

## Formação continuada de professores no contexto da Libras e sua influência na inclusão de surdos em territórios educacionais

Continued Teacher Education in the Context of Brazilian Sign Language (Libras) and Its Influence on the Inclusion of Deaf Individuals in Educational Territories

Sávio Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>, Bianca Sena Gomes<sup>2</sup>

**RESUMO:** A territorialidade discute a marcação de espaço em um determinado lugar, podendo ser estabelecido por um grupo de pessoas que compartilham as mesmas características sociais e políticas (Souza, 1995; Claval, 1996). Nesse sentido, pessoas surdas, sendo minoria linguística no Brasil e possuidoras de uma cultura e identidade próprias, precisam se estabelecer no âmbito educacional de escolas regulares. Muitos desses territórios educacionais não estão preparados para receber tais sujeitos, devido à falta de formação profissional nessa área. É nesse viés que tal pesquisa se estabelece, objetivando-se principalmente em analisar o curso Celib nas Escolas e propor melhorias para a formação dos profissionais no âmbito da surdez em uma cidade no interior de Minas Gerais, visando contribuir para a marcação de território da comunidade surda e, conseqüentemente, colaborar para efetivar uma verdadeira inclusão escolar para esses sujeitos. Como metodologia de estudo, utilizou-se abordagens históricas e comparativas, com um cunho qualitativo (Lakatos; Marconi, 2017), considerando o histórico do sujeito surdo e a legislação que endossa a necessidade de uma educação inclusiva. A ferramenta para análise de dados se baseou em entrevistas semiestruturadas com os profissionais que realizaram o curso Celib nas Escolas e em discussões ocorridas ao longo das aulas. Os resultados indicaram um despreparado das escolas estudadas em receber alunos surdos em seu território escolar, dada a ausência de formação em Libras dos profissionais atuantes naquele espaço. Conclui-se que cursos de formação continuada que contemplem a educação inclusiva são fundamentais para uma territorialização dos surdos nos ambientes escolares.<sup>3</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professor; Educação dos Surdos; Território

**ABSTRACT:** Territoriality is a concept that addresses the marking of space in a given place, which can be established by a group of people sharing the same social and political characteristics (Souza, 1995; Claval, 1996). In this context, deaf individuals, as a linguistic minority in Brazil with their own culture and identity, need to establish themselves within the educational realm of regular schools. Many of these educational territories are not adequately prepared to accommodate such individuals due to a lack of professional training in this area. This research is grounded in this perspective, aiming primarily to analyze the "Celib nas Escolas" course and propose improvements in the training of professionals in the field of deaf education in city in the state of Minas Gerais. The

<sup>1</sup>Universidade Federal de Viçosa, graduando em Geografia, <https://orcid.org/0000-0003-3594-1399>, E-mail: [savio.r.oliveira@ufv.br](mailto:savio.r.oliveira@ufv.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa, Professora Adjunta, <https://orcid.org/0009-0004-3192-9768>. E-mail: [bianca.gomes@ufv.br](mailto:bianca.gomes@ufv.br)

<sup>3</sup> Texto revisado por: Bárbara Silveira Baptista de Oliveira. E-mail: [barbara.baptista@ufv.br](mailto:barbara.baptista@ufv.br)

goal is to contribute to the territorial marking of the deaf community and, consequently, support the effective implementation of true school inclusion for these individuals. The study methodology utilized historical and comparative approaches with a qualitative focus (Lakatos; Marconi, 2017), considering the history of deaf individuals and the legislation that supports the need for inclusive education. The data analysis tool was based on semi-structured interviews with professionals who completed the "Celib nas Escolas" course and on discussions that took place throughout the classes. The results indicated that the schools studied were unprepared to receive deaf students in their educational territories due to the absence of Brazilian Sign Language (Libras) training among the professionals working in those spaces. It is concluded that continued education courses that address inclusive education are fundamental for the territorialization of deaf individuals in school environments.

**KEYWORDS:** Teacher Training; Deaf Education; Territory

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se concentra em investigar a territorialização na educação dos surdos. Para isso, discorreu-se sobre os conceitos de território e territorialização, com a finalidade de articular essas categorias de análise nos espaços, considerando o histórico educacional da população surda, em um curso de formação continuada.

Partimos de um Curso de Extensão para a capacitação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas públicas, oferecido como uma oportunidade educacional para aqueles que desejam adquirir conhecimento e habilidades na comunicação por meio da língua visual-espacial. Tal curso foi oferecido pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) em parceria com a prefeitura, buscando capacitar indivíduos interessados em se comunicar de maneira eficaz com pessoas surdas e uma compreensão mais profunda da cultura e identidade surda.

Ao decorrer do curso de Libras, os participantes são imersos em uma combinação de aspectos teóricos e práticos. O conteúdo abrange desde os fundamentos socioculturais da Libras, estruturas linguísticas e a aquisição de um vocabulário básico. Ao mesmo tempo, a prática desse idioma é enfatizada por meio da interação, práticas em grupo e comunicação direta com instrutores e colegas de curso. Tais temas teóricos e práticos foram necessários para marcar o território da surdez nas escolas.

O curso faz abordagens sobre a cultura surda, permitindo que os alunos não apenas aprendam o vocabulário da língua, mas também apreciem fatores educacionais, identidade e perspectivas que a comunidade surda traz consigo. Isso ajuda a construir uma base sólida para a comunicação eficaz, uma vez que esses aspectos são fundamentais para a comunicação respeitosa e inclusiva (Raffestin, 1980; Geertz, 1989). O objetivo do curso de extensão é permitir aos professores o aprendizado de uma nova língua, como também possibilitar uma abrangência do

conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural desse povo, contribuindo com a inclusão de alunos surdos nesse ambiente educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou avaliar o curso ministrado para os professores e demais profissionais que trabalham na Rede Municipal de Educação de uma cidade no interior de Minas Gerais (MG), visando compreender como o curso ofertado impacta nas disputas de territórios educacionais relacionados à acessibilidade de pessoas surdas. Para tal propósito, buscou-se identificar a marcação de território em relação à influência histórica do Brasil na história da educação dos surdos, considerando a dinâmica de poder.

## **INFLUÊNCIA DA TERRITORIALIZAÇÃO DO BRASIL NA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

De acordo com Osório (1995), no final do século XIX e nos primeiros 20 anos do século subsequente, o Brasil estava passando por redefinições em sua identidade nacional. Essas redefinições ignoraram a história e a cultura da escravidão, com exploração desordenada, presentes nas terras brasileiras e adotaram a industrialização da Europa como modelo de desenvolvimento a ser seguido (Osório, 1995). Logo após a queda da monarquia brasileira, há uma busca contundente de apresentar-se como um país moderno e aberto ao desenvolvimento, isso se dá em grande parte pela internalização de medidas internacionais no território brasileiro.

Essas aproximações ao modelo de território da Europa sobressaem-se no campo político e econômico, repercutindo nos processos educacionais. Osório (1995) retrata um cenário nacional de construção de linhas férreas, expansão das redes de comunicação, interiorização do território, e desenvolvimento da construção de uma geografia brasileira, como parte dos processos de estruturação nacional. Portanto, assim como as influências internacionais permeiam o território, há também ideias vinda de outros países que influenciam a educação brasileira, como o caso da educação de surdos. Nesse cenário, apesar de já existir historicamente (desde de 1857) uma escola direcionada à educação de surdos, que seria o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o processo escolar dessa educação sofre diretamente os impactos das políticas externas, que são aderidas no mesmo viés do território nacional, sob o discurso de modernização.

Com a recém criação da República Brasileira e a busca por inserção no arranjo global, o Brasil procurava adotar as normativas educacionais estabelecidas para os surdos em 1880, no Congresso de Milão, como forma de se integrar ao contexto mundial. Dessa maneira, muitas das tecnologias desenvolvidas no exterior começam a chegar em solo brasileiro, como aparelhos auditivos, que colocam os surdos sob uma perspectiva de deficiência, em vez de uma perspectiva

antropológica de minorias linguísticas (Quadros, 2006; Bisol; Sperb, 2010; Capovilla; Temoteo, 2014).

O Congresso de Milão foi um marco importante nesse contexto, pois resultou na proibição do uso da Língua de Sinais nas escolas e promoveu a adoção do ensino exclusivamente oral na maioria dos países do mundo, incluindo o Brasil (Strobel, 2009; Reis; Morais, 2020). Essa medida trouxe graves consequências para a comunidade surda, uma vez que o aprendizado da língua oral foi imposto de forma autoritária, sem reconhecer a Língua de Sinais como uma língua natural e legítima da comunidade surda. Nesse sentido, é possível refletir com Raffestin (1980), que, após um amplo debate em sua obra sobre os conceitos de território e o poder, determinantes para o estabelecimento de disputas e forças, traz a língua como uma marcação de território. Segundo o autor, a língua pertence à cultura, e a cultura é uma língua, tornando-se um mecanismo das relações de poder. Assim, a língua se estabelece como um dos meios mais fortes de identidade e um agente das ações sociais de poder. “Uma opressão linguística, uma opressão por meio da língua é, portanto, possível. Essa opressão surge cada vez que uma língua diferente da materna é imposta a um grupo” (Raffestin, 1980, p.107-108).

Seguindo o cenário mundial, a partir de 1948, houve a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em que considerou-se a pessoa surda legalmente como deficiente, tendo seus direitos assegurados pelo Estado. Ainda assim, a Língua de Sinais continuava proibida em grande parte do mundo. Na década de 1960, Willian Stokoe realizou um estudo aprofundado sobre a Língua Americana de Sinais (ASL), nos Estados Unidos, e reconheceu que essa língua possuía características semelhantes à língua oral, o que colaborou com a possibilidade do seu uso, já que, antes as Línguas de Sinais não eram vistas como uma língua legítima (Strobel, 2009). Com o fracasso do Oralismo, devido ao fato da metodologia não ser efetiva para o aprendizado dos surdos e essa nova descoberta, abriu-se um espaço para pensar em um novo método educacional, que considerasse a Língua de Sinais como um caminho possível, surge nesse contexto o conceito de Comunicação Total.

Dado o novo horizonte ampliado pela Comunicação Total, criou-se políticas públicas que consideravam a Língua de Sinais na educação dos surdos integrando-os à sociedade, embora o intuito ainda fosse reforçar o desenvolvimento da fala pela utilização da Libras (Strobel, 2009; Capovilla; Temoteo, 2014). Strobel (2009) descreve várias ações do Estado para com esses sujeitos, como a criação de setores governamentais: Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), que posteriormente se tornou a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); e a Confederação Brasileira de desportos de Surdos (CBDS). Além disso, no campo da arte, destaca-se o filme “Filhos do Silêncio” e os livros “Ânsia

de amar” e “Até onde vai o Surdo”. Tais ações, auxiliam no início da demarcação de um território pela língua, trazendo reconhecimento e visibilidade aos surdos e ampliando o acesso aos seus direitos.

Entretanto, o campo educacional não era tão contemplado por esses avanços, já que, a educação de surdos continuava precária devido à valorização da língua oral em detrimento da Libras. Nesse viés, de acordo com Reis e Moraes (2020), a história da educação das pessoas surdas é marcada por períodos e eventos de exclusão linguística, que, em diversas ocasiões, restringiram o acesso equitativo ao conhecimento pela privação da língua visual-espacial. Contudo, paralelamente a esses processos de opressão, emergiram movimentos de resistência que possibilitaram mudanças significativas na vida desses indivíduos, especialmente no âmbito educacional. No Brasil, as décadas de 1990 e 2000 são marcadas por um conjunto de transformações no cenário educacional para esse grupo, assinalando o início de melhorias na educação inclusiva (Vieira; Molina, 2018).

Em 2002, surgiu no Brasil uma política pública educacional voltada especificamente para a comunidade surda com um viés bilíngue em que se abordou os direitos específicos desse grupo na Lei nº 10.436, seguida por um Decreto em 2005 regulamentando-a (Brasil, 2002; 2005), afirmando o direito dos surdos de possuírem as duas línguas no processo de aprendizagem. No entanto, é importante mencionar a possibilidade de separação dessa abordagem em Bilinguismo e Inclusão. O Bilinguismo reconhece que o surdo está imerso em duas culturas distintas, a ouvinte e a surda, dessa maneira, é necessário articular as duas línguas desde a tenra idade no ambiente educacional (Santos; Campos, 2013; Reis; Moraes, 2020). Já a abordagem inclusiva traz uma realidade em que o aluno é tutelado pelo intérprete, sem a real necessidade de uma imersão da escola no campo da surdez, ausentando-se das responsabilidades que englobam as diferenças do estudante surdo (De Lacerda; Dos Santos; Caetano, 2011; Santos; Campos, 2013; Capovilla, 2000; Dorziat, 2004; Campello, 2014). A materialização de tal reconhecimento é concretizado por meio da Lei nº 14.191/2021, que indica que a educação de surdos deve se pautar em sua língua materna, a Libras, como primeira língua, e a língua nacional, sendo o português em sua forma escrita, como segunda língua, ou seja, pela filosofia educacional do Bilinguismo (Quadros, 2009; Santos; Campos, 2013; Campello, 2014).

Pode-se perceber que, historicamente, as disputas em torno da educação pela comunidade surda se articulam na privação das Línguas de Sinais, colaborando com a venda de aparelhos auditivos, e conseqüentemente na perspectiva dos surdos serem deficientes auditivos, fomentando o consumo de “cura” da surdez (Oralismo e Comunicação Total) e hora em uma perspectiva social caracterizada pela inclusão da Libras (Bilinguismo e inclusão), reverberando em uma disputa epistemológica ditatorial na educação desses sujeitos. Nesse contexto, concebendo o território como

um conceito que demarca espaços e serve como meio de sobrevivência para diversos grupos (Claval, 1996), podemos identificar que a escola é um campo de disputas constantes, tornando-se um território do saber, fragmentado em diversas correntes ideológicas. O território da educação de surdos se move por concepções filosóficas de modelos educacionais, como Oralismo, Comunicação Total, Inclusão e Bilinguismo. Essa noção de território está intimamente ligada à dualidade "nós e eles", onde aqueles que não se enquadram nesse território são considerados externos, gerando uma dinâmica de poder (Claval, 1996). No contexto da educação dos surdos, essa dinâmica se manifesta no uso ou não da Língua de Sinais no cotidiano escolar.

Em vista disso, Becker (2012) declara que o poder dá origem ao controle do espaço, que originalmente sempre foi meio e fonte de vida. A autora classifica que os interesses são debatidos de forma macro (global), desqualificando os interesses micro (locais). Realizando um paralelismo histórico, o Oralismo e a Comunicação Total seriam os (macro) colaboradores da desvalorização da educação dos sujeitos surdos (micro). Já atualmente, as Leis buscam fomentar uma maior acessibilidade dos sujeitos vulneráveis (macro), com estímulo à investimentos que perpassam desde a inserção dos sujeitos até a capacitação de seus preceptores na inclusão (micro). Portanto, o poder exercido ao longo dos anos sobre os sujeitos surdos, permeado por exclusão, passam a ter um delineamento do poder positivo pela marcação de território pela inclusão. O território é o fator que determina quem terá controle e influência sobre um local específico, caracterizando uma constante guerra do poder (Souza, 1995). No caso dos surdos, este poder é demarcado pela inclusão da Língua de Sinais no território escolar, considerando um povo de minorias possuidores de uma cultura e uma identidade (Perlin, 1998). Nesse sentido, Raffestin (1980) incorpora em seus estudos a importância da língua nas disputas territoriais, em concordância com Claval (1996) ao debater que o território traz o critério da identidade, estabelecendo conexão da comunicação como um regulador das regras sociais.

Nesse viés, Souza (1995) afirma que a territorialidade diz respeito a como indivíduos em um mesmo território se agrupam com base em pensamentos semelhantes, buscando segurança e integração social. Ele a caracteriza como um "campo de forças" ou uma "rede de relações sociais". Nesse contexto, os surdos se territorializam em uma comunidade identitária e cultural, tendo a Língua de Sinais como um mecanismo de identificação e comunicação, em que é possível a inclusão com o aprendizado linguístico visual-espacial (Perlin, 1998; Quadros, 2009).

No entanto, ainda existe uma rede de relações que discorrem sobre a privação desse aprendizados acerca dessa comunidade, Gesser (2009) enfatiza que na educação surgem percepções equivocadas sobre as pessoas surdas, como a ideia de que os surdos não têm voz e não podem integrar-se à sociedade devido a dificuldades de expressão, ou a noção de que são dependentes,

incapazes de se desenvolver profissionalmente. Esses estereótipos diminuem a humanidade e identidade das pessoas surdas, ressaltando a necessidade urgente de inclusão na educação para transformar esses preconceitos (Perlin, 1998). Portanto, a inclusão das pessoas surdas no território escolar precisa se estender ao desenvolvimento pedagógico integral, visando a construção de uma educação crítica e libertadora (Freire, 1974) que permita aos indivíduos uma formação científica, social, psicológica e inclusiva, considerando os fatores de cultura e identidade (Perlin, 1998; Reis; Moraes, 2020), isso é possibilitado pela utilização da Língua de Sinais no contexto educacional.

## **CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E OS SUJEITOS ESTUDADOS**

Partimos do projeto Celib nas Escolas, criado em 2022, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), que possui o Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (Celib). Durante a realização deste projeto houve a oferta de um curso de forma gratuita para duas escolas no município do interior de Minas Gerais. Obteve-se como critério inicial de escolha dessas escolas, a presença de alunos surdos em seu quadro de discentes.

O objetivo principal do projeto Celib nas Escolas estava amalgamado na difusão e conscientização da Libras em uma cidade localizada no interior de Minas Gerais, com o intuito de promover acessibilidade linguística e inclusão para os surdos. Tal projeto teve como premissa atender às necessidades de inclusão desses sujeitos, visando a promoção de uma educação libertadora, que segundo vários autores só é possível através da valorização da identidade e da cultura surda (Doziart, 2004; Quadros, 2006; Quadros 2009; De Lacerda; Dos Santos; Caetano, 2011; Santos; Campos, 2013; Campello; Rezende, 2014).

Necessitou-se ao decorrer do curso contextualizar conceitos da comunidade surda para os alunos, já que, eles eram profissionais da educação que em sua grande maioria não haviam tido a formação de Libras na graduação, dada a jovialidade da lei que obriga a Libras ser ofertada de maneira obrigatória em cursos de Licenciatura (Brasil, 2002). Com o propósito de contemplar os objetivos estabelecidos e marcar o território da surdez como minoria linguística, utilizou-se dos seguintes temas durante as aulas: (i) Mitos e Crenças da Libras; (ii) História do surdo no Brasil e no Mundo; (iii) Processo de aquisição da língua; (iv) Artefatos culturais do surdo; (v) as identidades surdas; e (vi) os Parâmetros da Libras. Buscou-se nesse sentido, romper com as crenças e os preconceitos que rodeiam a Língua de Sinais para a compreensão holística do sujeito surdo (Gesser, 2009; Quadros, 2009).

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realizar a presente pesquisa, utilizou-se como procedimento seguindo as abordagens histórica e comparativa (Lakatos; Marconi, 2017), ao fazer uma análise do desenvolvimento da história do surdo no Brasil concomitante a um paralelismo com o desenvolvimento territorial nacional. Ademais, ocorreu uma relação do conceito de território como um campo de forças em disputa, no qual, a comunidade surda em suas lutas confronta espaços territorializados na educação, permeados de exclusão. Por fim, valeu-se de características de um procedimento etnográfico (Lakatos; Marconi, 2017), com a finalidade de descrição das aulas e explanação das relações estabelecidas entre monitores e alunos ao longo do curso extensionista e os conteúdos abordados.

Nas demais etapas, buscou-se o método hipotético-dedutivo (Lakatos; Marconi, 2017), desde as entrevistas aplicadas em sala de aula até às entrevistas posteriores ao fim do curso, com o propósito de identificar os problemas e buscar superá-los. Para isso, demos início na etapa de criação e aplicação de um formulário investigativo e na contextualização dos participantes do curso denominado “Celib nas Escolas”. O processo investigatório (Lakatos; Marconi, 2017) utilizou de perguntas relacionadas a satisfação e melhorias para o curso supracitado. Coletou-se, portanto, os dados de um formulário<sup>4</sup> disponibilizado *online*, através do *Google Forms*, pois serviu de ferramenta facilitadora no processo<sup>5</sup>.

A análise dos dados consistiu em uma pesquisa puramente qualitativa. Segundo Gil (2008), significa que os procedimentos de análise não se embasam puramente nos dados concretos, mas, sim, na interpretação que os dados proporcionam ao pesquisador. Por esta razão, nesta pesquisa foram utilizadas diversas perguntas abertas, a fim de possibilitar um maior entendimento dos sentimentos e sensações dos alunos ao participarem do curso.

<sup>4</sup> A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), com o número de registro 74747823.0.0000.5153.

<sup>5</sup> A estrutura do formulário seguia a seguinte ordem: (a) identificação dos Participantes, realizou-se uma pesquisa de dados demográficos para identificar os participantes do curso "Celib nas Escolas". Isso incluiu informações como idade, gênero, formação acadêmica e experiência anterior com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), exceto nome, para que não consigamos identificar a identidade do participante; (b) Histórico do Curso em que coletou-se um histórico detalhado do curso, incluindo o período em que foi realizado, a instituição responsável, os objetivos do curso e a metodologia de ensino utilizada; (c) Desenvolvimento das Perguntas, elaboradas questões específicas relacionadas à satisfação dos participantes em relação ao conteúdo do curso, à metodologia de ensino, à qualidade dos recursos fornecidos e às áreas que precisam de melhorias; (d) Escala de Respostas em que os participantes pudessem expressar sua satisfação em uma escala de pontuação (por exemplo, de 1 a 5, sendo 1 "muito insatisfeito" e 5 "muito satisfeito"); (e) Questões Abertas. Além de questões de múltipla escolha, incluiu-se também questões abertas, visando permitir que os participantes expressem suas opiniões de forma mais detalhada; (f) Comunicação com os participantes que foram contatados para participar da pesquisa. Tal medida foi realizada por e-mail e mensagens de *WhatsApp*.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES: RELAÇÕES DA SURDEZ COM O TERRITÓRIO EDUCACIONAL

A seguir serão demonstrados os resultados e discussões da pesquisa. Ao concluir a referenciação teórica e o conteúdo prático destinada ao nível do curso em que os alunos estavam, direcionou-se a seguinte pergunta aos estudantes: “Relate como as aulas de Libras têm impactado a sua vida”. Tal pergunta foi aplicada a 11 estudantes e todos responderam. Selecionou-se três respostas, a fim de demonstrar uma ligação da surdez com o impacto do curso no território da educação pesquisado. Tais respostas foram selecionadas por esboçar as relações cotidianas entre o contexto escolar e a surdez, além de evidenciar a mudança das práticas pedagógicas ao lidar com o sujeito/aluno surdo.

Seguem os relatos:

“Bom, sempre tive vontade de aprender Libras, mas nunca tive oportunidade e incentivo para isso. Este curso me despertou curiosidade e vontade de colaborar com a sociedade surda de forma satisfatória na escola. Um dia desta semana tive a oportunidade de assistir uma aula de matemática para uma criança surda da escola e eu senti um desejo de participar junto a eles, professor e aluno”. (Aluna 1)

O primeiro relato nos apresenta a carência de oportunidades de contato com a Língua de Sinais, mesmo em um contexto educacional em que existe uma lei (Brasil, 2002) que regula a necessidade de os profissionais da educação saberem Libras. Apesar de ter um aluno surdo na escola em que trabalha, a Aluna 1 da educação básica relata a ausência de oportunidade para sua formação continuada no contexto da surdez. Nessa conjuntura, Raffestin (1980) indica que:

Lembremos que a atividade linguística, como qualquer outra atividade, não se desenvolve fora do espaço nem tampouco do tempo. Trata-se sobretudo, aqui, de espaços produzidos, de territórios, de lugares nos quais se realizam relações e tempos sociais, ou seja, durações e ritmos próprios a essas mesmas relações (Raffestin, 1980, p. 100).

Logo, a ausência de uma formação anterior em Libras, após mais de 20 anos da Lei nº 10.436/2002, indica o não espaço linguístico dessa língua, até o momento, não tendo, portanto, destaque neste território escolar. Também possibilita a percepção que houve o estabelecimento de critérios de seleção de outros temas para debate, demonstrando um não pertencimento da surdez nesse território, considerando que a língua precisa está sempre em circulação para a marcação de território (Raffestin, 1980).

Nesse sentido, o relato da Aluna 1 nos faz refletir sobre a importância de cursos direcionados à formação dos profissionais da educação, que têm contato direto e diário com pessoas surdas. Após as aulas de Libras, a aluna relata que despertou seu interesse, pois agora ela não via

uma mera sinalização, mas, sim, uma língua, e fazer parte dessa língua significa estar alinhado às demandas de seus usuários (Caetano; Lacerda; Santos, 2019). Tal relato concorda e reafirma a Lei nº 10436/2002, a qual discorre que os profissionais de educação necessitam de tais formações para a compreensão do sujeito surdo, portanto, pode-se perceber uma demarcação de território linguístico nasce nesse contexto. Assim como a Aluna 2 ressalta:

“As aulas tem me mostrado que nunca é tarde para aprender, além de ser um momento de descontração com todos os colegas. E também nos dá a oportunidade de entender sobre inclusão, uma vez que conseguimos de alguma forma interagir com uma pessoa surda, vejo e sinto isso toda vez que o aluno da nossa escola passa por mim. Cumprimento ele com sinais e ele abre aquele sorriso de alegria. Gratidão ao professor pela paciência, muito obrigado!!!” (Aluna 2)

O segundo relato manifesta as relações sociais estabelecidas a partir das aulas cursadas, ocasionadas pela comunicação em Libras, o que demonstra uma territorialidade em relação aos sujeitos que ocupam a escola. Tal fato condiz com a reflexão de Souza (1995) ao declarar que os sujeitos de um mesmo território possuem integração social estabelecida por relações. Nesse enquadramento, além de ser um espaço de aprendizado, as aulas de Libras se tornaram para os alunos, que são profissionais da educação, um lugar de encontro.

Segundo os alunos, esse lugar possibilitaria o encontro com os colegas com os quais muitas vezes não conseguiam interagir na escola, devido à correria do dia a dia. Encontro com o monitor, que sempre se mostrava disposto a acolher suas demandas. Encontro com novas metodologias e práticas inclusivas transmitidas. O mais importante foi o encontro dos profissionais da educação (os alunos do curso de Libras), com os alunos da escola básica. Esses encontros compartilhando ideias sobre a importância da Língua de Sinais para a educação inclusiva geram características de identidade, culminando na territorialidade (Souza, 1995). Ao relatar que já começava a interagir com o aluno surdo que havia em sua escola, a Aluna 2 demonstrou os resultados e benefícios que o curso já estava proporcionando. O sujeito da política pública, o surdo, começava a ser visto e não mais ignorado. Contemplando o que Dorziat (2004); Gesser (2009) e Santos; Campos (2013) discorrem sobre a necessidade de uma formação capaz de romper com conceitos pré-estabelecidos, o que também evidenciou-se no terceiro relato:

“Eu na minha adolescência adquiri um alfabeto manual, daqueles que compramos balas para ajudar, portadores de necessidades especiais (nomenclatura que aprendi mais longe). E passei a juventude praticando o alfabeto. Sou da era da Xuxa também, mas a Língua de Sinais me era totalmente estranha, mas sempre me encantei quando me deparava com surdo se comunicado e a alegria de encontrar alguém para dialogar. Não pensei que faria um curso de Libras e um dia, quando comecei o ano e em nossa escola havia um aluno surdo, me senti totalmente fora da realidade dele, mas após 6 meses de convivência e há mais de um mês no curso,

consegui me comunicar com ele e sinto o aluno mais feliz por sentir que a escola está se adaptando às necessidades dele. Um conhecido meu me perguntou na rua qual o horário da missa. Ele é mudo e eu me comuniquei com ele em Libras, ainda tímida, mas ele me respondeu que não era surdo e eu me senti melhor, por saber que ele me entendia e eu estou mais calma ao encontrar um surdo.” (Aluna 3)

O terceiro relato nos mostra a importância da disseminação da Libras por diversos meios. Como visto, ambos os relatos enfatizam a importância da formação continuada para os profissionais da educação, para que as Leis nº 10436/2002 e nº 14.191/2021 sejam efetivamente cumpridas e possibilitem um espaço para a comunidade surda nesses locais. Além disso, o relato evidencia a estranheza em relação à língua, quando não há um contato prévio, o que ressalta a importância de que os professores dominem esse mecanismo linguístico.

Ao analisar os três relatos, pode-se perceber que há uma ausência anterior ao curso da formação continuada dos profissionais da educação, voltada para a temática da “surdez”. O que se reflete em uma disputa de poder (Raffestin, 1980; Souza, 1995; Claval, 1996; Becker, 2012), uma vez que essa é uma demanda dos surdos que não estava sendo abordada pelas escolas. Conclui-se que os espaços de debate das escolas, muitas vezes, estão territorializados por outras demandas. No entanto, apesar dos relatos serem amplamente positivos perante o curso de formação continuada, observou-se um número expressivo de evasão ou não falta de continuidade dos níveis posteriores. Por essa razão, ocorreu uma investigação do porquê dessa descontinuidade. Com base na hipótese de que os profissionais da educação participantes gostaram do curso, fundamentadas em relatos e informações coletadas, foram colocadas outras perguntas, como vantagens (três pontos fortes) e desvantagens (três pontos fracos) dessa formação. Como resposta, os pontos fortes foram: "Professor capacitado, horário adequado, conversação prática"; "Instrutor bom, material bem elaborado, diferentes ofertas de horário"; "Eficiência, responsabilidade e competência"; "Promove a inclusão, incentiva a busca pelo conhecimento, agrega ao currículo do estudante"; "O horário, a metodologia, o ambiente"; "Conhecimento teórico e prático". Já como pontos fracos, os participantes apontaram: "Falta de tempo e oportunidade para praticar"; "Não ser obrigatória nas escolas"; "Tempo, poderia ser maior"; "Não tenho nenhum ponto fraco em mente".

Doravante as respostas obtidas nos questionários é possível identificar uma rede de relações sociais que geram uma territorialização no âmbito da surdez, a partir do agrupamento de pessoas que começam a convergir para um mesmo pensamento (Souza, 1995). Nesse caso, a disponibilidade do curso e a escassez do tempo para essa função foram destacadas. Ademais, aqueles que relataram experiências positivas, destacaram a eficácia da formação em suas vidas, mencionando a aquisição de novas formas de comunicação e a transformação das aulas da educação básica em ambientes

mais inclusivos. Esses relatos indicam uma apropriação positiva do espaço educacional, onde os alunos se sentiram empoderados e integrados.

No entanto, também observou-se uma significativa desistência do curso, conforme evidenciado nos questionários, em que os alunos apontaram a alta carga horária de suas atividades laborais como principal motivo. Além disso, houveram questionamentos em relação à contabilização das aulas como horas extracurriculares, uma vez que alguns alunos, sendo funcionários da prefeitura, não tiveram essas horas descontadas de suas jornadas de trabalho. Todavia, é previsto por Lei nº 11.738/2008 que a escola realize reuniões próprias com a finalidade de cumprir o 1/3 da carga horária estabelecida. Esses espaços de debates podem ser um lugar de territorialização de pautas inclusivas, considerando que os surdos frequentam o território escolar, embora, muitas vezes, estejam à margem. Apesar dos participantes reconhecerem o valor do Celib nas Escolas e disfrutarem das atividades e do ambiente de aprendizagem, suas responsabilidades e compromissos preexistentes acabam se sobrepondo à continuidade do curso.

Pode-se fazer uma relação dessa problemática com o que Araújo, Araújo e Silva (2015) discorrem sobre uma formação continuada humana, que em contraposição à racionalidade técnica ou racionalidade prática e considera o processo de formação humana de maneira integral, indo além da simples produção de mão de obra técnica qualificada. Ainda em Araújo, Araújo e Silva (2015, p.68), “[...] a utopia é a esperança crítica de transformação da realidade.”, assim, refletimos que é necessário além da oportunidade de um curso de formação continuada, condições adequadas para a sua efetiva participação.

Portanto, para realmente consolidar essa territorialização, é necessário criar-se condições que permitam uma participação efetiva dos profissionais da educação em cursos como o Celib nas Escolas, respeitando suas realidades e necessidades. Isso envolve não apenas oferecer cursos acessíveis, mas também reconhecer e valorizar o tempo e o esforço dedicados pelos profissionais da educação, garantindo que a educação seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho estabeleceu uma relação entre territorialidade e um curso de formação de professores no âmbito da surdez, considerando a história desses sujeitos como um marcador no território escolar. Ademais, buscou-se resgatar os modelos educacionais aplicados aos surdos no Brasil (Oralismo, Comunicação Total, Inclusão e Bilinguismo), estabelecendo uma influência com as discussões internacionais sobre a temática surdez. Outrossim, realizou-se um paralelismo entre o desenvolvimento territorial nacional e a educação de surdos no Brasil, mostrando que ambos

sofreram interferências estrangeiras, o que impactou diretamente o modo de vida desses indivíduos. Além disso, exploram-se os conceitos de território, territorialidade e poder, a fim de entender as dinâmicas escolares e suas disputas em relação à surdez.

Nesse viés, almejou-se refletir sobre um curso de Libras voltado a profissionais da educação, ofertado em uma cidade do interior de Minas Gerais. Para isso, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com a finalidade de entender os impactos na territorialização da temática da surdez nos participantes e em suas escolas. Concluiu-se que o desafio de uma educação inclusiva para surdos é atualmente contemplado por diversas leis, que os amparam e são importantes no processo educacional desses indivíduos. Contudo, apesar da existência de instrumentos legais que garantem esses direitos linguísticos, vê-se que muitas escolas ainda não estão preparadas para o recebimento desses alunos, pois há uma ausência de conhecimento sobre o tema nesses ambientes. Entretanto, sabemos que esses espaços são uma conquista da comunidade surda, que lutou por vários anos para ser incluída na educação regular. Portanto, entende-se que participar do território escolar é um direito fundamental dos estudantes surdos, e que é necessário que a escola esteja preparada para acolher suas diferenças linguísticas (De Souza Leite, 2021).

Ao refletir sobre as aulas no Celib nas Escolas, percebeu-se, pelos relatos colhidos, um grande interesse pela formação. Todavia, observou-se um número expressivo de evasão pelos participantes e não prosseguimento nas etapas posteriores do curso. Tal comportamento se deu pela alta demanda dos profissionais da educação em suas atividades laborais, que, por vezes, era o principal motivo da interrupção da formação em Libras. Considerando essa discussão, conclui-se que o curso de Libras disputa um território nas escolas.

Ademais, como proposta de melhoria para a afirmação de territórios no local, os estudantes sugeriram a utilização dos horários extraclasse denominados popularmente como “módulo”, que são reuniões organizadas pela escola com a finalidade de cumprir o 1/3 da carga horária estabelecida na Lei nº 11.738/2008, para a aplicação dos cursos. Caso isso seja realizado de maneira obrigatória a todos os membros das escolas, possibilitaria mais pessoas participarem do curso, considerando que seria incluído na carga horária da instituição, isso proporcionaria uma maior marcação de território para a surdez e, conseqüentemente, uma melhor inclusão.

Por fim, a pesquisa demonstra que o curso possibilitou a marcação de território nas escolas, reverberando na inclusão das pessoas surdas no ambiente educacional em uma cidade do interior de MG. Tal formação desenvolveu-se por meio da parceria firmada entre a universidade e a prefeitura, e preparou os membros da comunidade escolar para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora, respeitando e valorizando a cultura e a identidade surda e,

consequentemente impactou o cumprimento das leis (Brasil, 1996; Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015; Brasil, 2021) que descrevem sobre a demanda dessa comunidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. ; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbvhgBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BECKER, B. K. A Geografia e o resgate da geopolítica. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 2, n. 1, p. 117–150, 2012. DOI: 10.36403/espacoaberto.2012.2079. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspaçoAberto/article/view/2079>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p.7- 13, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=rt%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=rt%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL, **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a regulamentação da LIBRAS. Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.php>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL, **Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B.F, SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora**, 2019. Disponível em: <https://ufscarlibras.blogspot.com/2016/08/estrategias-metodologicaspara-o-ensino.html>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAPOVILLA, F. C. Filosofia Educacionais em Relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n. 1, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAPOVILLA, F. C.; TEMOTEO, J. G. A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda. **Educação de surdos em debate**. Curitiba, Ed. UTFPR, 2014. p. 103-128.

CLAVAL, P.. O Território na transição da modernidade. **Revista Géographies et Cultures** n. 20, 1996, Paris: L'Harmattan. Tradução e revisão de: Inah Vieira Lontra, Márcio de Oliveira e Rogério Haesbaert.

DORZIAT, A.. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?. **Revista do Centro de Educação, Cadernos** Edição: 2004 - n°24, p.1-6. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921/2955>. Acesso em: 21 out. 2024.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GEERTZ, C.. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Press, 1989.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade Surda**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-depesquisa-social.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F.. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Língua brasileira de sinais–Libras, p. 101, 2011. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19394.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. [1985] 8ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017. (Cap. 4 Métodos científicos. p. 91-121). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3ADfca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3ADfca.pdf). Acesso em: 21 out. 2024.

LEITE, L. S.; CABRAL, T. B. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425–444, 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-20. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OSÓRIO, L. **As origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e ideia de ordem**. In: CASTRO, I. E.; et al. *Geografia: Conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PERLIN, G.. **Identidades surdas**. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 2000, p. 51-73, 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/>. Acesso em: 21 out. 2024.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Paris: Ed. Litec, 1980.

REIS, M. B. de F.; MORAIS, I. C. V. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.62052. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/62052>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. **Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão**. Libras em estudo: política educacional. São Paulo: FENEIS, p. 13-38, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4376084/mod\\_resource/content/1/Libras%20em%20estudo%20pol%3ADtica%20educacional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4376084/mod_resource/content/1/Libras%20em%20estudo%20pol%3ADtica%20educacional.pdf). Acesso em: 21 out. 2024.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. 77-116. In: **Geografia: Conceitos e temas**. Castro, Iná Elias; Gomes, Paulo Cesar da Costa; Corrêa, Roberto Lobato. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 21 out. 2024.

VIEIRA, C. R., & MOLINA, K. S. M. Pedagogical practice in deaf education: the intertwining of different approaches in the educational context. **Educação e Pesquisa**, 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.