca promover a cultura da educação para a convivência, a prática democrática, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação. Considera também fundamental a implantação e o acompanhamento das políticas públicas para garantir a igualdade de oportunidades educacionais, bem como o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo o público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Neste mesmo tópico, também compartilham da mesma descrição as unidades São Paulo e Sertãozinho (IFSP, 2018, p. 157):

(...) será assegurado ao educando com necessidades educacionais especiais:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam suas necessidades específicas de ensino e aprendizagem;
- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelaram capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino

Nota-se que os planos de ensino dessas quatro unidades citadas dispõem de ações específicas para o atendimento à pessoa com deficiência, bem como de ações para a sua permanência articuladas ao processo educativo.

Os Projetos Pedagógicos desta instituição trazem anexos os planos de ensino referentes às disciplinas a serem cursadas pelos alunos ao longo da graduação. O Quadro 2 a seguir foi elaborado a partir destes documentos para melhor compreensão de suas similaridades e diferenças no atendimento à legislação vigente para a inclusão do ensino de Libras.

Quadro 2 – Relação Campus e disciplinas - IFSP

Campus	Disciplina	Carga horária Total	Seriiação ideal (semestre)	Total de aulas	Modalidade		
					Teórica	Prática	Ambas
Barretos	Libras (Língua Brasileira de Sinais)	31,7h	6°	38	x		
Capivari	Língua Brasileira de Sinais	33,3h	5°	40	x		
Catanduva	Noções de Libras	31,8h	6°	38	x		
Matão	Língua Brasileira de Sinais	31,7h	7°	38			x
São José dos Campos	Língua Brasileira de Sinais	31,7h	7°	38	x		
São Paulo	Língua Brasileira de Sinais	42,75h	6°	57	x		
Sertãozinho	Libras	28,5h	4°	38			x

Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio, notam-se variações quanto ao nome da disciplina, carga horária e quantidade de aulas. Há variações também quanto ao semestre de oferta e modo de oferecimento, embora todas sejam disciplinas obrigatórias e todos os cursos tenham previsão de oito semestres de duração.

Com exceção de Catanduva, as demais unidades incluem ainda disciplina obrigatória referente a Educação Inclusiva, em disciplinas específicas sobre este conteúdo ou em conjunto a temática de Direitos Humanos. As referidas unidades não apresentam informações sobre a oferta de disciplinas afins na modalidade optativa.

É comum à maioria dos planos desta instituição o destaque ao ensino de Libras contemplando a importância desse tema na formação do profissional, de modo que o licenciando esteja apto ao exercício da docência contemplando tal conteúdo. Como exemplo, os objetivos descritos igualmente pelos Campus de Matão e São José dos Campos (IFSP, 2019, p. 181):

Compreender a língua brasileira de sinais (LIBRAS) em contextos escolares e não escolares. Identificar e sistematizar informações relevantes para a compreensão dos fundamentos da educação de surdos. Reconhecer e refletir sobre a importância, a utilização e a organização gramatical da LIBRAS nos processos educacionais dos surdos. Oferecer subsídios teóricos e metodológicos para uma prática pedagógica que promova a inclusão educacional dos estudantes surdos, trabalhando temas transversais relacionados à diversidade cultural, étnica e social brasileira e à educação ambiental. Desenvolver conhecimentos, competências e habilidades próprias ao exercício da docência através da prática como componente curricular.

Semelhante a ele, os objetivos presentes no plano do campus São Paulo almejam (IFSP, 2019, p. 120)

- Introduzir o aluno ouvinte ao domínio básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e à modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual);
- Criar oportunidade para a prática de LIBRAS e ampliar o conhecimento dos aspectos culturais do mundo surdo.
- Incluir no processo de escolarização os alunos com Deficiência Auditiva/Surdez;
- Desenvolver a observação, a investigação, a pesquisa, a síntese e a reflexão no que se refere à inclusão de pessoas surdas, buscando práticas que propiciem a acessibilidade, permanência e qualidade de atendimento no contexto escolar;
- Reconhecer no acadêmico o seu papel de educador que busca a inclusão de todos, articulando os conhecimentos e as características de personalidade que caracterizam a competência no contexto social.

Assim como o objetivo descrito no plano do campus Sertãozinho (IFSP, 2018, p. 85)

Conhecer a história e a cultura dos sujeitos surdos e a adequada metodologia de ensino para os mesmos; Entender as singularidades da língua de sinais e suas diferenças com relação ao português; Refletir sobre a importância da língua de sinais para o pleno desenvolvimento dos surdos; Proporcionar a comunicação em nível básico com os sujeitos surdos utilizando a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Contudo, apenas os planos de ensino das disciplinas Noções de Libras, do campus Catanduva, e Língua Brasileira de Sinais, do campus Capivari apresentam objetivos mais sintéticos de ensino da Libras como Língua quando descreve como objetivo “Caracterizar a Libras como língua, a partir do conhecimento de seus aspectos gramaticais e discursivos.” (IFSP, 2019, p. 138). De modo similar, temos para o campus Capivari (IFSP, 2018, p. 154) “Caracterizar a Libras como língua, a partir do conhecimento de seus aspectos gramaticais e discursivos. Desenvolver mecanismos para a criação de materiais para a educação científica e ambiental”.

Seguindo a mesma linha sucinta dos dois últimos planos apresentados, o campus de Barretos apresenta como objetivos (IFSP, 2019, p.135)

GERAL:

- Trabalhar noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

ESPECÍFICOS:

- Preparar os alunos para estabelecer contato com pessoas surdas;
- Instruir os alunos para atuar na escola como facilitadores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nota-se que o ensino da Língua se faz presente em todos os planos dos campi da instituição, embora apresentem variações. Com exceção do plano do campus Catanduva, os demais planos apresentam ainda apontamentos sobre o ensino ao licenciando de ferramentas e práticas reflexivas acerca do ensino de surdos de forma inclusiva. Diante desses resultados, entendemos que os currículos desta Universidade, em conjunto, podem ser classificados na categoria Libras – Obrigatória, o que indica que atendem à legislação interpretando-a como norteadora para a incorporação de disciplinas com foco no preparo do licenciando para o ensino de surdos.

4.2 Universidade de Campinas – Unicamp

Datado de 2017, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da Unicamp refere-se a Licenciatura na modalidade integrada para Química e Física, o que implica em um período de curso comum às duas especialidades. Atualmente, o curso é oferecido de modo que os ingressantes compartilhem um determinado conjunto de disciplinas durante os quatro primeiros semestres e então optem por uma ou outra modalidade. A disciplina “Libras e Educação de Surdos” faz parte do núcleo de disciplinas obrigatórias comuns aos dois cursos e suas características estão descritas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Relação Campus e disciplinas - UNICAMP

Campus	Disciplina	Carga horária Total	Serição ideal (semestre)	Modalidade		
				Teórica	Prática	Ambas
Campinas	Libras e Educação de Surdos	60h	7º			x

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o documento, que descreve ainda outras alterações curriculares realizadas, a disciplina de “Libras e Educação de Surdos”, componente obrigatório do currículo, foi incluída (UNICAMP, 2017, p. 10)

Para atender o Decreto Lei nº 5.626 foi inserida a disciplina “Libras e Educação de Surdos” – EL 213, com uma carga horária de 60 horas, conforme consta na nova grade curricular, cujo programa está montado de forma a atender os desígnios da legislação.

A Lei a que se refere o documento, é a já citada anteriormente, que determina entre outros, a inclusão obrigatória de Libras nos cursos de Licenciatura.

Embora o plano de ensino da referida disciplina não seja disponibilizado isoladamente no projeto pedagógico ou nos sites da instituição, o projeto pedagógico traz o programa de todas as disciplinas oferecidas para os cursos citados anteriormente.

O programa da disciplina em questão descreve brevemente os conteúdos a serem abordados, como segue (UNICAMP, 2017, p. 61, grifo meu)

Conhecimentos teórico-práticos introdutórios de LIBRAS e dos parâmetros que a caracterizam como língua; constituição do sujeito surdo pela LIBRAS; história da educação e as organizações dos movimentos políticos dos surdos; comunidades surdas e suas produções culturais; abordagens educacionais no ensino da pessoa surda; projetos de educação bilíngue; leis de acessibilidade e de garantia à educação.

Além disso, os objetivos e conteúdos previstos no programa compreendem o contexto histórico do ensino de surdos, aspectos culturais, marcos legais e políticas públicas, a introdução ao ensino da Língua e a importância da prática docente nesse contexto. Portanto, o currículo desta universidade contempla a categoria Libras – Obrigatória pois compreende a legislação de forma a capacitar o licenciando para o atendimento ao aluno surdo.

4.3 Universidade de São Paulo – USP

Dados de 2019, os Projetos Pedagógicos dos campi de Ribeirão Preto e São Paulo da USP apresentam diferenças significativas quanto a proposição de disciplinas que contemplem o ensino para surdos.

O projeto pedagógico da unidade de Ribeirão Preto aponta que a disciplina de “Introdução à língua brasileira de sinais (LIBRAS)” como componente pré-existente do currículo do curso de Licenciatura de modo obrigatório, e da mesma forma, a disciplina “Ensino de Química e Educação Inclusiva” com carga horária de 90 horas, tem foco no preparo do licenciando para atuar principalmente com alunos com deficiência visual – e por não coincidir com os objetivos deste trabalho, não será descrito no Quadro 4. Já o projeto pedagógico da unidade de São Paulo aponta apenas a existência da disciplina “Educação, Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais” como componente do bloco de disciplinas obrigatórias que correspondem a “Fundamentos Teóricos e Práticos na Educação”.

Quadro 4 – Relação Campus e disciplinas - USP

Campus	Disciplina	Carga horária Total	Serição ideal (semestre)	Modalidade		
				Teórica	Prática	Ambas
Ribeirão Preto	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	30h	5º	x		
São Paulo	Educação, Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais	60h	8º	x		

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da variação de nomenclatura, carga horária e seriação ideal para o curso das disciplinas que envolvem o ensino de Libras, os planos de ensino diferem quanto aos seus objetivos. O plano de ensino de Ribeirão Preto (USP, 2021, p. 1 – grifo meu) objetiva

Discutir os marcos históricos da educação dos surdos e sua influência para o ensino-aprendizagem e para a constituição das subjetividades do sujeito surdo. Atuais políticas linguísticas, educacionais e da saúde voltadas aos sujeitos surdos. Caracterizar a Libras como língua, a partir do conhecimento de seus aspectos gramaticais e discursivos. **Ensino prático de Libras, possibilitando aos alunos um conhecimento básico para o uso da língua.**

Já no projeto pedagógico da unidade de São Paulo (2019, p. 1 - grifo meu), apresenta os objetivos:

Geral: Compreender fundamentos teóricos do campo da Educação Especial, Educação de Surdos e desenvolver noções básicas de Língua Brasileira de Sinais, que colaborem na formação inicial de professores das diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos processos de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Específicos: - Compreender os conceitos historicamente construídos sobre educação especial, educação inclusiva e pessoas com deficiência bem como suas implicações atuais para a prática pedagógica. - Compreender as políticas educacionais e as legislações voltadas para a educação especial brasileira em seus contextos históricos. - Discutir e diferenciar os papéis dos professores regentes, professores especialistas no campo da educação especial, intérpretes de Libras e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. - Compreender fundamentos das diferentes abordagens da educação

de surdos, nas suas dimensões: histórica, social, cultural, educacional e linguística. - **Compreender os fundamentos da educação bilíngue de surdos e da língua brasileira de sinais (Libras).** - **Desenvolver noções básicas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) conforme Decreto nº 5.626/2005.**

Os currículos das unidades de Ribeirão Preto e São Paulo apresentam variações quanto à oferta das disciplinas e seus objetivos. O currículo de Ribeirão Preto oferece disciplina exclusiva para o ensino de Libras, adicionado de uma disciplina com conteúdo mais abrangente, contemplando a Educação Inclusiva que se somadas, contemplam 120 horas de conteúdo relacionado ao ensino para pessoas com deficiência. Já o currículo de São Paulo, apresenta o ensino de Libras em uma disciplina mais abrangente, que contempla também o ensino de outros assuntos relacionados à Educação Inclusiva, com carga horária de 90 horas. Os destaques acima indicam que embora haja uma variação considerável nos conteúdos apresentados para as duas disciplinas, ambas apresentam o objetivo comum de propiciar ao licenciando o ensino básico da língua, conforme determinação federal.

Portanto, podemos enquadrar estes currículos nas categorias Libras – Obrigatória e Educação Inclusiva – Obrigatória, respectivamente para as unidades de Ribeirão Preto e São Paulo, uma vez que a primeira dedica uma disciplina específica para o ensino da Libras e correlatos, com foco na qualificação do licenciando ao ensino de surdos, enquanto a segunda inclui em uma mesma disciplina assuntos relacionados ao ensino para pessoas com deficiência e ensino de Libras, o que demonstra a diferença de interpretação entre as unidades com relação ao proposto pelo Decreto federal.

4.4 Universidade Estadual Paulista – Unesp

Com quatro campi que ofertam o curso de Licenciatura em Química, situados às cidades de Araraquara, Bauru, Presidente Prudente e São José do Rio Preto, os Projetos Pedagógicos desses campi apresentam variações entre si, conforme apresenta o Quadro 5. Datados entre os períodos de 2014 e 2015, com o mais recente – de São José do Rio Preto – datado de 2020, compõem informações sobre

a reestruturação do curso de Licenciatura em Química em atendimento a legislação vigente, principalmente a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE 02/2015.

Quadro 5 – Relação Campus e disciplinas - UNESP

Campus	Disciplina	Carga horária total	Seriiação ideal (semestre)	Modalidade		
				Teórica	Prática	Ambas
Araraquara	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60h	10º			x
Bauru	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60h	3º			x
Presidente Prudente	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60h	5º			x
São José do Rio Preto	Libras, Educação Especial e Inclusiva	60h	7º			x

Fonte: Elaborado pela autora.

Os projetos pedagógicos dessas unidades trazem informações distintas acerca do oferecimento das disciplinas correlatas ao ensino de surdos, inclusive quanto a seriação ideal para seu curso. Não há indícios de que outras disciplinas com a temática sobre Educação Inclusiva estejam disponíveis como disciplinas optativas para os cursos citados. Entretanto, a disciplina “Libras, Educação Especial e Inclusiva”, como disciplina obrigatória do currículo das Licenciaturas em questão, é oferecida na modalidade de Ensino a Distância pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, e, portanto, apresentam o mesmo plano de ensino e mesma carga horária para todas as unidades citadas. Apresentam como objetivos (UNESP, 2018, p. 01, 02)

- Analisar o histórico e políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as concepções pedagógicas aplicadas a estudantes com deficiências;
- Discutir sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva e as especificidades do Atendimento Educacional Especializado;

- Refletir sobre a necessidade de mudança no paradigma escolar e na matriz curricular para que haja a valorização das diferenças em uma perspectiva de ensino de qualidade para todos;
- Verificar de que forma o uso de Tecnologia Assistiva pode auxiliar o processo ensino e aprendizagem na Educação Especial e no desenvolvimento de projetos em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa;
- Analisar a importância da Inclusão de pessoas surdas na sala comum e estudar a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e suas características básicas (prática);
- Conhecer Leis e Decretos que dispõem sobre a Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, em nível médio e superior, visando à formação de professores para o exercício do magistério;
- Identificar a diversidade lingüística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue e apropriar-se da prática de Libras Básica e Intermediária.

Os campi da universidade compartilham, portanto, do mesmo objetivo que compreende conteúdos históricos, políticos e educacionais acerca do ensino de surdos e de Educação Inclusiva, bem como o papel dos professores nesse processo, ressaltando a importância da inclusão desses alunos em salas ditas “comuns”. Além disso, percebe-se que o currículo dessas instituições prevê que os licenciandos “se apropriem da prática de Libras”, como uma ferramenta a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Portanto, os currículos desta Universidade enquadram-se na categoria Educação Inclusiva – Obrigatória, uma vez que compreendem a capacitação do licenciando para além do ensino de Libras e de surdos, contemplando conteúdos referentes à Educação Inclusiva numa mesma disciplina de curso obrigatório.

4.5 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Dados de 2015, 2016 e 2011, respectivamente, os Projetos Pedagógicos dos campus de Araras, São Carlos e Sorocaba divergem quanto a nomenclatura das disciplinas e a seriação ideal de oferecimento. Entretanto, a oferta de carga horária para as três unidades é de 30 horas de disciplinas teóricas e obrigatórias, como descritas no Quadro 6, a seguir.

O Projeto Pedagógico de Araras é o único que apresenta, além da disciplina LIBRAS I como obrigatória, as disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva, com carga horária de 90 horas e LIBRAS II, com carga horária de 30 horas como

possibilidades de disciplinas a serem cursadas de forma optativa ao longo da graduação. Não há, no entanto, o programa dessas disciplinas optativas ao final do documento.

Os Projetos Pedagógicos das unidades de São Carlos e Sorocaba, apresentam em comum uma descrição do perfil do egresso do curso, que entre outros, deve ser capaz de atuar na “educação especial (ensino de Química para portadores de necessidades especiais)” (UFSCAR, 2016, p. 31; UFSCAR, 2011, p. 32).

Quadro 6 – Relação Campus e disciplinas - UFSCAR

Campus	Disciplina	Carga horária Total	Serição ideal (semestre)	Modalidade		
				Teórica	Prática	Ambas
Araras	Introdução à língua brasileira de sinais – LIBRAS I	30h	7º	x		
São Carlos	Introdução à língua brasileira de sinais - LIBRAS	30h	10º	x		
Sorocaba	Introdução à língua brasileira de sinais (LIBRAS)	30h	9º	x		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos programas das disciplinas, considerando que apenas Araras apresenta um tópico denominado “Objetivos”, por não apresentarem campos explicitamente referente aos objetivos nos demais, serão analisadas como um todo, as semelhanças e divergências existentes entre as informações neles contidas quanto ao oferecimento da disciplina.

São idênticos os campos intitulados “ementa” no projeto pedagógico de São Carlos (UFSCAR, 2016, p. 139)

1. Surdez e linguagem. 2. Papel social da língua brasileira de sinais (LIBRAS). 3. LIBRAS no contexto da educação inclusiva bilíngüe. 4. Parâmetros formacionais dos sinais, uso do espaço, relações pronominais, verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em LIBRAS. 5. Ensino prático da LIBRAS.

E Sorocaba (UFSCAR, 2011, p. 92 e 93)

Surdez e linguagem. Papel social da LIBRAS. LIBRAS no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue. Parâmetros formacionais dos sinais, uso do espaço, relações pronominais, verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em LIBRAS. Ensino prático da LIBRAS.

Nota-se que os aspectos referentes ao ensino da língua são previstos em ambos os programas. Deles, apenas o programa de São Carlos apresenta uma descrição, que assumiremos equivalente aos objetivos da disciplina (UFSCAR, 2016, p. 139)

Propiciar a aproximação dos falantes do português de uma língua viso-gestual usada pelas comunidades surdas (LIBRAS) e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, e especialmente nos espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.

Que reforça o exposto acima, sobre o ensino de Libras como língua e sua importância para os processos de ensino aprendizagem num contexto de Educação Inclusiva em sala de ensino regular.

Já o programa da disciplina de Libras do campus de Araras apresenta uma pequena variação no que é intitulado como “ementa” no programa desta unidade. Descrito como “Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras” (UFSCAR, 2015, p. 113). Apresenta, entretanto, como “Objetivos gerais” uma descrição idêntica à apresentada como “descrição” no programa do campus de São Carlos (UFSCAR, 2015, p. 113)

Propiciar a aproximação dos falantes do português de uma língua viso-gestual usada pelas comunidades surdas (libras) e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, e especialmente nos espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.

Embora existam as variações descritas anteriormente, os currículos dos campus da UFSCar apresentam certa homogeneidade quanto ao que se propõe em

relação as disciplinas obrigatórias de Libras e contemplam aspectos históricos e do ensino de Libras como língua em atendimento à legislação vigente.

Diante desses dados, percebemos que os currículos desta instituição enquadram-se na categoria Libras – Obrigatória pois, embora apresentem variações, compreendem a legislação de modo a oferecer ao licenciando, capacitação específica para o ensino de surdos.

4.6 Universidade Federal do ABC – UFABC

Datado de 2015 e incluídas alterações do ano de 2016, o projeto pedagógico do campus Santo André, apresentado no Quadro 7, traz entre seus objetivos específicos (UFABC, 2015, p. 10, grifo meu)

Promover a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, **e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).**

Quadro 7 - Relação Campus e disciplinas - UFABC

Campus	Disciplina	Carga horária Total	Serição ideal (quadrimestre)	Modalidade		
				Teórica	Prática	Ambas
Santo André	LIBRAS	48h	10º	x		

Fonte: Elaborado pela autora.

O documento faz referência ao Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 como parte constituinte das Bases Legais que embasam sua elaboração. Descreve ainda que (UFABC, 2015, p. 10)

A matriz curricular buscará garantir, através de disciplinas obrigatórias e de disciplinas de opção limitada, a formação nos fundamentos e metodologias relacionados aos fundamentos da educação; a formação na área de políticas públicas e gestão da educação considerando seus fundamentos e metodologias; a promoção da discussão de direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; a Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), a educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A disciplina de Libras apresenta carga horária total de 4 créditos (o equivalente a 48 horas) e compõe o “Conjunto III – Disciplinas didático-pedagógicas”, descrito como a composição ao estágio supervisionado, que deve preparar o profissional para atuar nas disciplinas de Ciências do ensino fundamental II (UFABC, 2015, p. 18 e 19).

Dentre as chamadas “Disciplinas de opção limitada” – aquelas complementares a formação do licenciando – entre as quais o estudante deve optar por cursar, totalizando 42 créditos, está a disciplina “Educação Inclusiva”, que corresponde a 02 créditos (cerca de 24 horas).

No item “Práticas como componentes curriculares”, o documento traz referências/justificativas a certas disciplinas que compõe o curso, dentre elas (UFABC, 2015, p. 21)

Ainda, a disciplina LIBRAS é incluída como disciplina obrigatória, de acordo com o Decreto nº 5.626, 22 dez. 2005, Cap. II, Art. 3º, que diz: “a disciplina LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”.

Embora o plano de ensino da disciplina de Libras não esteja anexo ao projeto pedagógico ou ainda disponível no site da instituição, há o Catálogo de Disciplinas do biênio 2019-2020 que descreve brevemente as informações sobre todas as disciplinas oferecidas pela instituição. Por se tratar de um documento descritivo, assumiremos como equivalente aos planos e programas de ensino utilizados para as outras instituições. Não há, no entanto, a descrição dos objetivos da disciplina neste documento. Apontam, no que é intitulado como ementa da disciplina de Libras, os conteúdos a serem trabalhados como segue (UFABC, 2015, p. 731 – grifo meu)

Noções básicas de Libras – Introdução ao idioma visando comunicação inicial entre ouvintes e surdos. Conceitos de Deficiência Auditiva e Surdez: a concepção médica e concepção social. **Método Combinado, Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo como propostas educacionais e suas implicações.** Semelhanças e Diferenças entre línguas orais e gestuais do ponto de vista da compreensão, expressão e aquisição. Mitos sobre as línguas de sinais. Conceito de Libras. **Legislação específica: a Lei nº 10.436,**

de 24/04/2002 e o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005. Aspectos Lingüísticos da Libras: Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática. Políticas Educacionais Inclusivas para o surdo e o papel do intérprete na sua educação. Aquisição do Português como segunda língua e a escrita do surdo. Surdez: aspectos culturais.”.

Embora o documento não apresente os objetivos descritos, é possível inferir que a disciplina contempla o ensino da Libras como língua, bem como aspectos intrínsecos a sua importância num contexto social, cultural e educacional. Destaca ainda a legislação específica que regulamenta Libras como língua – Lei 10.436 de 24/04/2002 – e o Decreto que institui a obrigatoriedade do ensino de Libras para os cursos de Licenciatura – Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Logo, trata-se de um currículo que contempla a categoria Libras – Obrigatória pois oferece ao licenciando subsídios para a formação que contemple o ensino de alunos surdos.

4.7 Comparação geral

De posse dessas informações, podemos destacar a grande variabilidade de interpretações empreendidas pelos projetos pedagógicos das universidades. A Unesp é a única que oferece o mesmo plano de ensino e oferta a mesma disciplina por meio da PROGRAD a todos as Licenciaturas descritas, por meio do Ensino a Distância. Entre as demais instituições, com mais de um campus ofertando o curso de Licenciatura em Química, apresentam diversidade de currículos, em consequência das variações dos planos de ensino e programas das disciplinas em atendimento ao que as determinações federais estabelecem. É comum à maioria, no entanto, o embasamento no Decreto número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 como justificativa a implementação das disciplinas de Libras e correlatas, mais especificamente o artigo terceiro do Capítulo II (BRASIL, 2005)

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Alguns ainda apontam para a Resolução do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de ensino superior de Licenciaturas, em formação inicial e continuada, a CNE/CP 02/2015. Esta resolução estabelece, em seu Capítulo V, informações sobre a estrutura e currículo dos cursos de nível superior, com destaque para o parágrafo segundo do artigo 13 (BRASIL, 2015, p. 11)

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Embora a legislação indique a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos cursos de Licenciatura, não há a determinação de forma clara sobre como isso deve ser feito. Não há um padrão de carga horária ou seriação ideal de oferecimento entre as instituições, bem como não há um padrão de objetivos a serem contemplados pelas disciplinas. Nota-se, portanto, que em virtude da possibilidade de diversas interpretações sobre o que determina a legislação, que cada instituição é livre para interpretá-la à sua maneira, o que leva a uma heterogeneidade de proposições inclusive entre os documentos referentes aos diferentes campi da mesma universidade.

Vale destacar ainda que embora a LBI aponte para o que se compreende como a necessidade de inclusão de disciplina referente à Educação Inclusiva, nota-se que quando presente nos currículos, esta aparece, em geral, associada à disciplina referente à Libras, condensando ainda mais conteúdos densos em disciplinas de curta carga horária.

A partir da técnica de Análise de Conteúdo, os currículos foram categorizados e organizados conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Categorização dos currículos

UNIVERSIDADE	CAMPUS	CATEGORIA
IFSP	Barretos	Libras - Obrigatória
	Capivari	Libras - Obrigatória
	Catanduva	Libras - Obrigatória
	Matão	Libras - Obrigatória
	São Jose dos Campos	Libras - Obrigatória
	São Paulo	Libras - Obrigatória
	Sertãozinho	Libras - Obrigatória
Unicamp	Campinas	Libras - Obrigatória
USP	Ribeirão Preto	Libras - Obrigatória
	São Paulo	Educação Inclusiva - Obrigatória
Unesp	Araraquara	Educação Inclusiva - Obrigatória
	Bauru	Educação Inclusiva - Obrigatória
	Presidente Prudente	Educação Inclusiva - Obrigatória
	São Jose do Rio Preto	Educação Inclusiva - Obrigatória
UFSCar	Araras	Libras – Obrigatória
	São Carlos	Libras – Obrigatória
	Sorocaba	Libras – Obrigatória
UFABC	Santo André	Libras – Obrigatória

Fonte: elaborado pela autora.

Sabe-se que todos os currículos analisados contemplam a inclusão de disciplina referente a Libras, Educação Inclusiva ou correlatas como disciplinas obrigatórias e sendo assim, as categorias Libras – Opcional, Educação Inclusiva – Opcional e Libras e Educação Inclusiva - Ausentes não foram contempladas. É importante ressaltar que essas categorias foram definidas *a priori* o que justifica o fato de terem sido criadas e não emergirem dos dados.

Embora apresentem variações quanto ao conteúdo, 13 dos 18 currículos analisados contemplam a categoria Libras - Obrigatória, que corresponde a cerca de 72% dos currículos. Essa categoria nos permite inferir que as Universidades que se enquadraram nessa categoria interpretam a legislação no sentido de incluir propriamente o ensino de Libras e assuntos correlatos ao ensino de surdos.

O restante, apenas 05 dos 18 currículos analisados, que correspondem a cerca de 28% do total compreendem a categoria Educação Inclusiva - Obrigatória. Por se tratar de uma categoria que contempla o ensino numa perspectiva de Educação Inclusiva, sem a especificidade do aluno surdo, porém incluindo a temática em suas disciplinas, nota-se que as instituições responsáveis pelo currículo dessas unidades interpretam a legislação de forma ampla, abrangendo também os assuntos correlatos a pessoas com outras deficiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos dos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas do Estado de São Paulo compreendem, em sua totalidade, o atendimento a legislação quanto a inclusão obrigatória de Libras nos currículos das universidades.

As variações com que isso ocorre devem-se a possibilidade de interpretações diversas das determinações legais, que estabelecem o ensino da Libras de modo genérico e pouco preciso, dando margem a diversas interpretações quanto a carga horária, conteúdos e requisitos mínimos, por exemplo.

Considerando a complexidade do processo de ensino aprendizagem, com destaque para o ensino de Química, da Libras como língua e de todos os aspectos inerentes ao sujeito surdo relacionados à sua cultura e as barreiras socialmente impostas, é difícil acreditar que disciplinas de curta duração, como as que foram identificadas neste trabalho, sejam capazes de abordar com profundidade todas essas questões. É discutível, sobretudo, que possam promover o ensino de Libras para o licenciando, tornando-o verdadeiramente apto ao exercício da docência de forma a incluir o aluno surdo num contexto de ensino regular utilizando desta língua como forma de comunicação direta com o sujeito surdo.

Ainda que atingidos os objetivos propostos para esta monografia, reconhecemos que dada a complexidade dos processos de ensino aprendizagem e das compreensões e aplicações de currículo, contemplamos apenas uma pequena parte do que as universidades apontam como necessário ao licenciando a respeito do ensino de surdos e de pessoas com deficiência.

Reconhecemos ainda, o que indicamos como sugestão para trabalhos futuros, que são necessários novos estudos que contemplem o modo com que estes currículos são efetivamente implementados e de que forma os licenciandos destas unidades compreendem a eficácia da inclusão dessas disciplinas para a sua própria formação, considerando seu futuro como professores. Além disso, vale destacar que embora a Unesp apresente, em relação ao ensino de Libras, currículo homogêneo entre seus campi, faz-se necessário refletir sobre a oferta da disciplina em questão como a única na modalidade de Ensino a Distância e a importância que a ela é atribuída em comparação às demais disciplinas no processo formativo do licenciando. Por fim, ressaltamos ainda o que é apontado pela LBI e suas possíveis interpretações sobre a inclusão de disciplina referente à Educação Inclusiva como

disciplina em paralelo à Libras, em contraponto a condensação destes conteúdos como disciplina única.

Com o desenvolvimento desta monografia aprendi, sobretudo, a importância de políticas públicas que contemplem a formação de professores para uma sociedade mais inclusiva. É recente a iniciativa de prover a esta minoria o favorecimento ao acesso à educação, porém muito pouco evoluiu desde que as primeiras determinações fossem incluídas e acredito que ainda seja necessário muito mais para que o sujeito surdo possa se sentir parte da sociedade. Afirmando isso, considerando que o ensino de Libras ainda é obrigatório apenas para uma quantidade irrisória de cursos, em comparação a grande quantidade de cursos de ensino superior encontrados no país. Entendo ser necessário a inclusão de disciplinas afins e obrigatórias também para a formação de advogados, arquitetos, economistas, enfermeiros, engenheiros, médicos e tantos outros profissionais que são igualmente requisitados por sujeitos surdos como são por ouvintes.

O fato de que todas as universidades analisadas contemplem em seus currículos a determinação legal de incluir Libras é, sem dúvidas, uma vitória a ser comemorada no que diz respeito a inclusão desta minoria. Entretanto, este é um pequeno passo e faz-se necessário ainda trilhar um longo caminho para que o poder público - por meio de determinações mais consistentes; as universidades – por meio de revisões curriculares que contemplem com solidez a implementação de conteúdos que efetivamente preparem o licenciando ao exercício da docência de forma inclusiva; e a sociedade – que ainda tem muito a evoluir na compreensão de que são as nossas diferenças que nos tornam seres únicos - possam atuar de fato de forma inclusiva.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, B. C. **Aprendendo a ouvir aqueles que não ouvem**: o desafio do professor de ciências no trabalho com a linguagem científica com alunos surdos. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências - Modalidade de ensino de Biologia, Física e Química) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências - Universidade de São Paulo, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** [1977]. Lisboa: Edições 70, 2002.

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

BRASIL. **Decreto nº 5626, 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.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu–2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 10 de maio 2020

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr., 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.143, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 jul., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Relator: Gilberto Gonçalves Garcia.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O que significa o currículo?** In _____ (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35. 542 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2017.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Barretos **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. 2019. 183 p. Disponível em: <<https://brt.ifsp.edu.br/phocadownload/PPC%20-%20Superior%20-%20Licenciatura%20em%20Quimica%20-%20v20190605%20com%20parecer%20do%20CONEN.pdf>> Acesso em 11 maio 2020.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Capivari. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. 2017. 197 p. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/rTDPmA0oYtztEJg#pdfviewer>> Acesso em: 11 maio 2020

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Catanduva. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química**. 2019. 168 p. Disponível em: <<https://ctd.ifsp.edu.br/component/phocadownload/category/29-licenciatura?download=1147:projeto-pedagogico>> Acesso em: 11 maio 2020

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Matão. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química**. 2017. 218 p. Disponível em: <http://mto.ifsp.edu.br/images/Cursos/Licenciatura-em-quimica/PPC_Licenciatura_em_Quimica.pdf> Acesso em: 11 maio 2020

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Sertãozinho. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química**. 2018. 194 p. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/wvxT1NKhWzrlsfW#pdfviewer>> Acesso em: 11 maio de 2020

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus São José dos Campos. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. 2019. 225 p. Disponível em: <<https://sjc.ifsp.edu.br/quimica/index.php/component/phocadownload/category/1-documentos-do-curso?download=236:projeto-pedagogico-do-curso>> Acesso em: 11 maio 2020

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química**. 2019. 208 p. Disponível em: <https://novospo.spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/GRADUACAO/LICENCIATURA_QUIMICA/Documentos/2017/PPC_Licenciatura_Quimica_Campus_SP_O_oferecido_a_partir_de_2017.pdf> Acesso em: 11 maio 2020

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. Portugal, Editorial Caminho S/A, 2000.

LOPES, A. R. C. **A Disciplina Química: Currículo, Epistemologia e História**. Porto Alegre, Episteme, p.119-142, 1998.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 163, 2 set. 2016. Cadernos de Fe e Cultura, Oculum Ensaios, Reflexão, Revista de Ciências Médicas e Revista de Educação da PUC-Campinas. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>.

MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior>> Acesso em: 06 abr. 2020

OLIVEIRA, W. D. DE; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 597-626, 22 dez. 2015. <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4331/2897>>

PIMENTEL, R. G; SANTOS, H. L; LUCAS, L. B; ABE, R. S.O ensino de ciências para alunos surdos incluídos: revisão sistemática da literatura. *Ens. Tecnol. R.*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 129-144, jan./jun. 2019. Disponível em:<<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/9911>>. Acesso em 10 ago. 2020.

PIMENTEL, S.C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A. (Org): Formação práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

ROALD, I. Norwegian deaf teachers' reflections on their science education: implications for instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 7, n. 1, /p. 57-73, 2002. Disponível em <<<https://doi.org/10.1093/deafed/7.1.57> >> Acesso em 29 de janeiro de 2021.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTANA, R. S.; SOFIATO, C. G. Ensino de Ciências para Estudantes Surdos: possibilidades e desafios. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, v. 2, n.4, p. 37-54, 30 set. 2017.

SANTANA, R. S. et al. Educação de surdos no Brasil: direito à educação e abordagens educacionais. In: FERRAZ, A. P. S.; TORRES, N.E.; COSTAS, F. A. T. (ORG.) **Educação Especial, Políticas**

Educacionais e Paradigmas Emergentes, Rio de Janeiro, p. 75-92, 2019. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. 168 p.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar**: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

UFABC. Universidade Federal do ABC. Campus Santo André. Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química. 2015, 67 p. Disponível em: <<https://www.ufabc.edu.br/images/consepe/resolucoes/anexo3-resolucao-consepe-194.pdf>> Acesso em: 12 maio 2020.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Agrárias. Campus Araras Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. 2015. 152 p. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica-araras-projeto-pedagogico.pdf>> Acesso em 12 maio 2020

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Campus Sorocaba. Projeto Político Pedagógico Curso Noturno de Licenciatura em Química. 2011. 109p. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica-sorocaba-projeto-pedagogico.pdf>> Acesso em 12 maio 2020

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Campus São Carlos. Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. 2016. 155p. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica-licenciatura-sao-carlos-projeto-pedagogico>> Acesso em 12 maio 2020

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Química, Campus Araraquara Projeto Político-Pedagógico Curso de Licenciatura em Química. 2015. 60 p. Disponível em: <<https://www.iq.unesp.br/Home/graduacao/projeto-pedagogico-lic.pdf>>. Acesso em 12 maio. 2020

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus Bauru Projeto de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Química. 250 p. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/quimica201/projeto-politico-pedagogico-quimica---2903.pdf>> Acesso em 12 maio 2020

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus Presidente Prudente. Projeto de Reestruturação da Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Química. 2015. 45 p. Disponível em: <<https://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Quimica/projeto-politico-pedagogico---licenciatura-grade-nova---a-partir-de-2015.pdf>> Acesso em 12 maio. 2020

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus São José do Rio Preto. Projeto de Reestruturação Curso em Química Bacharelado em Química Ambiental (BQA) & Licenciatura em Química. 2020. 20 p. Disponível em: <<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/quimica/quimica-2019-ppp-lq-e-bqa.pdf>> Acesso em 12 maio. 2020

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Instituto de Física Gleb Wataghin. Instituto de Química. Projeto Pedagógico Licenciatura Integrada Química/Física. 2017. 81 p. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/projeto_pedagogico_alterado_2017.pdf> Acesso em 12 maio 2020.

USP. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Campus Ribeirão Preto. Departamento de Química. Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química. 2019. 81 p. Disponível em: <<http://sistemas.ffclrp.usp.br/down.php?id=3218&d>> Acesso em: 12 maio 2020

USP. Universidade de São Paulo. Campus São Paulo. Instituto de Química. Projeto Pedagógico dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química – Integral e Noturno. 2019. 75 p. Disponível em: <<http://www.iq.usp.br/portaliqusp/sites/default/files/anexos/PROJETO%20PEDAG%C3%93GICO%20%286%29.pdf>> Acesso em 12 maio 2020

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. FapUNIFESP (SciELO).