



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

VIRGÍNIA EUGÊNIA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO DE SURDOS
EM FOCO**

Campina Grande – PB

2018

VIRGÍNIA EUGÊNIA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO DE SURDOS
EM FOCO**

Dissertação elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Linha de Pesquisa: Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Ciências e Educação Matemática, para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Campina Grande – PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do

S586f Silva, Virgínia Eugênia da.

A formação inicial de pedagogos na perspectiva da Educação Matemática inclusiva [manuscrito] : a educação de surdos em foco / Virgínia Eugênia da Silva. - 2018.
180 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Educação Matemática. 2. Educação inclusiva.
3. Surdez. 4. Formação Inicial de Professores.

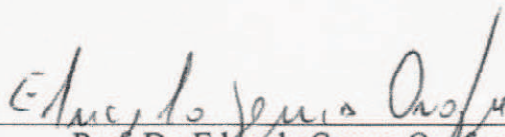
21. ed. CDD 370.115

VIRGINIA EUGENIA DA SILVA

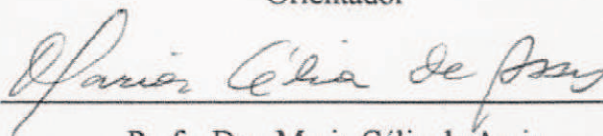
**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM
FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em atendimento parcial para obtenção do título de mestre em Ciências e Educação Matemática.

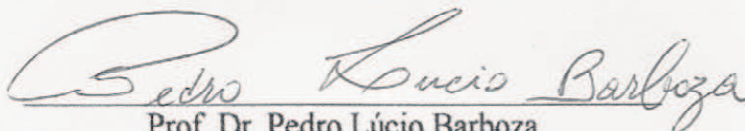
Banca examinadora:



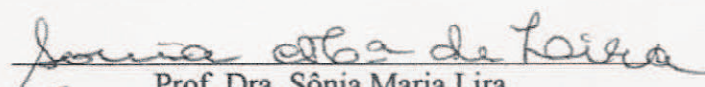
Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
PPGECEM/UEPB
Orientador



Prof. Dra. Maria Célia de Assis
PPGECEM/UEPB
Membro interno



Prof. Dr. Pedro Lúcio Barboza
PPGECEM/UEPB
Membro interno



Prof. Dra. Sônia Maria Lira
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Membro externo

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditaram em meus sonhos e que nas horas difíceis estavam sempre ao meu lado me dando força para recomeçar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por me fazer capaz de enfrentar os desafios durante toda caminhada, por me presentear com belos presentes e pelas vitórias alcançadas.

Aos meus pais Severina e Eugênio que deram tudo de si para que eu conseguisse alcançar os meus objetivos e me apoiaram nos momentos mais difíceis me dando força para continuar. A minha irmã Hosana que acompanhou todo percurso dessa longa caminhada.

Ao meu noivo Gleisson que esteve sempre ao meu lado acreditando em meus sonhos e me encorajando a seguir sempre em frente.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Eduardo Onofre, que sempre demonstrou um enorme carinho para comigo demonstrando assim um grande amigo e que me acolheu no momento que mais precisei. Sou eternamente grata por acreditar em mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática que contribuíram para minha formação.

As amigas que fiz durante o mestrado por me proporcionar momentos incríveis, em especial agradeço às amigas de todas as horas, Dennefe, Liliane, Nivea, Thâmara e Luciana que além de me proporcionar momentos descontraídos, alegres, também escutaram as minhas angústias e me fortaleceram com suas palavras de incentivo. Agradeço a Fábio um grande amigo que também me apoiou em todos os momentos.

Aos participantes da pesquisa e a Universidade Estadual da Paraíba – CG/PB por confiar em mim, e me propiciar realizar a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no contexto da Educação Matemática, mais especificamente no cenário da formação inicial dos professores dos primeiros anos visando o ensino da Matemática para crianças surdas, visto que, a educação inclusiva, tem se tornado um paradigma dentro da educação. Vivendo em uma sociedade ouvinte, percebemos que os Surdos muitas vezes não encontram oportunidades para desenvolver seu potencial cognitivo. Desse modo, o objetivo consiste em investigar a compreensão de discentes do curso de Pedagogia da UEPB a respeito do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática com alunos surdos. Para esse fim, utilizamos a abordagem qualitativa. A pesquisa realizou-se com treze alunas do quinto período do curso de Pedagogia da disciplina Educação Especial I, da Universidade Estadual da Paraíba, campus Campina Grande/PB. Para a pesquisa de campo realizamos a entrevista-semiestruturada. A fundamentação teórica está baseada na Educação de Surdos, Formação Inicial de Professores na perspectiva inclusiva, e a Educação Matemática Inclusiva. A análise dos dados deu-se por meio das manifestações dos participantes da pesquisa, isto é, os futuros pedagogos; do diário de campo e das observações. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica metodológica de Laurence Bardin, visto que, a análise de conteúdo é uma técnica que proporciona ao pesquisador um leque de material permitindo que o mesmo compreenda melhor o seu objeto de estudo. Assim, surgiram seis categorias: A existência ou não de uma experiência profissional na área de educação; Compreensão de surdez antes das discussões estabelecidas pela disciplina de Educação Especial I; Perceber a surdez após experiências acadêmicas; O curso de Pedagogia da UEPB na formação de uma educação inclusiva para surdos; Ações adotadas pela escola que favorece a inclusão de alunos surdos; O processo de ensino-aprendizagem na alfabetização Matemática. A primeira categoria apresenta se as participantes possuem ou não possuem experiência profissional no âmbito educacional. Já a segunda categoria aborda as concepções sobre surdez antes dos debates na disciplina de Educação Especial I. A terceira categoria discute as percepções das participantes referente a pessoa surda após as discussões e experiências na academia. A quarta categoria discute se o curso de Pedagogia da UEPB está oferecendo uma formação que está preparando os futuros pedagogos para atuarem com os alunos surdos. A quinta categoria debate quais as ações que as participantes compreendem que a escola deve adotar para promover a inclusão dos alunos surdos. A sexta categoria discute sobre a prática pedagógica que o professor deve adotar para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização Matemática para alunos surdos. Os resultados apontam que os discentes que participaram da pesquisa passaram a enxergar após as experiências acadêmicas o indivíduo surdo como ser capaz, repleto de habilidades e potencialidades. Também identificou-se que os futuros professores compreendem que se faz preciso para promover a inclusão do aluno surdo que a instituição escolar esteja preparada, com profissionais capacitados para atender as necessidades dos alunos, além disso, salientam a necessidade de utilização de recursos pedagógicos visuais e manipuláveis, como, ábaco, material dourado para promover um ensino de Matemática de qualidade. Nesse sentido, concluímos que os recursos mencionados pelas participantes também são essências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos ouvintes.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Inclusiva. Surdez. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This research is introduced on the Math Education context, more specifically in the teacher's initial formation scene of the initial years proposing Math teaching to deaf children. Thus, the inclusive education has become an education paradigm. Living in a society of listeners, we realized that deaf individuals usually do not find opportunities to developing their cognitive potential. Therefore, the aim of this research is based on investigation of the understanding of the UEPB Pedagogy course students about teaching and learning process of Math with deaf students. So, we used the qualitative approach. The research carried out with thirteen students of the fifth period on the discipline of Special Education I of the State University of Paraíba, Campina Grande campus/PB. To this field research we made a semi-structured interview. The theoretical basis used is based on the Education of Deaf, Initial Formation of Elementary School Teachers, the Math initial school grade and the Inclusive Math Education. The data analyzed obtained through manifestations of research participants, i.e., future pedagogues'; field diary and observations. To conduct data analysis, we used the methodological technique of Laurence Bardin, because the content analysis is a technique that provides to the researcher a variety of material and allowing a better understanding of the aim of the research. Thus, six categories emerged: The existence or not existence of a professional experience on the education area; The comprehension of deafness before established discussions in the discipline of the Special Education I; Realize deafness after academic experiences; The UEPB Pedagogy course in the formation of inclusive education to deaf individuals; Actions assumed by the school that help the inclusion of deaf students; The teaching-learning process on the Math Literacy. The first category shows if the participants have or do not have professional experience on the educational field. The second category talks about the deaf conceptions before the debates in the discipline of Special Education I. The third category discuss about the participants' perceptions on deaf students after academic discussions and experiences. The fourth category discuss if the UEPB Pedagogy course is offering a formation that prepares the future pedagogues to work with deaf students. The fifth category debates about what actions the participants realize that the school should promote to deaf students inclusion. The sixth category talks about pedagogical practice that the teacher should adopt to teaching-learning process of the Mathematical Literacy contents to deaf students. The results shows that students that participated of the research start to realize after academic experiences the deaf individuals like efficient people, full of skills and potential. Noticed too that future teachers realized that it is necessary promotes the inclusion of deaf students, the school should be prepare with trained professionals to give support to needs of the students, moreover, emphasizes the needs of the usage of visual and manipulable pedagogical resources like abacus, golden material to promote a Math teaching of quality. In this regard, we concluded that the resources mentioned by the participants are also the essence in the teaching-learning process of listeners students.

Key words: Math Education. Inclusive Education. Deaf. Teacher's Initial Formation.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Principal entrada da UEPB.....	21
Figura 2 – Mapa de localização dos campus da UEPB.....	22
Figura 3 – Instituto Benjamim Constant.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
C.E.S.B	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CERDIC	Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
FURNe	Fundação Universidade Regional do Nordeste
IECE	Instituto de Educação de Crianças Excepcionais
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretária Nacional de Educação Básica
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URNe	Universidade Regional do Nordeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA	19
1.1 TIPO DE PESQUISA.....	19
1.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	21
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	23
1.3.1 Critério de inclusão	23
1.3.2 Critério de exclusão	24
1.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	24
1.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	25
1.6 PRODUTO FINAL.....	26
2 ASPECTOS SÓCIO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	28
2.1 DEFICIÊNCIA E SURDEZ: VISÃO MÉDICA E SÓCIO ANTROPOLÓGICA.....	28
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	42
2.3 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS SURDAS.....	47
2.4 OS SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	54
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	59
3.1 SABERES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	59
3.2 PROPOSTA INCLUSIVA: BREVE DISCUSSÃO EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	64
4 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: olhares numéricos se entrelaçam	69
4.1 O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	69
4.2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: ENTRELAÇO NECESSÁRIO.....	73
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA FACE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	78
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
5.1 A EXISTÊNCIA DE UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE	

EDUCAÇÃO.....	82
5.1.1 Não tem experiência profissional.....	82
5.1.2 Experiência profissional na educação.....	83
5.2 COMPREENSÃO DA SURDEZ ANTES DAS DISCUSSÕES ESTABELECIDAS PELA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I.....	85
5.2.1 Estigma de anormal e incapaz.....	85
5.2.2 A interação com o universo surdo.....	87
5.3 PERCEBER A SURDEZ APÓS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS.....	87
5.3.1 O corpo surdo com suas habilidades.....	88
5.3.2 O surdo: um ser excluído socialmente.....	89
5.4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB NA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS.....	90
5.4.1 Discussões teóricas e ausência de uma vivência prática na formação de uma educação inclusiva para surdos.....	90
5.4.2 O não direcionamento na formação para a inclusão escolar do surdo.....	92
5.4.3 Norteando caminhos para uma formação inicial que celebra a inclusão escolar do sujeito surdo.....	93
5.5 AÇÕES INCLUSIVAS NAS ESCOLAS.....	94
5.5.1 Formação do corpo docente, presença do tradutor e intérprete de libras e curso de libras.....	94
5.6 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA.....	96
5.6.1 Língua de sinais, a presença de intérprete e a exploração do campo visual: na alfabetização de matemática de alunos surdos.....	97
5.6.2 Jogos, materiais lúdicos e material concretos na escolarização de surdos.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE.....	109
ANEXOS.....	177

*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu,
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu...
Trem Bala – Ana Vilela*

INTRODUÇÃO

Primeiramente gostaria de apresentar alguns fatos que marcaram minha trajetória pessoal e profissional. Apesar das dificuldades e dos obstáculos que meus pais passaram, sempre fizeram de tudo para proporcionar as suas filhas uma boa educação. Ressalto que o meu pai sempre trabalhou como comerciante e minha mãe é professora da rede pública do município de Sapé/PB, com especialização na área da Educação Inclusiva, talvez seja isto que me levou a me interessar sobre a inclusão, especificamente a surdez.

A minha Educação Básica se deu em duas instituições, os anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental, realizei na Escola Estadual Stella da Cunha Santos e o Ensino Médio sucedeu na Escola Estadual Monsenhor Odilon Alves Pedrosa, sempre fui considerada uma boa aluna pelos professores. Ambas instituições são situadas no município de Sapé/PB, foi nesta cidade que se concretizou os meus primeiros passos na trajetória educacional.

Neste momento, minha mãe que já lecionava no município abriu uma escolinha para ensinar a educação infantil e dar aula de reforço. Foi a partir daí que tive o meu primeiro contato com a área da educação no sentido de dar aulas particulares, isto foi muito gratificante nesse momento, pois aprendi bastante, foram minhas primeiras experiências como professora. Então, a partir do meu primeiro contato com a área educacional, juntamente com a referência do ser professora que tenho na família decidi fazer o vestibular na área da educação.

No ano de 2008, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, campus João Pessoa, na época a seleção para ingressar na universidade se dava através do Processo Seletivo Seriado – PSS. Ao receber a notícia da aprovação senti um misto de felicidade e ansiedade, pois não imaginava que iria conseguir entrar na Universidade logo depois de terminar o Ensino Médio. Após ter ingressado no curso de Pedagogia, percebi o quanto aquela experiência era importante, pois foi quando tive a oportunidade de observar e fazer reflexões do mundo e de suas implicações a partir de um ponto de vista diferente. Neste período comecei também dar aula no Instituto

Educacional Pingo de Gente no terceiro ano do Ensino Fundamental, posso afirmar que essa fase foi importante na minha trajetória pessoal e profissional.

Gostaria de chamar atenção ao segundo período do curso de Pedagogia, tendo em vista que foi nele que ouvi falar em conversas com colegas sobre um curso Libras que seria realizado pela Fundação Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência – FUNAD, na ocasião. Então resolvi fazer o curso, no início era só curiosidade de entender como ocorria a comunicação com os surdos, curiosidade de adquirir um novo conhecimento sobre Libras. Neste momento não imaginava que futuramente eu poderia usar esse conhecimento para outra finalidade, por exemplo, trabalhar como intérprete, ministrar curso Básico de Libras, aprofundar meus estudos nesse campo, e atualmente estou tentando relacionar com a Educação Matemática.

Aos poucos o interesse em aprender a Libras foi se aguçando e ganhando um novo significado na minha vida. Isto é, ao logo do tempo comecei a me envolver cada vez mais, paralelamente ao meu curso de graduação. Também na FUNAD fiz outro curso de Capacitação para Professores na área da Deficiência Visual.

Foi a partir dessas vivências que tive com a área da inclusão juntamente com as discussões realizadas nas disciplinas do curso de Pedagogia que decidi fazer minha área de aprofundamento da graduação em Educação Inclusiva. Diante disto direcionei o meu trabalho de conclusão de curso sobre “Inclusão de Surdos no Município de Sapé: algumas reflexões”. Ao término do curso de Libras e da licenciatura, já com um pensamento consolidado no que realmente pretendia, que era cada vez mais entrar na realidade da pessoa surda, realizei no ano de 2013 outro curso de Intérprete da Língua Brasileira de sinais – Libras, também pela FUNAD.

No período de 2013 e 2014, comecei a trabalhar com oficinas de Letramento e oficinas envolvendo Matemática pelo programa Mais Educação em várias instituições escolares do município de Sapé/PB. Essa experiência me proporcionou enxergar a Matemática de modo diferente, onde pude refletir sobre as dificuldades das crianças surdas em entender e compreender a Matemática.

Também em 2014 iniciei a especialização em Psicologia Escolar da Aprendizagem pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, em João Pessoa, durante esse tempo pude rever e aprofundar os meus conhecimentos. Nesse mesmo ano participei de uma seleção para ministrar o curso de Libras básico, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, ao sair o resultado da seleção fiquei surpresa e ansiosa, pois essa era a minha primeira experiência em

ensinar Libras. Foi muito gratificante viver essa experiência, pois pude compartilhar e adquirir novos conhecimentos. Fiquei sabendo depois que aqueles alunos que fizeram o curso comigo continuaram buscando se aprofundar em Libras, isto foi recompensador para mim.

Em 2015 surgiu a oportunidade de fazer o mestrado, tive conhecimento do edital para seleção do Mestrado em Ensino de Ciência e Educação Matemática oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, pelas redes sociais. Diante, das experiências que tive nas oficinas de Matemática, resolvi a princípio investigar o ensino de Matemática para alunos surdos. Enfim, fiz seleção, fui aprovada e classificada, vale ressaltar que não imaginaria ser aprovada, visto que, era minha primeira seleção para o mestrado, não nego que no início do curso do Mestrado foi difícil, pois essa fase é marcada por uma experiência bastante nova e cheia de desafios.

Outro fator importante para o meu crescimento como pesquisadora, foi a participação em eventos nacionais e internacionais com trabalhos completos, alguns desses eventos foram: VII Colóquio de Matemática – IFCE – Juazeiro do Norte, Congresso/colóquio franco-latinoamericano de Investigación em Dicapacidad promovido pela Universidad de Los Lagos – Santiago – Chile e o VII Seminário Nacional sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva realizada pela Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande.

Essas experiências foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pós através de cada evento pude refletir cada vez mais sobre o universo da Educação Matemática na perspectiva inclusiva.

Sabemos que para proporcionar aos alunos uma educação efetivamente inclusiva, a instituição educacional deve estar disposta a superar as barreiras encontradas no caminho para a inclusão. Assim, a educação inclusiva apresenta desafios para os professores e pressupõe tornar a educação formal ou informal acessível a todas as pessoas e com isso atender às exigências de uma sociedade que venha a combater preconceitos, intolerâncias e barreiras arquitetônicas. O respeito às diferenças sócio culturais, linguística, étnica e de gênero são condições *Sine que non* para uma educação inclusiva.

A construção de uma educação inclusiva, onde a compreensão do outro é um ponto fundamental a ser trabalhado na escola, coloca educadores em face de diversos

desafios, como por exemplo, o ensino de Matemática para surdos, o qual está pouco inserido nas discussões acerca de uma sociedade inclusiva.

Sabemos que a educação inclusiva está vivenciando avanços em termo de legislações, oportunidades de discutirmos sobre uma educação de qualidade, bem como o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Apesar dos avanços na legislação, a exemplo do estatuto da pessoa com deficiência criado em 2015 encontramos em nossas escolas de educação básica uma prática pedagógica que não focaliza nas habilidades dos alunos com deficiência. A legislação promulga que deve adaptar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, mas isso não está acontecendo na prática.

Salientamos que as concepções sobre educação inclusiva, surdez, prática pedagógica e formação de professores na perspectiva inclusiva serão apresentadas e discutidas em linhas posteriores que tecem o presente texto. No âmbito da educação inclusiva nos baseamos em Sá (2010); Dorziart, Araújo e Soares (2011); Silva (2014).

Na concepção sobre surdez inspiramos nos pressupostos de Goldefeld (2002); Arcoverde (2011), entre outros. No âmbito de formação de professor na perspectiva inclusiva Nóvoa (2001); Martins (2012); Pimentel (2012). No contexto da educação matemática inclusiva, Borges e Nogueira (2013); Kranz (2015); Moretti e Souza (2015).

Diante desses pontos que abordaremos, o foco da investigação que será relatada neste texto, é de que não é suficiente traduzir para a Libras, conteúdos e estratégias metodológicas pensadas para o ensino de Matemática destinado para ouvintes. Os surdos necessitam de uma ação pedagógica que atenda às suas particularidades. Partindo dessa ideia, pretendemos realizar uma pesquisa que envolva o ensino de Matemática adaptado às necessidades educacionais dos surdos, abordando, assim o processo de inclusão escolar dos referidos sujeitos.

Visto que, compreendemos que a Educação Matemática pode nos ajudar a justificar o esforço para ensinar tal ciência para pessoas surdas, bem como a importância dessas pessoas serem incluídas na sociedade. Nesse sentido, direcionamos a nossa investigação para o ensino de Matemática para pessoas surdas, as quais reconhecemos como influentes participantes da sociedade.

A Educação Matemática constitui-se como um campo de pesquisa voltada a compreender o ensino e a aprendizagem da Matemática, ou seja, é um campo que se preocupa com o significado que a Matemática assume em situações que envolve ensinar e aprender, incluindo reflexões sobre avaliação e políticas públicas voltadas à educação.

A pesquisa aqui relatada se enquadra na área de formação de professores de Pedagogia, especificamente no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Nesse contexto, a pergunta que norteia o desenvolvimento da nossa pesquisa, é: **Como a formação inicial pode preparar futuros pedagogos a trabalharem conteúdos matemáticos com alunos surdos matriculados em escolas regulares de educação básica?**

Diante da tal indagação, refletimos sobre o objetivo geral de uma pesquisa, o qual tem por finalidade expressar o que se pretende alcançar com a investigação, isto é, o que se deseja conseguir com o resultado do estudo. Desse modo, para responder a referida questão, temos como **objetivo geral: investigar a compreensão de discentes do curso de Pedagogia da UEPB a respeito do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática com alunos surdos.** Diante deste objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos, compreender a concepção que os discentes participantes da pesquisa têm sobre a surdez; identificar as disciplinas do curso de pedagogia da UEPB que contribuem na formação inicial de professores na área de inclusão de alunos surdos na escola regular; construir um material didático que seja mediador no processo de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização Matemática para alunos surdos.

A presente pesquisa está estruturada em cinco capítulos da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, a Metodologia, onde apresentamos as ideias de pesquisa científica, o método em que a pesquisa encontra-se apoiada, o lócus de investigação, os sujeitos investigados, assim como apresentamos a maneira que os dados foram coletados e analisados.

No segundo capítulo, Aspectos histórico e sócio político da pessoa com deficiência, tratamos sobre o processo histórico da educação dos indivíduos com deficiência, onde destacamos as fases: exclusão, segregação, integração e inclusão, sempre dando ênfase as pessoas surdas. Também abordamos as tendências educacionais que percorreram a educação dos indivíduos surdos, bem como, a inserção no âmbito escolar.

No terceiro capítulo, Formação de Professores na perspectiva inclusiva, discutimos brevemente sobre os saberes e a formação de professores onde destacamos o professor reflexivo, visto que, o mesmo reelabora a sua prática a partir da reflexão que o faz sobre a mesma. Destacamos a formação do professor na perspectiva inclusiva, em razão de compreender que o professor deve estar preparado para atender as necessidades dos alunos.

A respeito do quarto capítulo, O ensino de Matemática na perspectiva inclusiva: olhares numéricos se entrelaçam, abordamos como o ensino de matemática foi estruturado por alguns anos e suas reformas. Ressaltamos neste capítulo, a Educação Matemática Inclusiva que tem como intuito que todos, independentemente das particularidades, tenham as mesmas condições de aprender Matemática.

Com referência ao quinto capítulo, Apresentação e Discussão dos Resultados, apresentamos e analisamos os dados coletados inspirando-se na análise de conteúdo de Bardin (2011). Por fim, apresentamos algumas considerações que elaboramos após a construção da revisão teórica e das análises preliminares dos dados coletados.

*A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo.
Nelson Mandela*

1 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos primeiramente alguns aspectos relevantes sobre a pesquisa científica e a construção do conhecimento. Em seguida, apresentamos o nosso campo de investigação e a técnica que optamos para apresentar e analisar os dados que foram coletados.

1.1 TIPOS DE PESQUISA

De acordo com Hissa (2013, p. 38), “a pesquisa é a arte de construir possibilidades de diálogo. Para isso, será preciso conceber, antes de tudo, a pesquisa como um texto que comunica e, simultaneamente, como texto feito com o outro, no mundo e com o mundo”.

Ainda em conformidade com o autor supracitado, entendemos que a pesquisa é realizada por meio de um processo que se aproxima de um cultivar a compreensão. Desse modo, o ato de pesquisar se fortalece a partir do cultivar a compreensão de maneira a estimular o diálogo que nos devolve a possibilidade de repensar, na pesquisa, a presença do outro em nós e, ainda, a nossa presença no mundo. Neste aspecto, o pesquisador durante todo processo de pesquisa deve promover um diálogo entre o que os outros dizem a respeito do objeto de estudo e sua visão de mundo. Portanto, a pesquisa não está limitada aos procedimentos metodológicos, mas vai além, fazendo-se necessário que apresentemos nossa criatividade, concepção de mundo e do outro. O referido autor sintetiza esse pensamento dizendo que:

Pesquisar é se aproximar de questões tomadas como relevantes e mergulhá-las em teorias que fazem pensar. Esse exercício teórico, que parece bastante complexo, é que conduz a ideias de que toda pesquisa se inicia com um processo: o de problematizar, identificado como aquele que põe em dúvida e, portanto, nos questiona a todos e, principalmente, interroga àquele que pergunta e pesquisa. O início do processo parece ser intrigante encaminhar perguntas – interrogações teóricas extraídas do mundo e feitas dele – para as questões de pesquisa. (HISSA, 2013, p. 31).

Nesta perspectiva, concebemos que a importância de uma pesquisa se dá a partir do momento que o objeto estudado é relevante para a sociedade, pois toda pesquisa se inicia por meio de uma problemática presente no meio social, ou seja, o pesquisador deve com o seu estudo atender uma necessidade presente na sociedade.

Goldenberg (2004) condensa este pensamento relatando que a pesquisa científica solicita criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. É de grande importância que o pesquisador desenvolva o seu ponto de vista, a sua criatividade, visto que, esses aspectos contribuem para que o estudo seja único, singular e original.

Nesse contexto optamos pela pesquisa qualitativa, por ela possibilitar desenhar os caminhos metodológicos desta investigação. A pesquisa qualitativa tem por finalidade responder questões sociais e nos dá a oportunidade de mergulhar na realidade dos indivíduos pesquisados, isto é, nos possibilita ter uma visão ampla sobre a história e os aspectos peculiares de um determinado grupo, ou seja, é necessário levar em consideração às crenças, as opiniões, as representações de mundo de cada ser, entre outros artefatos que nos levam a ter uma percepção melhor do âmbito onde a pesquisa se realizará. Além do mais, o método utilizado no desenvolvimento de uma pesquisa tem como função fundamental tornar possível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo pesquisador.

[...] o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

Diante desta ótica, a pesquisa qualitativa é importante para o desenvolvimento da nossa investigação, pois nos proporcionou uma visão ampla do ambiente onde a mesma acontecerá, uma vez que, entendemos que a pesquisa qualitativa possui caráter exploratório, ou seja, a pesquisa qualitativa nos permite obter uma visão vasta do âmbito pesquisado, nos propiciando capturar informações mais precisas sobre o objeto de estudo. Neste caso, é preciso que vivenciemos a realidade do ambiente onde será desenvolvida a pesquisa.

Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) dizem que a abordagem qualitativa solicita que o pesquisador observe e examine o mundo com a ideia de que nada é trivial, isto é, se faz importante que o pesquisador não tenha uma visão limitada sobre o campo

de estudo. Com isso, o objeto de estudo não pode ser visto como algo simples e comum, pois tudo que envolve o âmbito pesquisado tem potencial para construir uma gama de informações que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Pretendemos em nossa pesquisa ter esse olhar vasto que nos possibilite pensar, refletir e compreender melhor o nosso objeto.

1.2 CENÁRIO DA PESQUISA

O campo de investigação se situa na cidade de Campina Grande que compõe um dos municípios do Estado da Paraíba, sua fundação ocorreu em 1 de dezembro de 1697, tendo sido reconhecida como cidade em 11 de outubro de 1864, a mesma é considerada como um dos principais polos da Região Nordeste, com uma população estimada em 2016 foi de 407.754 habitantes. Campina Grande conta com dezessete universidades e faculdades, entre elas, três públicas.

Entre as universidades e faculdades que compõem a cidade decidimos por investigar o curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus Campina Grande/PB.

Imagem 1: Principal entrada da UEPB – campus Bodocongo – Campina



Grande/PB

Fonte: Arquivo da pesquisa

A história da UEPB é marcada por muitas lutas e conquistas. Nesse sentido, vale discorrer sobre o seu desenvolvimento enquanto instituição. Williams de Souza Arruda criou a Universidade Regional do Nordeste, quem seria sua mantenedora seria a

Fundação Universidade Regional do Nordeste - FURNE. Em reunião que tinha como objetivo eleger o presidente da FURNe, foi escolhido o nome do prefeito Williams Arruda para presidir a Fundação e paralelamente exercer o cargo de primeiro reitor. Em 1966 o vice-reitor Edvaldo de Souza de Ó acabou assumindo a reitoria, seu legado foi até o ano de 1969, esse período devido às ações desenvolvidas por Edvaldo de Ó e de grupos que colaboraram com as ações, a Universidade Regional do Nordeste já era algo consolidado.

Após muitas lutas e mobilizações desenvolvidas por parte dos professores, funcionários e alunos, entre outros indivíduos envolvidos a FURNe pela Lei de Nº 4.977 de 11 de outubro de 1987, sancionada pelo governador Tarcísio Burity passou a ser denominada Universidade Estadual da Paraíba.

Um dos grandes marcos na história da UEPB foi o seu reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação do MEC. Outro acontecimento importante para a instituição universitária ocorreu durante o século XXI, onde finalmente a Universidade Estadual da Paraíba era consolidada diante da conquista da autonomia financeira, através da Lei de Nº 7.643 de 06 de agosto de 2004. A autonomia da UEPB significa para todas as pessoas inseridas neste ambiente a vitória de um ensino público e gratuito, além, de permitir a sua expansão. Nesse sentido, a Universidade Estadual da Paraíba possui oito campus distribuído da seguinte forma: a Campina Grande – Campus I; Lagoa Seca – Campus II; Guarabira – Campus III; Catolé do Rocha – Campus IV; João Pessoa – Campus V; Monteiro – Campus VI; Patos – Campus VII, e Araruna – Campus VIII. Vejamos a figura abaixo:

Imagem 2: Mapa dos campus da UEPB



Fonte: Arquivo da pesquisa

Dessa forma, a UEPB totaliza 52 cursos de graduação. Com relação ao curso de Pedagogia situado na UEPB em Campina Grande, entendemos que a sua concepção atual está relacionada ao seu processo histórico. São muitos debates, muitas pesquisas são desenvolvidas em torno da formação oferecida aos futuros pedagogos, buscando verificar se a universidade está formando profissionais capacitados. Dessa forma, o curso de Pedagogia da UEPB visa promover uma formação teórica e prática que possibilite os futuros pedagogos desenvolver habilidades necessárias para o seu desempenho durante sua docência, atendendo as necessidades da sociedade.

Assim, o curso de Pedagogia tem como objetivo geral, formar pedagogos para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Educacional em espaços escolares e não escolares, desde que necessitem de conhecimentos pedagógicos. Os futuros Pedagogos ao concluírem o curso devem estar comprometidos com um projeto social, político e ético, tendo como intuito, contribuir para o processo de emancipação social dos sujeitos, com vistas a uma educação democrática de qualidade. Dessa forma, decidimos investigar quais compreensões os estudantes do curso de Pedagogia têm sobre o ensino de Matemática para aluno surdo.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada, durante as três primeiras semanas de setembro de 2017, com treze discentes do quinto período do curso de Pedagogia, do turno noturno, cursando o semestre 2017.1, matriculadas na disciplina de Educação Especial I da Universidade Estadual da Paraíba, campus Campina Grande/PB.

A turma era composta por 26 alunos, dentre eles, participaram da pesquisa treze discentes, suas idades compreendem entre 21 anos e 47 anos. Dentre as participantes seis alunas exercem algum tipo de atividade na área de educação, quatro atuam como professora, uma é monitora do Programa Mais Educação e uma atua como cuidadora educacional.

1.3.1 Critério de inclusão

Os participantes da pesquisa devem estar cursando o quinto período do curso de Pedagogia no turno noturno localizado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - Campus I – Campina Grande/PB e matriculados na disciplina de Educação Especial I,

também participaram da pesquisa os alunos que possuem ou não possuem algum tipo de experiência com alunos surdos.

1.3.2 Critério de exclusão

Alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - Campus I – Campina Grande/PB que estejam no turno diurno e em outros períodos que não seja no quinto e que já cursaram a disciplina de Educação Especial I.

1.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Para a nossa coleta de dados, optamos pela utilização de uma entrevista em razão de compreendemos que a mesma proporciona um encontro entre duas pessoas com o intuito de fornecer informações sobre um dado assunto para uma delas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Ainda em conformidade com as autoras entendemos que a entrevista é um instrumento de trabalho significativo em todos os campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras.

Nessa perspectiva, Ludwing (2009) pondera que esse instrumento de pesquisa apresenta como característica fundamental uma relação de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, além de proporcionar ao pesquisador captar informações rapidamente, abordar conteúdos de caráter íntimo e complexo e trabalhar com pessoas que possuem pouca formação. Reafirmando o que mencionamos anteriormente foi por considerar que, “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 86), por isso, a nossa escolha como instrumento para coleta de informações.

Ludwing (2009) aponta três tipos de entrevistas que o pesquisador pode utilizar para coletar informações, são elas: entrevista não estruturada, entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada. A não estruturada se caracteriza por conter questões abertas, sem rigidez de sequência e número reduzido. Já a estrutura tem como perfil questões específicas e rigidamente ordenadas e a entrevista semiestruturada apresenta como

propriedade questões específicas, no entanto sem ordenamento rígido (LUDWING, 2009).

Dessa forma, optamos pela entrevista semiestruturada, pois, compreendemos por ser um instrumento que tenha conjunto de questões predefinidas e que ao mesmo tempo seja flexível possibilitando ao pesquisador ir e vir pelas suas questões e aprofundá-las caso seja necessário. Tendo como base a entrevista semiestruturada desenvolvemos o nosso roteiro para desenvolver a entrevista que se encontra no (APÊNDICE 2). Antes de aplicar a entrevista explicamos aos discentes o que pretendemos desenvolver com a nossa pesquisa, também, lemos e entregamos o termo de esclarecimento e consentimento para que os pesquisados estivessem cientes de que haverá sigilo sobre a identidade de cada um e que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para o estudo realizado, o termo se encontra no (APÊNDICE 1).

1.5 ANÁLISE DOS DADOS

Existem diversas técnicas metodológicas que podem ser utilizadas para analisar ou interpretar os dados de uma pesquisa, nesse sentido, escolhemos como melhor opção, a análise de conteúdo, pois, julgamos ser o melhor método para atingir nosso objetivo.

Para Oliveira et al (2003) a análise de conteúdo dentro da área de educação se torna um instrumento importante, visto que, o pesquisador poderá enxergar os conteúdos dos dados coletados com maior amplitude, ou seja, a análise de conteúdo permite extrair do texto escrito seu conteúdo que estão explícita e implícito.

Assim, Bardin (2011) relata que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que pretende fazer uma análise das comunicações, e que essa técnica vai além de ser apenas um instrumento, mas se constitui como um leque de material que permite o pesquisador compreender melhor o seu objeto. Bardin, (2011, p.89), aponta que a análise de conteúdo estrutura-se em três etapas, são as seguintes:

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A pré-análise, corresponde a primeira etapa, onde acontece a organização do material e tem como intuito ativar e sistematizar as ideias iniciais. Nesse sentido,

reunimos e organizamos todo material a ser analisado de tal forma que nos possibilitasse manipulá-lo sem dificuldades, nos proporcionando ir e vim quantas vezes for preciso, essa leitura inicial dos dados coletados é denominada como leitura flutuante, onde analisamos e conhecemos o texto.

Uma vez que a análise de conteúdo foi julgada pelo pesquisador como sendo o melhor método para responder aos objetivos globais de sua pesquisa, é necessário constituir e organizar o material de trabalho. Este poderá, por exemplo, ser composto de entrevistas transcritas de alunos, professores, funcionários da escola, documentos emitidos pelo Ministério da Educação (OLIVEIRA, et al, 2003, p. 6-7).

Esta primeira etapa possui três atividades, são elas: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011, p.89). Essas atividades não necessariamente precisam suceder umas a outras, elas podem ocorrer aleatória, apesar de que, estas sempre uma ligada à outra (BARDIN, 2011). Desse modo, selecionamos os textos, que nos servem como ponto de partida para identificar às inferências e em seguida interpretamos o conteúdo.

A segunda etapa condiz com a exploração do material. Para Bardin (2011, p. 131), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Diante das codificações realizadas do material surgem as categorias. Dessa forma, realizamos exploração do material da seguinte maneira, primeiramente transcrevemos as entrevistas, posteriormente fizemos diversas leituras do material com o intuito de nos mergulhar e compreender melhor os dados obtidos, subsequentemente reunimos e organizamos as falas e as inferências formando assim as categorias, para obtermos um entendimento mais aprofundando para nos possibilitar enxergar o que estava nítido e em entrelinhas nas falas.

As categoriais surgiram mediante as indagações realizadas às participantes da pesquisa e as subcategorias emergiram diante das falas das mesmas. Ainda em consonância com Bardin (2011) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação diz respeito terceira etapa, no sentido de que com os resultados significativos e fiéis, podemos apresentar inferências e realizar a interpretação.

1.6 PRODUTO FINAL

Como produto final desta pesquisa construímos um guia que poderá ser usado pelos futuros pedagogos e pelos professores que estão na ativa como apoio de como trabalhar a alfabetização Matemática com alunos surdos e ouvintes. Onde poderão encontrar algumas atividades Matemáticas trabalhadas a partir de materiais didáticos, por exemplo, material dourado, ábaco, dominó, tangram. O guia será disponibilizado para as instituições escolares.

No guia, abordamos sobre as concepções de surdez, as tendências educacionais que norteiam a educação dos alunos surdos. E em seguida, tratamos sobre a Educação Matemática dentro do universo da surdez, também, discutimos a Matemática inclusiva e a reconceitualização das quatro operações. E por fim, apresentamos algumas atividades que podem servir como apoio para o professor desenvolver em sala de aula.

*O principal objetivo da educação é
criar pessoas capazes de fazer coisas novas
e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.
Jean Piaget*

2 ASPECTOS SÓCIO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos alguns processos históricos e sociopolíticos sobre a educação das pessoas com deficiência. Posteriormente, relatamos a história da educação especial no âmbito brasileiro e em sequência as políticas públicas que regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Posteriormente, abordamos o processo de inclusão dos alunos surdos no âmbito educacional.

2.1 DEFICIÊNCIA E SURDEZ: VISÃO MÉDICA E SÓCIO ANTROPOLÓGICA

Delimitar a história das pessoas com deficiência, certamente abre caminhos para uma melhor compreensão dos difíceis percursos trilhados por tais indivíduos. Momentos vistos pela sociedade como: inimigo da nação, feiticeiros, aquele que carregava o mal consigo. Por isso, muitos eram torturados até a morte. Também houve períodos de bastante lutas e conquistas, onde as pessoas com deficiências tinham como propósito apoderar-se dos direitos presentes na sociedade, na perspectiva de se tornarem um sujeito ativo no meio social.

Nesse segmento, com Sasaki (2010) podemos entender que a sociedade passou por diversas mudanças em todos seus aspectos, ou seja, as práticas sociais atravessaram diferentes fases. Nesse sentido, esse autor nos revela que na educação para as pessoas com deficiência passaram as seguintes fases: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Compreendemos que cada fase mencionada não aconteceu tudo ao mesmo tempo e nem de forma simplista, pelo contrário, foram marcadas por grandes confrontos, lutas, desafios e vitórias.

Com relação ao período da exclusão social, Sasaki (2010) diz que a sua prática se deu devido às limitações atípicas que os indivíduos apresentavam por não pertencerem a maioria da população. Assim, podemos relatar que na Antiguidade os indivíduos com deficiência eram excluídos da sociedade para o exercício de qualquer

atividade, pois eles eram considerados como pessoas inválidas, incapazes, débeis, isto é, sem utilidade para a sociedade.

Mazzotta (2011, p.16) ressalta que “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. Nesta perspectiva, entendemos que as pessoas com deficiências por serem vistas como possuidoras de demônios foram muitas vezes torturadas até a sua morte. Isto implica dizer que a sociedade tinha uma percepção do indivíduo com deficiência como um ser do mal para os demais membros da sociedade.

Este período foi marcado por uma intensa rejeição e preconceito. Sendo assim, os sujeitos com deficiência não adquiriam nenhum tipo de conhecimento formal, já que eram perseguidos, ignorados e explorados pela sociedade vigente, ou seja, o Estado se desobrigou de qualquer responsabilidade para com tais indivíduos. Desse modo, percebemos que as pessoas com deficiência eram bastante estigmatizadas, por não serem consideradas como um ser humano. Concordamos com Goffman (2004) ao aludir que a utilização de termos como: aleijado, bastardo, retardado, ceguinho, mudinho, entre outros termos de discriminações, foram utilizadas para que a sociedade nessa época explicasse a inferioridade, a diferença que o outro apresentava e mostrar o perigo que aquelas pessoas representavam à sociedade, esses vários tipos de discriminações reduziram as chances de vida dos sujeitos com deficiência.

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados (CARDOSO, 2004, p. 16).

Durante o período da Idade Média compreendemos que a Igreja Cristã exercia grande influência perante a sociedade e sabemos que a mesma propagava que as crianças que nascessem e apresentassem algum tipo de deficiência estavam sendo castigadas por Deus, para pagar por algum pecado dos seus antepassados, por esse motivo muitas eram sacrificadas. Mazzotta (2011) sintetiza este pensamento dizendo que a religião com toda força apresentava o homem como imagem e semelhança de Deus, ou seja, como um ser perfeito, portanto, as pessoas com deficiências por não serem fisicamente e mentalmente perfeitas não se encontravam dentro desse padrão, logo, eram colocadas à margem da condição humana.

Aos poucos a Igreja percebe que as pessoas com deficiências devem receber algum tipo de educação. Neste aspecto, começou-se a construir estabelecimentos longe do meio social para inserir elas. Desse modo, desenvolveu-se o atendimento segregado. Com relação a esse momento Sasaki (2010, p. 126) relata que “excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida”.

Em consonância com o autor referido, esses estabelecimentos começaram a se especializar cada vez mais para atender as pessoas por tipo de deficiência, ou seja, existiam instituições para cada tipo de deficiência, logo, não havia interação entre as pessoas. Essas instituições foram criadas em lugares distante da sociedade e tinham como ideia promover todos os serviços existentes no meio social. Nesta fase, também surgiram as

[...] escolas especiais, assim como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência pudessem ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional (SAASSAKI, 2010, p. 126).

Jannuzzi (2006, p. 6) descreve que a “educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX”.

Nesse sentido, Mazzotta (2011) aponta que alguns brasileiros influenciados pelas experiências da Europa e Estados Unidos da América do Norte, iniciaram no Brasil durante o século XIX, organização de serviços para atender a cegos, surdos, pessoas com deficiências mentais e físicas. Onde podemos identificar dois períodos no desenvolvimento da educação especial no Brasil. O primeiro período ocorre entre 1854 e 1956 que ficou denominado como Iniciativas Oficiais e Particulares Isoladas, já o segundo marco acontece de 1954 a 1993 que são as Iniciativas Oficiais de Âmbito Nacional.

Segundo o autor supracitado, nas Iniciativas Oficiais e Particulares Isoladas na educação especial no Brasil o atendimento no âmbito educacional tem início na década de 1950 do século XIX. Em 12 de setembro de 1854 por meio do Decreto Imperial n. 1.428 foram tomadas as primeiras medidas com intuito de promover o atendimento escolar especial, então, D. Pedro II instituiu nesta data do decreto, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Ainda citando Mazzota (2011) um dos principais protagonistas pela fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi um cego brasileiro chamado José Álvares de Azevedo, o mesmo estudava no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado no século XVIII, por Valentin Hauy. Azevedo ao retornar ao Brasil no ano de 1851, sensibilizado pelo descaso e abandono dos cegos no nosso país traduziu e publicou o livro de J. Dondet História do Instituto dos Meninos Cegos em Paris. José Álvares de Azevedo chamou a atenção e o interesse do ministro do Império conselheiro Couto Ferraz, foi através da influência de Couto Ferraz que D. Pedro II criou o Instituto dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2006).

Com o passar dos anos e em decorrência de alguns acontecimentos o Imperial Instituto dos Meninos Cegos sofreu mudanças em sua nomenclatura, como por exemplo, no governo republicano em 17 de maio de 1890 o chefe o governo provisório Marechal Deodoro da Fonseca juntamente com o ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto n. 408, modificando a nomenclatura do referido instituto para Instituto Nacional dos Cegos. Já no ano de 1891, através do Decreto de 1.320 o estabelecimento passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant – IBC, em homenagem a Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 2011).

Conforme Mazzotta (2011), pela Lei Nº 839, de 26 de setembro de 1857, D. Pedro II, após três anos da criação do Instituto Benjamin Constant, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-mudos localizado na cidade do Rio de Janeiro. Assim, em 1957, após cem anos da sua fundação pela Lei de Nº 3. 198, de 6 de julho o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES que permanece assim até os dias atuais. “Em ambos os Institutos [...] foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografias e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Imagem 3: Instituto Benjamin Constant



Fonte: <http://museubenjaminconstant.blogspot.com.br>

A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do Ines abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1833, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Diante desta perspectiva, podemos observar que grande parte da população com deficiência não tinha acesso a esses institutos. Com relação às pessoas com deficiência auditiva, verifica-se este fato pela quantidade de pessoas que tinham acesso ao atendimento. A população surda era de 11.595 e só 17 surdos tinham acesso a esse atendimento. Nesse segmento, concebemos que:

[...] a educação dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais altas e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências (JANNUZZI, 2006, p. 16).

Como já ressaltamos a sociedade não esboçava nenhum tipo de preocupação com a educação das pessoas com deficiência, podemos considerar esse fator como um dos principais motivos que dificultaram o acesso das pessoas com deficiências às instituições. Nesse período, as poucas escolas que existiam eram destinadas às camadas da elite social.

Ainda com relação a educação dos indivíduos com deficiência Mazzotta (2011) relata que outras ações dirigidas ao atendimento pedagógico ou médico pedagógico ocorreram durante o Segundo Império. Na vertente do atendimento pedagógico,

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se deparam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimento auferidos nas diversas ciências (JANNUZZI, 2006, p. 28-29).

Desse modo, compreendemos que a educação das pessoas com deficiência vem crescendo cada vez tanto pela luta delas próprias, que diante da sua condição criava estratégias para driblar as barreiras que encontravam no seu dia a dia, quanto das demais pessoas que contribuíram para com a educação dos indivíduos com deficiência. Com relação ao atendimento médico pedagógico Jannuzzi (2006) expõe que o interesse dos médicos para com esse campo educacional teve base na busca de resposta ao desafio que os casos mais graves apresentavam.

A autora supracitada diz que a partir de 1930 a sociedade passa a se preocupar com a gestão da deficiência, assim começaram a estruturar-se em associações para lutar pelo direito dos indivíduos com deficiência, vale também destacar que nesse período o governo cria ações que tem por intuito visar a especificidade do aluno com deficiência, como por exemplo, a criação de escolas junto a hospitais e ao ensino regular; fundação de entidades filantrópicas especializadas. Vejamos: “há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, instituições psicopedagógicas e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente” (JANNUZZI, 2006, p. 68).

Diante desse cenário, Mazzotta (2011) relata que na primeira metade do século XX, até 1950 existiam quarenta instituições de ensino regular que eram mantidas pelo poder público, visto que, uma era federal e as demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar às pessoas com deficiência mental. Também havia catorze instituições de ensino regular, entre elas, uma federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com deficiências.

Ainda em conformidade com o autor supracitado algumas instituições que contribuíram para a educação das pessoas surdas, como por exemplo, o Instituto Santa Terezinha que foi criado em 15 de abril de 1929 na cidade de Campinas (SP) pelo Bispo Dom Francisco de Campos Barreto. A fundação deste estabelecimento só aconteceu por

causa da ida de duas freiras para o Instituto de Bourg-la-Reine em Paris (França) tendo como finalidade se preparar como professoras especializadas para trabalhar com alunos surdos. Com o passar do tempo o instituto foi transferido para a cidade de São Paulo, isso aconteceu em 18 de março de 1933, o mesmo por algum tempo, precisamente até 1970 funcionou como internato atendendo somente meninas com deficiência auditiva, já em 1970 o internato passou a trabalhar em regime externato, isto é, eram atendidos meninas e meninos. Nesse mesmo momento iniciaram-se o trabalho de integração desses alunos na rede regular de ensino.

Mazzotta (2011) relata que em São Paulo no ano de 1951 foi instituída a escola Municipal Helen Keller pelo prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira, onde foi instalada no bairro de Santana, o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas no dia 13 de outubro de 1952. Devido a várias mudanças administrativas o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas sofreu diversas modificações na sua nomenclatura. O referido autor cita as diversas denominações que este estabelecimento recebeu durante toda a sua história.

[...] I Núcleo Educacional para Crianças Surdas (1952), Escola Municipal de Crianças Surdas (1958), Instituto de Educação de Crianças Excepcionais (IECE), (1967), Instituto de Educação para Crianças Excepcionais Helen Keller (IECE Helen Keller), (1969), Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller (EMEDA Helen Keller), (1976) e finalmente Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (MAZZOTTA, 2011, p. 38).

Ainda de acordo com o autor, os trabalhos realizados pela instituição despertaram a criação de quatro escolas municipais de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes auditivos no ensino regular do município de São Paulo no ano de 1988.

Segundo Mazzota (2011), o Instituto Educacional São Paulo (IESP) foi instalado no dia 18 de outubro de 1954, tendo como especialidade o ensino de crianças surdas. Sendo uma entidade especializada em atender às necessidades educacionais dos indivíduos surdos o instituto recebeu o Registro de Nº 2. 010/58 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No ano de 1969 o instituto foi doado à Fundação São Paulo, organização mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Diante deste aspecto, passou atender não somente às crianças com deficiência auditiva em regime escolar, mas começou também a atender, em regime de clínica, crianças e adultos que tinham dificuldade de comunicação.

Conforme o autor, podemos observar que perante a nova situação administrativa o Instituto Educacional São Paulo era de subordinação ao Centro de Educação e

Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – CERDIC, atualmente nomeado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, órgão suplementar da PUC-SP.

De acordo com Mazzotta (2011), o segundo marco da educação especial no Brasil denomina-se inicia-se de Iniciativas de Âmbito Nacional seu início deu-se em 1957 e se estendeu até 1993. Neste período o Governo Federal assumiu em nível nacional o atendimento educacional das pessoas com deficiência, este fato aconteceu devido à realização de campanhas que tinham como finalidade proporcionar este atendimento.

A primeira campanha a ser constituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal Nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções que regem a sua organização e a execução se encontram na Portaria Ministerial N. 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da união de 23 de março de 1958. No Rio de Janeiro foi instalada o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que apresentava como objetivo principal promover medidas necessárias a educação e assistência através de todos os meios que estivesse em seu alcance objetivando alcançar todo âmbito nacional (MAZZOTA, 2011).

Segundo o mesmo autor, em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão pelo Decreto Nº 44.236 em 1º de agosto. Esta campanha foi movida pela inspiração das ideias de José Espínola Veiga, a mesma também apresentava vínculo com a direção do Instituto Benjamin Constant. A organização e execução desta campanha foram regulamentadas pela Portaria N. 477, de 17 de setembro de 1958. Conforme observa Mazzotta (2011), após um ano e meio da criação da campanha, a mesma sofreu algumas modificações estruturais por meio do Decreto de Nº 48.252, de 31 de maio de 1960. Diante das suas mudanças podemos apontar que deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constat e passou a ser denominada como Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC, diante deste aspecto, passou a subordinar-se ao gabinete do ministro da Educação e Cultura.

No mesmo ano 1960 foi instituída uma nova campanha, tendo como influência movimentos que possuíam como lideranças a Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos Excepcionais. Também tinha como apoio o ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, que através do Decreto 48.961, de 22 de setembro de 1960, foi instituída juntamente ao gabinete do ministro da Educação e Cultura, a Campanha

Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (MAZZOTTA, 2011).

A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente. Pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para a definição de metade governamental específica para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. Fatores conjunturais externos e internos podem servir como hipóteses explicativas para a criação do CENESP (JANNUZZI, 2006, p, 137).

Dentro desse contexto Mazzota (2011) relata que com a vinda do especialista em educação especial James Gallagher ao Brasil, fora apresentado o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, que abarcava proposta para a estruturação da educação especial. Os resultados obtidos relatados nesse relatório foram de grande importância para a criação do CENESP, que tinha como intuito responsabilizar-se pelo atendimento das pessoas com deficiências no Brasil, a sua criação se deu através do Decreto N. 72.425 em 3 de julho de 1973.

Segundo o autor posteriormente o CENESP recebeu uma nova denominação, passou a chamasse Secretaria de Educação Especial – SESPE, mas suas competências e sua estrutura foram mantidas, a única modificação que sofreu foi a extinção do Conselho Consultivo. O Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de educação de Surdos continuaram como órgãos autônomos e vinculados a SESPE, com propósito de supervisão ministerial, esse fato ocorreu durante o Governo de Sarney em 1986. No dia 15 de março de 1990 o Ministério de Educação passou por uma reestruturação, onde a SESPE acabou sendo extinta. Dessa forma, a responsabilidade das atribuições pertinentes à Educação Especial, passou-se a ser de incumbência da Secretária Nacional de Educação Básica – SENEb.

Assim, Jannuzzi (2006) retrata que durante esse período os aspectos que norteavam a educação especial estavam centrados na deficiência sempre fazendo uma comparação do que se considerava normal e anormal. A autora ainda salienta que as instituições escolares eram pouco democráticas, e quem as frequentava em sua maioria eram as pessoas que pertenciam às camadas de nível socioeconômico mais favorecido,

consequentemente, as escolas facilitavam a exclusão social de seus alunos, principalmente aos alunos que apresentassem algum tipo de deficiência, pois os âmbitos escolares não proporcionavam aos alunos com deficiência currículos, metodologias de ensino, estrutura físicas adequadas as suas necessidades.

Nesse sentido, compreendemos que o intuito das escolas especiais era adaptar o indivíduo com deficiência por meio de treinamento, para que o mesmo pudesse atuar na sociedade, ou seja, o meio social só aceitava a pessoa com deficiência exercendo quaisquer ofício se essas pessoas se adequassem à sociedade.

Com o intuito de acabar com o atendimento segregado passou-se a pensar na ideia de integração, onde o seu maior impulso se deu na década de 80, a partir do surgimento da luta pelos direitos dos indivíduos com deficiências. Essa ideia iniciou-se visando destruir a prática da exclusão social que por vários séculos os indivíduos com deficiências foram subordinados. Neste período, surgiram “as classes especiais dentro de escolas comuns, o que não aconteceu por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças com deficiências não interferissem no ensino” (SASSAKI, 2010, p, 126).

Diante deste contexto, podemos perceber que apesar do surgimento das classes especiais dentro das escolas regulares, os alunos que tinham algum tipo de deficiência não tinham uma atenção maior voltada para eles, pelo motivo de que eles não podiam interferir no ensino para não prejudicar o desenvolvimento dos alunos que não possuíam deficiência. O autor reafirma esse pensamento dizendo que:

[...] a integração social, afinal de contas tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente (SASSAKI, 2010, p. 33).

Ainda nesse contexto, de acordo com o autor, as pessoas com deficiência começaram a perceber que o movimento de integração não proporcionava o desenvolvimento global, além de ser insuficiente para acabar com a discriminação e propiciar a participação plena dos indivíduos na sociedade. Portanto, passaram a se questionar sobre o seu papel perante a sociedade e começaram a lutar cada vez mais por seus direitos, como por exemplo, de ser visto como um cidadão ativo.

Assim, com muitas lutas surge o movimento de inclusão social, que tem por objetivo a construção de uma sociedade onde todas as pessoas possam desfrutar de seus

direitos e também de cumprir os seus deveres, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direitos de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 2010).

Nesta perspectiva, durante os anos 40, dar-se início a debates em volta dos direitos humanos, ou seja, começaram a discutir, debater e refletir os direitos que todos os sujeitos possuem perante a sociedade. Essas lutas e conquistas vão se intensificando durante os anos 70 e 80. Portanto, na década de 90 as lutas pela inclusão social e educacional dos sujeitos com deficiência começaram a ganhar mais forças, tendo como principal objetivo modificar o sistema educacional de ensino, isto é, provocar uma ruptura no âmbito educativo. Isso, porque o nosso cenário educacional se encontrava da seguinte forma: as escolas regulares eram destinadas a atender somente os indivíduos que não possuíssem nenhum tipo de deficiência, em contrapartida as escolas especiais eram designadas para as pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência.

Neste período ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien na Tailândia, onde no seu Art. 1º menciona que:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação. É o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (BRASIL, 1990).

Diante deste aspecto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), diz que todos os indivíduos possuem direito à educação básica, visto que a mesma deve ser de qualidade, atender as necessidades específicas dos alunos e procurar reduzir as desigualdades. Para isso, faz-se necessário promover na educação básica melhoria na sua qualidade do ensino, garantir o acesso à educação a todos os indivíduos e superar os obstáculos que impedem a participação ativa dos indivíduos no processo educativo.

Dentro deste contexto de luta a UNESCO realizou uma conferência na Espanha, que aconteceu nos dias 07 a 10 de Junho de 1994, contendo 392 representantes governamentais e mais de 25 organizações internacionais, tendo como título Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais onde foi elaborada a Declaração de Salamanca no ano de 1994. Esta declaração se preocupa em garantir o acesso à escola a todos os cidadãos, e que a mesma esteja adequada em todos seus aspectos para receber o indivíduo independente de suas condições. Por meio da Declaração de Salamanca foi que os países passaram a inserir políticas de inclusão no ensino regular.

A Declaração da Salamanca (1994) menciona que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais;
- Ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nessa perspectiva, compreendemos que o sistema de ensino deve favorecer a todas as pessoas uma educação de qualidade, independentemente da raça, etnia, cor, cultura, classe social, gênero e se possuem ou não algum tipo de deficiência. Com relação à educação para as pessoas com deficiência, entendemos que o ambiente educacional deve estar preparado para atender às necessidades desses indivíduos, visando favorecer igualdade no acesso à educação. Em suma, o intuito deste documento de avigorar uma educação de qualidade, que atingisse todos envolvidos na sociedade, isto quer dizer, que as pessoas com deficiências estariam incluídas nesta educação básica de qualidade.

De acordo com Declaração de Salamanca (1994) a escola inclusiva deve estar estruturada segundo o princípio de atender todas as crianças independentes das condições que as mesmas apresentam, como por exemplo, condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outros fatores. Compreendemos que toda mudança provoca conflitos, no campo educacional não foi diferente, neste sentido todos os envolvidos com o sistema educacional começam a enfrentar diversos desafios ao ter que atender todos os indivíduos independentemente das suas especificidades.

Ainda em conformidade com a legislação referida, podemos apontar que um dos grandes desafios que a escola inclusiva encontra é com relação ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno e que seja capaz de proporcionar ao alunado uma educação de qualidade que os possibilitem desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, entendemos que o currículo deve ser flexível objetivando que a aprendizagem dos alunos aconteça de maneira contínua, ou seja, o professor deverá acompanhar a cada dia o desempenho do seu alunado e verificar se a metodologia que está utilizando está promovendo o desenvolvimento do mesmo.

Diante disso, devemos pensar sobre as condições de trabalho que os educadores da Educação Básica estão vivenciando para poder promover de fato uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizado. Nesse sentido, concordamos com Lira (2014) ao relatar as condições precárias que o professor vivencia, como por exemplo, questões salariais, salas de aulas superlotadas, lecionar em uma área diferente da sua formação para completar a carga horária, entre outras condições, inviabiliza o professor de desenvolver uma metodologia de ensino que visa a inclusão de todos os alunos considerando suas particularidades. visto que, para isso se faz preciso que o professor tenha tempo para

planejar sua aluna, pesquisar, produzir material, repensar na sua prática e nas estratégias utilizadas.

Concordamos com a autora ao mencionar que o sistema escolar precisa dar suporte, orientação e condição de trabalho aos professores, como também, auxiliar na formação continuada para que os mesmos possam promover um ensino de qualidade onde todos os alunos tenham as mesmas condições de aprendizagem.

O princípio que orienta a estrutura da escola inclusiva é que a mesma deve acomodar todos os alunos independente das suas peculiaridades e que desenvolva um espaço acolhedor e que não haja nenhum tipo de discriminação, dessa forma a instituição deverá promover discussões e debates sobre as diferenças e as necessidades que cada indivíduo possui, visando mostrar que independente das diferenças existentes entre cada pessoa, todas possuem os mesmos direitos e deveres perante a sociedade.

Perante estes acontecimentos a escola inclusiva passa a adequar-se para receber e oferecer condições necessárias à aprendizagem do aluno. O princípio fundamental que a escola inclusiva possui é que todos os alunos devem aprender juntos, isto é, proporcionar que os sujeitos interajam entre si. A instituição também deve reconhecer e responder as necessidades de cada indivíduo inserido no âmbito escolar, ou seja, a escola deve atender a todas as perspectivas do aluno acompanhando o seu ritmo, o seu rendimento na sala de aula. Para que a escola inclusiva consiga oferecer uma educação de qualidade, é preciso que o currículo esteja apropriado à realidade do indivíduo, além disso, é necessário lançar estratégias de ensino que possam assegurar a sua clientela um ensino de qualidade (SALAMANCA, 1994).

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Dessa forma, percebemos que quando se promove no âmbito escolar a inclusão todos os envolvidos no processo são beneficiados, uma vez que, a escola tem a função de preparar o aluno para a vida, conscientizando-os do valor social da igualdade. Os autores aludidos descrevem que a prática da inclusão é reflexo de um ensino inclusivo, onde todos os alunos estão inseridos, portanto, entende-se que ao promover um ensino

que tem por objetivo atender as especificidades de todos os alunos independentemente de cor, raça, sexo, classe econômica, deficiência, entre outros fatores promova a interação entre eles a inclusão acontece.

2. 2 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.

Conforme já mencionamos, podemos entender que a educação inclusiva tem por intuito atender as necessidades de todas as pessoas inseridas no ambiente escolar, para isto, foram implementadas leis que legitimassem esse propósito. Diante desta visão, compreendemos que as concepções da educação inclusiva são completamente opostas da proposta da educação especial, pois a proposta da educação inclusiva visa procurar perceber e atender as peculiaridades educativas dos indivíduos dentro do âmbito educacional regular, e o ensino especial têm como intuito atender pessoas com deficiências em um ambiente separado, ou seja, eram construídas escolas especializadas para receber esta clientela, baseado na hipótese que as necessidades das pessoas com deficiência não poderiam ser contempladas nas escolas regulares.

Neste sentido, citamos a nossa Constituição Federal de 1988, que tem como princípios: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político com objetivo de construir uma sociedade livre, justa e solidária onde todos possam viver com dignidade. A constituição visa o desenvolvimento nacional e para isso propõe acabar com a pobreza e a marginalização, diminuir a desigualdade social e regional com o intuito de promover o bem de todos os sujeitos sem discriminação de cor, origem, raça, sexo, idade e entre outros preconceitos.

De acordo com o Art. 6 do capítulo II da Legislação Brasileira de 1988 entendemos que são direitos de todo cidadão ter educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Isto significa que qualquer sujeito independente da sua classe social, seja ele, pobre, rico, mendigo, deficiente ou não é garantido a eles por lei os direitos citados acima, tendo o dever também de reivindicar quando esses direitos lhes forem negados. Neste ponto de vista, apesar da Constituição 1988 abordar pouco sobre os indivíduos com deficiências, podemos afirmar que os mesmos se encontram

inseridos implicitamente dentro deste contexto e podem e devem lutar quando seus direitos forem negados.

A Constituição de 1988 garante no Art. 205 que a educação é um direito de todos os cidadãos e que o Estado e a família têm como dever promovê-la visando o desenvolvimento do sujeito perante a sociedade. O processo educacional é bastante abrangente, pois só não contempla o estabelecimento escolar, mas, envolve também a família. A educação escolar deve permanecer conectada ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante desse cenário de discussão sobre promover uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino, Santiago (2003) ressalta uma ambiguidade dentro da Constituição de 1988, quando se refere à educação especial que no seu Art. 208, no inciso III, diz que haverá, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, para a autora a Constituição Federal de 1988 anuncia que as pessoas com deficiências devem receber atendimento educacional no ensino regular, simultaneamente aponta um atendimento especializado para as mesmas. Nesta perspectiva a autora mencionada acima aponta que:

Ao mesmo tempo em que o texto proclama a preferência por um atendimento da pessoa com deficiência no ensino regular, traz a ideia de um atendimento especializado para estas. Com efeito, tal ambivalência deixa clara a ideia sobre um possível pertencimento do aluno deficiente (prioritariamente) ao ensino regular, mas requisita, antes disso, uma garantia de atendimento exclusivo para os mesmos. Dentro de um discurso voltado para a igualdade nos processos de ensino, sobrevive o pressuposto da necessidade de algo diferente, especial, exclusivo para as pessoas deficientes (SANTIAGO, 2003, p. 102).

Nesta perspectiva e conforme já discutimos, podemos perceber que a educação inclusiva acena em ampliar a participação de todos os indivíduos no campo educacional de ensino regular, objetivando esse processo de inclusão se faz importante e necessário que aconteça rupturas dentro da instituição escolar, essas mudanças precisam passar por todos os espaços escolares, isto é, a mudança que tanto se espera acontecer deve ocorrer nas práticas educativas, ou seja, no currículo, na estrutura, na política vivenciada na escola e em todo corpo que compõe o meio educacional, objetivando assim, enxergar no indivíduo a sua particularidade visando desse modo o desenvolvimento, crescimento e a inserção social.

Desse modo, a instituição escolar deverá oferecer ao aluno uma educação que possa contribuir para que os mesmos se tornem pessoas autônomas, isto é, formar cidadão crítico e ativo nas decisões da sociedade. E para que isto aconteça se fazem necessário e imprescindível que a escola acolha bem os alunos e que ofereça meios a eles de permanecer no âmbito escolar, pois infelizmente identificamos nos dias atuais em nossas escolas que as pessoas tem acesso ao ambiente educacional, isto quer dizer que a escola está de portas abertas para receber todos, sem olhar as peculiaridades de cada indivíduo, mas por outro lado, quando se trata da permanência do indivíduo nestes estabelecimentos observamos que são poucos os estabelecimento de ensino que conseguem oferecer condição de permanência, pois algumas das nossas escolas ainda não se encontram preparadas para receber pessoas com deficiência. Por exemplo, um sujeito com deficiência por lei tem o direito à educação, conseqüentemente eles possuem a liberdade de se matricular em qualquer escola que queira, mas a sua permanência na instituição escolar vai depender da condição da escola, que muitas vezes se diz inclusiva, mas na realidade não é, e em alguns casos podem até se tornar excludente. Diante desse ponto de vista, podemos dizer que um dos grandes desafios da instituição escolar na atualidade é como promover um ensino levando em consideração as especificidades dos alunos.

Podemos apontar outro documento que apesar de não falar explicitamente sobre a pessoa com deficiência dá abertura para que as pessoas deficientes possam exigir e reivindicar esses direitos. Mencionamos assim o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei de Nº 8.069/ 90, que tem como objetivo priorizar a criança e ao adolescente com o intuito de situar os direitos e os deveres do Estado com os mesmos. Em seu Art. 5º dispõe que nenhuma criança e adolescente será artefato de qualquer discriminação, descuido, exploração, violência, crueldade e opressão. Isto implica dizer que, qualquer indivíduo seja ele, deficiente ou não, não deve sofrer qualquer tipo de discriminação, pois, estão todos inseridos na mesma sociedade e possuem os mesmos direitos (BRASIL, 1990).

Nesta perspectiva, apontamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9.394/96 que vem reforçar a ideia de que é dever do Estado promover uma educação igualitária, onde todos devem apreender juntos, unidos e desenvolver-se de maneira global, levando em consideração o contexto em que se encontra inserido, isto é, a sua cultura, suas experiências, sua realidade sempre objetivando desenvolver as potencialidades dos alunos. Podemos ainda mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de Nº 9.394/96, que diz em seu Art. 2º que é dever da família e do Estado promover a educação dos indivíduos, objetivando o seu desenvolvimento pleno para que os mesmos possam exercer sua cidadania e qualificação para o trabalho.

De acordo com o Art. 3º nos incisos I, II, III e IV da LDBEN Nº 9.394/96 o ensino deve ser ministrado conforme os princípios previstos pelo mesmo. Neste sentido, os estudantes possuem direitos igualitários de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, ou seja, podemos compreender e afirmar, o que já mencionamos anteriormente, que deve haver uma interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem promovendo desse modo trocas de experiências e respeito a diversidade.

Dessa maneira, compreende-se que o ensino deve ser ministrado de forma igualitária, ou seja, todos os alunos têm direito de ter acesso ao conhecimento sem haver distinção. Sabemos que os alunos aprendem conforme o seu tempo, podendo um aprender mais rápido do que outro, porém, isso não significa dizer que o ensino deverá ser ministrado de maneira fragmentada para alguns.

Baseando-se na LDBEN, Lei nº 9.394/96, Art. 58, compreendemos que a educação especial é uma modalidade escolar proporcionada na rede regular de ensino para os educandos com deficiência. Tendo que garantir a esses sujeitos os seguintes pré-requisitos: serviço especializado na instituição regular para atender todas as particularidades do indivíduo, atendimento a essa clientela, que acontecerá no âmbito escolar, na sala de aula ou em serviços especializados e o Estado tem como dever oferecer a educação especial, a partir de 0 a 6 anos, durante a educação infantil.

De acordo com a lei referida, em seu Art. 59 está disposto que os sistemas de ensino devem assegurar as pessoas com deficiências, currículos, métodos, recursos educacionais que atendam às necessidades, ou seja, de grande importância que as instituições estejam adequadas conforme a realidade dos indivíduos, objetivando atender suas peculiaridades, para isto se faz preciso que todos envolvidos no espaço escolar lutem pela mesma causa que é promover a esses educandos uma educação de qualidade e assegurar a permanência do mesmo no âmbito escolar. Além disso, podemos identificar que o artigo assegura também a terminalidade específica àqueles que não conseguiram atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido as suas limitações e que as instituições escolares devem possuir professores qualificados para atender esta clientela, para que, junto com o professor da sala regular,

que deverá também ser capacitado para atender as necessidades dos educandos, possam contribuir para o desenvolvimento global desses sujeitos nas classes regulares.

Diante disso, o Art. 18, da Lei N° 10.098/2000, descreve que o Poder Público promoverá a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, com objetivo de facilitar a comunicação do sujeito (BRASIL, 2000). Então, entendemos que perante este aspecto a escola tem por obrigação possuir profissionais que possam suprir as peculiaridades dos sujeitos, visto que, a escola só se torna inclusiva quando todo corpo que compõe o âmbito educacional está envolvido em uma mesma perspectiva, isto é, quando todos estão prontos para atender as particularidades do sujeito.

O Art.19, da Lei N° 10.098/2000 refere que:

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000, p. 5).

No que se trata a Portaria N° 3.284 da alínea “a”, “b”, “c”, “d” do inciso III, (BRASIL, 2003, p. 1) cita que, o aluno com deficiência auditiva necessita de um intérprete de língua de sinais e língua portuguesa para que o mesmo possa expressar o seu conhecimento e ter uma compreensão maior no momento em que ele estiver realizando alguma atividade. O educador deve ser flexível na escrita, objetivando a valorização do conteúdo. A língua portuguesa precisa ser estimulada especialmente na modalidade escrita. O contato dos educadores com a literatura e a linguagem das pessoas com deficiência auditiva deve ser proporcionada, para que, haja uma interação entre ambos.

O Art. 3º, no inciso I, Brasil (2006, p. 1) vem reafirmar a necessidade dos serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS, serviço este garantido por lei a todas as pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Atualmente, temos a Lei de N° 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta nova legislação provocou alterações e revogações de alguns documentos, despertando desse modo grandes mudanças. No seu Art. 1º diz que é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem como princípio assegurar e promover de maneira igualitária o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais tendo como

objetivo principal proporcionar a inclusão social e cidadania das pessoas com deficiências.

Em conformidade com o Art. 2º da Lei Nº 13.146/2015, podemos compreender que uma pessoa com deficiência é aquela que apresenta um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

O Art. 4º menciona que toda pessoa com deficiência assim como quaisquer indivíduos possui direito a igualdade de oportunidades e que não sofrerá qualquer tipo de discriminação. Nesse sentido, o Art. 5º (BRASIL, 2015, p. 24) vem afirmar que “a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”.

Com relação ao direito à educação para as pessoas com deficiências, a Lei Nº 13.146/2015 no Art. 28, no inciso I, II e III assegura às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, onde as mesmas tenham direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem, isto é, a instituição deve promover condições para desenvolver a inclusão plena de todos que estão inseridos em seu âmbito, para isso se faz necessário que a instituição escolar ofereça um currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, neste sentido, é preciso levar em consideração as características, interesses e necessidades de aprendizagem dos educandos.

Os incisos IV e XI do Art. 28 relatam sobre a oferta da educação bilíngue para as pessoas surdas, onde a Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ser ofertada como primeira língua e o Português a segunda língua na modalidade escrita tanto para as escolas bilíngues quanto para as escolas inclusivas e também tratam sobre a formação e disponibilização de professores educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

2.3 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS SURDAS

Sabemos que a educação no contexto geral passou por diversas mudanças. A educação de alunos surdos também perpassou por distintas modificações. Diante do contexto de transformações, podemos encontrar como tendências educacionais na educação dos surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

De acordo Arcoverde (2011) a educação das pessoas surdas fundamentou-se inicialmente na concepção clínico-patológica que possui como referencial o ensino e desenvolvimento da linguagem oral, onde a mesma será realizada por meio de treinamentos das articulações das palavras. Essa metodologia de ensino ficou caracterizada como oralismo, a qual tem como finalidade e característica principal a proibição da utilização da língua de sinais, objetivando o aprendizado do indivíduo surdo por meio da língua oral. Desse modo, a sociedade majoritária tinha como intuito normatizar, recuperar, reabilitar e tornar “saudáveis” as pessoas surdas.

Dessa maneira, a corrente oralista percebe a surdez unicamente pela deficiência e visa minimizá-la pela estimulação auditiva. No Brasil, a estimulação viabilizaria a aprendizagem da língua portuguesa, além, de promover a integração da criança surda na comunidade ouvinte (GOLDFELD, 2002). A autora supracitada relata que para a filosofia oralista atingir a sua finalidade utilizou-se de diversas metodologias de oralização, como por exemplo, verbo-tonal, audiofonatória, aural, acuédico etc. Esses procedimentos tinham a intenção de estimular a audição precoce levando os indivíduos a entender a fala dos outros e conseqüentemente passar a desenvolver a sua própria fala oral. As metodologias mencionadas baseiam-se em pressupostos teóricos diferentes, o que as une é a circunstância de que todas acreditam que a língua oral é a única forma pela qual a pessoas surdas possam se comunicar.

Para Santiago (2010), Diante desta perspectiva de recuperar e reabilitar o indivíduo surdo compreendemos que a sociedade estava preocupada em tornar o indivíduo surdo em um sujeito ouvinte, ou seja, fazer com que as pessoas surdas alcancem o mais próximo possível o modelo ouvintista.

A aprovação do uso exclusivo do oralismo, enquanto metodologia de ensino para surdos submeteu a língua de sinais a um lugar sem importância, duvidando-se, inclusive de seu status linguístico e ficando a mesma proibida nas escolas. Isto ocorreu porque para os defensores do oralismo, o uso de gestos e sinais prejudica a aprendizagem dos surdos e dificulta o desenvolvimento da língua oral, considerada mais importante do ponto de vista social. Tais decisões foram seguidas por todo o mundo (...) (SANTIAGO, 2010, p. 7).

Ainda em conformidade com esta autora, entendemos que a concepção oralista, ao impor a linguagem oral para os surdos, tem a mesma como uma linguagem única aceita pela sociedade majoritária. Esta imposição da língua oral como única e superior dificulta a prática da língua de sinais entre os surdos, assim como na sociedade ouvinte.

É importante destacar, nesse cenário, um importante Congresso, realizado em 1880, conhecido como o Congresso de Milão, que reuniu pessoas provenientes de diferentes países da Europa e da América interessados na educação dos surdos. Discutindo, em especial, sobre métodos de ensino para surdos: “oral e gestual”, esse congresso estabeleceu a dominação do método oral como o melhor meio para a educação dos surdos, resultados, entre outras decisões, na proibição do uso de língua de sinais nas escolas (ARCOVERDE, 2011, p. 122).

De acordo com o que foi referido, destacamos que o ensino da língua oral destinado às pessoas surdas colocou a língua de sinais em segundo plano. Nesse caso, a mesma não tinha importância alguma para os demais indivíduos da sociedade. A proibição do uso da língua de sinais dentro do âmbito educacional teve como justificativa que a língua de sinais prejudicaria o desempenho dos alunos surdos na linguagem oral, apresentada com maior significância para a sociedade vigente.

Concordamos com Goldfeld (2002, p. 38), ao emitir que, “ao colocar o aprendizado da língua oral foi posto como o objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado”, como: cultura, identidade, língua própria.

Em conformidade com Santiago (2010) e Arcoverde (2011, p. 126) a tendência oralista não se tornou eficaz, ou seja, não conseguiu alcançar um resultado satisfatório, e acabou gerando e reforçando o fracasso no processo educacional afetando o conhecimento linguístico e cognitivo do indivíduo surdo, além de dificultar o relacionamento familiar, e diante de todos esses fatos acarretou a discriminação à cultura surda que conseqüentemente, gerou dificuldade no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, compreendemos que a tendência oralista não atende às peculiaridades dos alunos surdos, não contribui para o desenvolvimento global, logo, não assegura a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Conforme Arcoverde (2011), o processo de imposição da língua oral nem sempre ocorreu de maneira pacífica e homogênea, pois mesmo com a proibição da língua de sinais no Congresso de Milão, os surdos continuavam utilizando-a durante as suas interações discursivas e nos grupos sociais dos quais participavam. Ainda diante deste contexto deve ser ressaltado que o objetivo da educação do surdo não é desenvolver a sua oralidade, e sim que possibilite ao surdo um desenvolvimento social pleno, isto é, que desenvolvam as potencialidades físicas, psíquicas e sociais. Mas, infelizmente verifica-se que:

A educação dos surdos segue, portanto, como um problema complexo cercado pelas incertezas metodológicas, pelo não compartilhamento de línguas entre professores e alunos e pela dificuldade na compreensão de uma abordagem educacional e linguística que tivesse em vista oferecer uma educação de qualidade que reconheça o surdo na sua diferença (ARCOVERDE, 2011, p. 126).

Com o fracasso da tendência oralista e com o rompimento de alguns educadores e estudiosos com esta concepção surgiu uma nova tendência educacional para a educação dos surdos que se denominou como Comunicação Total. Diante desta nova concepção Arcoverde (2011) diz que a Comunicação Total tem como proposta efetivar a aprendizagem por meio da utilização de distintas estratégias, de combinações simultâneas entre sinais e linguagem oral, assim, entendemos que a língua de sinais vai ter que se acomodar dentro da estrutura da linguagem oral. A autora supracitada ainda destaca que no Brasil podemos constatar este fato pela utilização do português sinalizado.

Para Goldefeld (2002, p. 41) “a Comunicação Total acredita que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, evitando assim suas consequências para o desenvolvimento da criança”. Nesse sentido, compreendemos que a corrente filosófica Comunicação Total pretende diminuir a dificuldades da comunicação das pessoas surdas utilizando diferentes meios.

Arcoverde (2011) afirma o pensamento da autora acima relatando que esta nova metodologia de ensino abre espaço para outras concepções metodológicas, apesar de predominar finalidades específicas que tem como intuito o desenvolvimento da linguagem oral e a inserção social do surdo pela via da oralização.

Isto posto, é possível perceber que tanto a concepção oralista quanto a comunicação total tiveram conflitos perante o processo educacional e desenvolvimento global do indivíduo surdo, pois nenhuma dessas tendências tinham como objetivo principal desenvolver a aprendizagem do aluno surdo levando em consideração seus aspectos peculiares, como, por exemplo, a sua linguagem, cultura, identidade, de modo geral não visava atender as suas especificidades. Então, podemos concluir que na abordagem comunicação total os surdos não conseguiam desenvolver a aprendizagem utilizando a língua de sinais e tampouco através da língua oral.

Arcoverde (2011) aponta que a educação dos surdos baseada nessa concepção continuava da mesma forma, apesar de considerar as diferenças linguísticas entre os indivíduos surdos e ouvintes, mas o ensino oral ainda era bastante enfatizado. Em consonância a autora supracitada relata que:

A palavra viva e relevante para a vida dos surdos continuava sendo-lhes negada, distanciada de seu uso efetivo e de suas condições sociais com restrições na qualidade das interações verbais. O surdo, nessa filosofia de ensino, ainda é visto como “deficiente”, e a educação de surdos como uma educação à parte (especial). Desse modo, o ensino da linguagem pela comunicação total pode ser considerado um oralismo disfarçado, pois a língua dos surdos como linguagem plena, possível de ser usada para reflexão e elaboração do pensamento, não é considerada (ARCOVERDE, 2011, p. 133).

Nesse sentido, compreendemos que se essas tendências ainda continuam com o mesmo pensamento de enxergar o surdo como um ser incapaz e que precisa ser normatizado e para poder exercer o seu papel na sociedade vigente, então a autora supracitada enfatiza que é preciso que a sociedade mude a maneira de encarar o surdo e ainda, que se faz necessário refletir sobre diversas questões que nos levem a pensar o que queremos para os nossos alunos surdos; o que eles querem para sua educação; quais os pressupostos necessários para que se efetive uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, Arcoverde (2011, p. 134) afirma que “a comunicação total, ao usar a língua de sinais em outra estrutura (da língua majoritária), traduz-se em um caos educacional na vida dos surdos, legitimando o fracasso escolar desse grupo e o desprestígio da língua de sinais”.

Diante deste contexto, do fracasso da tendência da Comunicação Total frente à educação dos surdos, novos olhares surgiram e conjecturas foram levantadas, proporcionando o surgimento de uma nova concepção educacional para os surdos, intitulada como bilinguismo, visando reconhecer o surdo em sua totalidade.

Conforme Arcoverde (2011) foi a partir da década de 80, que no Brasil bem como em diversos países começaram a discutir e trazer essa concepção para dentro do âmbito escolar, ou melhor, dizendo, para a educação dos surdos. A proposta bilinguista possui como objetivo principal que o surdo deve ser considerado como um ser que tem língua própria, por isso, se faz necessário aprendê-la o mais rápido possível. Assim, entendemos que a educação das pessoas surdas deve levar em consideração a sua língua materna, que no caso do Brasil, os indivíduos surdos têm como a língua natural a Libras.

Goldfeld (2002) aponta que os estudiosos do bilinguismo têm uma percepção diferente dos estudiosos da correte Oralista e da Comunicação Total, visto que, na visão bilinguista as pessoas surdas não precisam desejar ter uma vida semelhante à dos

ouvintes. Dessa maneira, entendemos que o bilinguismo cuida em compreender o sujeito surdo em sua plenitude levando em consideração as suas singularidades.

O conceito mais importante que a filosofia bilingue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 43).

De acordo com Santiago (2010), o bilinguismo apresenta um novo componente ao discutir sobre o campo da surdez, uma vez que a compreende dentro de uma perspectiva diferente, visto que, não visa à perda auditiva, mas a diferença linguística e cultural que os sujeitos surdos possuem. Então, observamos que o bilinguismo busca atender às especificidades do sujeito surdo. Arcoverde (2011, p. 135) afirma que “a proposta bilíngue, contudo, é permeada por uma concepção diferente em relação ao surdo, fazendo parte de uma visão sociocultural da surdez”.

Santiago (2010, p. 9) afirma que “para os bilinguistas, a língua de sinais é o meio natural de comunicação e o instrumento das pessoas surdas, portanto, é, sem dúvida umas das formas mais importantes que o surdo tem para aprender sobre o mundo a sua volta”. Diante disso, concluímos que a língua de sinais é o principal meio de instrumento das pessoas com deficiência auditiva efetiva a comunicação, de ver o mundo e de expor os seus pensamentos. Neste sentido, o surdo vai desenvolver primeiramente a sua língua natural para depois aprender a língua do seu país. Em conformidade com Faria, et al compreendemos que (2011, p. 177) mencionam “[...] não escutar não significa ser incapaz de se comunicar, mas ter limitações para a fala oral [...]”.

Concordamos com as autoras supracitadas quando as mesmas dizem que a concepção bilíngue merece e requer uma reflexão sobre um projeto educacional amplo e social, desse modo, se faz necessário repensar sobre a formação de professores, atuação do intérprete de língua de sinais e sobre as práticas metodológicas utilizadas, visto que esse conjunto de aspectos entre outros visam promover ao surdo acesso ao conhecimento em seus diferentes níveis.

Não obstante, avaliamos ser fundamental priorizar práticas políticas educacionais que garantam o uso e desenvolvimento da língua de sinais que possibilitem ao surdo um desenvolvimento social pleno. A partir desse acesso, ele terá condições de representar-se a si mesmo e por meio de sua linguagem aprender outras linguagens sociais e apropriar-se de outros conhecimentos, vivenciando situações sociais e apropriar-se de outros conhecimentos, vivenciando situações sociais que o compreendam como um indivíduo diferente e que possui o potencial necessário para aprender, desde que lhe ofereçam oportunidades de usos significativos da linguagem como uma prática social (ARCOVERDE, 2011, p. 129).

De acordo com esta perspectiva, no Brasil a língua de sinais é denominada como a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ficou reconhecida pela Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, como forma de comunicação e expressão, seu sistema linguístico de natureza visual motora e com estrutura gramatical própria. Farias et al. (2011, 179), relatam que o reconhecimento da LIBRAS proporcionou elevar a sua importância e mostrar que a comunicação dos surdos produz sentido, como as demais línguas. A língua de sinais apresenta semelhança e diferença com a língua falada, a semelhança se dá na construção e nos elementos constituintes, já a diferença encontra-se no modo de produção das duas línguas, visto que a língua falada ocorre por via oral e a língua de sinais é visual motora.

Como se pode notar, a libras é uma língua que se realiza no espaço e, por isso, exige o desenvolvimento da percepção visual para que se perceba os mínimos detalhes. Da mesma forma, para a realização de uma prática interessante com surdos, é importante que os professores realizem aulas com uma metodologia de natureza essencialmente visual e todo material utilizado também deve ser desse tipo. Assim, recursos como data – show, slides, transparências, cartazes, imagens, vídeos, etc. além de oficinas, dinâmicas, atividades em grupo, exercícios corporais, priorizando a expressão facial e corporal são de excelente ajuda para o surdo. No entanto, o mais importante é que o professor aprenda a Língua Brasileira de Sinais, porque ela é a língua natural do surdo, e é com ela que o surdo tem condição plena de se desenvolver (SANTIAGO, 2010, p. 16).

No Art. 2º da Lei de nº 10.436 o poder público deve garantir em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, maneiras de apoiar e difundir a utilização da Língua Brasileira de Sinais, objetivando a interação das pessoas surdas no meio social assegurando aos mesmos tratamentos adequados. No Art. 4º da mesma lei, tem-se que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, s/p).

Como mencionamos, a Lei de Nº. 10. 436 que garante ao indivíduo surdo ser educado na sua primeira língua, LIBRAS, regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005). No Art. 14, do decreto referido diz que as instituições federais de ensino têm por obrigação garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, desde a educação infantil até à superior.

Dessa forma, as instituições escolares devem estar preparadas para receber os alunos surdos, assegurando aos mesmos, condições que possibilitem o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Também é responsabilidade do âmbito escolar promover a inclusão e assegurar a permanência dos estudantes surdos no âmbito educacional.

Visto que, as pessoas surdas têm direito a uma educação de qualidade em todas as esferas do ensino, desde o ensino infantil até o ensino superior. Podemos perceber que, na realidade os estudantes surdos encontram diversas barreiras no seu processo de aprendizagem em todos níveis de ensino. Em muitos casos falta a presença do intérprete. O professor, às vezes, não está disposto a mudar a sua metodologia de ensino e nem adaptar as atividades para o aluno surdo, contribuindo com o alto índice de evasão escolar.

2.4 OS SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Como podemos observar, em linhas anteriores, nas discussões sobre as políticas públicas educacionais a educação é direito de todos os cidadãos, isto é, independente da etnia, raça, classe social, cultura, gênero e independentemente se a pessoa possui ou não, algum tipo de deficiência. Nesta perspectiva, iremos traçar um pouco sobre a educação dos surdos, onde poderemos observar que nunca foi fácil e simples tal processo educacional.

Dorziat, Araújo e Soares (2011) a educação especial tinha como principal objetivo promover a integração dos indivíduos considerados como deficientes pelo meio sociais, tendo como ponto de partida para a realização desse objetivo a inserção dos mesmos na escola regular.

No Brasil, a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial, que com um discurso que apela às emoções, tem tentado disseminar a ideia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem como

qualquer outro tipo de “deficiente”, tristemente isolados em escolas especiais. Afirma-se que é um atentado à modernidade ou ao avanço tecnológico, desejar-se ainda manter grupos “isolados”, “segregados”. Defende-se a ideia de que colocar os “deficientes” juntos às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço, impulsionado pela sociedade. O foco é colocado nas concessões que as escolas e instituições devem fazer para “recebê-los” e nos ajustes que os professores têm de fazer por conta própria. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação; ou seja: “separação com o propósito de criar uniformidade” (WRIGLEY, 1996, p. 52). Pode-se interpretar que a ideia é manter “todos” juntos para apagar a diferença, para melhorar os índices de produtividade das escolas e para “melhorar” a relação custo-benefício (SÁ, 2010, p. 84).

Diante deste contexto, percebemos que a inclusão da pessoa surda no âmbito educacional regular não significa que a instituição irá promover possibilidades para o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, pelo fato de estar juntos fisicamente não quer dizer que haverá interação social entre os demais indivíduos que compõem o âmbito escolar, além de não garantir e não oferecer o respeito à cultura, a identidade e a língua própria do sujeito surdo.

Pensando em promover e garantir o desenvolvimento pleno dos indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, indivíduos pertencentes as classes minoritárias, pesquisadores e educadores, inconformados com situações de exclusão social, começam a pensar em uma nova concepção que vise oferecer condições para que todas as pessoas que foram excluídas do sistema educacional tivessem chance de desenvolver suas potencialidades. Essa nova concepção ficou conhecida como inclusão, a qual ganhou força a partir da Declaração de Salamanca em 1994 que foi resultado de muitas lutas. Ao decorrer das lutas por uma educação que defende o acesso igualitário aos conteúdos curriculares foram surgindo novas leis que possuíam como objetivo assegurar uma educação igualitária, como mencionamos anteriormente (DORZIART; ARAÚJO; SOARES, 2011).

Para Dorziart, Araújo e Soares (2011), a Declaração de Salamanca apresenta como proposta a importância e a necessidade de preparação das escolas, no que diz respeito ao espaço físico, corpo docente, material didático, além de analisar historicamente o processo de exclusão no âmbito educacional, visando dessa forma por meio de discussões promover a inclusão dos indivíduos dentro do ambiente educacional. Concordamos com as autoras supracitadas quando se referem que a inclusão ainda necessita ser discutida, debatida, questionada para que tenhamos um sistema educacional inclusivo que vá além de visões técnicas e metodológicas.

Nesse sentido, Silva (2014, p. 40) relata que “a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral [...] e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem”.

Diante deste aspecto, podemos compreender que o sistema educacional inclusivo não se configura de forma tão simples e fácil, mas sim de maneira complexa, pois a inclusão não se dá somente pelo simples fato de inserir o surdo no âmbito escolar, ou melhor dizendo, de matricular uma pessoa surda ou com qualquer tipo de deficiência dentro de uma instituição escolar. O processo de inclusão inclui a interação social entre todos os indivíduos que estão inseridos na escola e o desenvolvimento global. Segundo Silva (2014), o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência será compreendido plenamente, a partir do momento em que for visto como um processo e não como um fato acabado, consumado, por isso se faz necessário e imprescindível considerá-los na sua totalidade e não de maneira fragmentada.

Com relação à inclusão escolar para alunos surdos, Dorziat, Araújo e Soares (2011) dizem que é indispensável pensar em uma concepção de inclusão visando atender as especificidades dos mesmos sem considerar a importância da sua língua. Diante deste ponto de vista, podemos perceber que a língua de sinais possui como fator principal o desenvolvimento global da pessoa surda e não se resume em mais um recurso para as práticas pedagógicas.

[...] Sem dúvida, a linguagem dos surdos – a língua de sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a toda as reflexões que tratarem sobre a temática. Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é o que une a comunidade surda e configura cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, no uso e no desenvolvimento dessa língua (DORZIART; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 26).

Compreendemos juntamente com as autoras mencionam que se faz importante valorizar da língua de sinais, visto que, para os surdos esse é um aspecto essencial, pois viabiliza possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Nesse sentido, as autoras tratam que a prática pedagógica tem por objetivo viabilizar a formação do surdo na sua globalidade, a abordagem da língua de sinais deve ser relacional, contextual, e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões

predeterminados. Nesse seguimento Kyle (1999, p. 30) refere que “[...] o uso dessa língua, [...] apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução de todos os problemas que se apresentam no ensino”.

Kyle (1999) também afirma que, a partir do momento que a escola mudou sua política educacional para uma abordagem bilíngue objetivando atender as necessidades dos alunos surdos, não quer dizer que houve uma aceitação da língua de sinais em todo seu âmbito. Infelizmente é o que podemos observar nas nossas escolas, em muitos casos a escola se diz inclusiva, mas não consegue atender as peculiaridades dos indivíduos, isto ocorre devido as condições de trabalho precárias que o professor se encontrar, como, falta de apoio do sistema escolar para ir em busca de uma formação continuada, carência de recurso, falta de profissionais capacitados. No caso dos alunos surdos podemos dizer que eles são inseridos na escola sem que a mesma tenha reais condições de possibilitar o desenvolvimento do mesmo, muitas vezes, a instituição escolar não dispõe de um intérprete, entre outros fatores.

Para que a escola promova a inclusão dos alunos surdos, a mesma deve considerar as diferenças existentes entre os sujeitos inseridos no campo educacional promovendo a interação entre todos, pois entendemos que o desenvolvimento de qualquer pessoa se dá a partir da relação de um ser com o outro e através do ambiente em que se encontra inserido.

Dorziart, Araújo e Soares (2011, p. 32) dizem que, “a prática escolar tem sido, em geral, desenvolvida com base na ideia de aluno hipotético”, com esse entendimento, tem-se que os indivíduos envolvidos no processo educacional dos alunos surdos veem os surdos como um ser duvidoso, incerto, ou seja, os professores não conseguem promover uma prática pedagógica que envolva o sujeito surdo, pois, não consegue enxergar que o surdo possui uma cultura, identidade e língua própria. Dessa forma, o professor acaba não adaptando a aula de acordo com as necessidades dos alunos, colocando os mesmo a margem do conhecimento e rotulando-os como incapazes.

É importante ressaltar que se a diferença é lembrada, o processo ensino-aprendizagem pode ser tomado de forma menos distorcida, porque tem como ponto de partida as peculiaridades linguísticas, culturais e sociais de cada população. Dessa forma, o conhecimento adquirirá sentido e poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno em níveis socioafetivos e cognitivos (DORZIART; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 32-33).

Kyle (1999, p. 19) diz que, “uma vez que o sistema educacional é o majoritário, este currículo provavelmente é centrado na audição, ou seja, baseia-se numa perspectiva

auditiva do mundo”. Borges e Nogueira (2013, p. 44) reafirmam a fala do autor mencionado anteriormente ao tratar que os alunos surdos encontram dificuldades no processo de inclusão, visto que, o processo de ensinar e aprender ainda se sustenta na comunicação oral. Diante disso, podemos observar atualmente que algumas escolas que se caracteriza como uma instituição inclusiva utilizam o método oralista para promover a educação do aluno surdo. É muito contraditório uma instituição escolar utilizar uma abordagem que tem como objetivo promover a interação entre todos e o desenvolvimento global dos alunos com deficiência ou sem, e acaba utilizando meios totalmente opostos.

Sá (2010, p. 98) menciona que o currículo para atender as peculiaridades dos alunos surdos precisa levar em conta as questões culturais e as histórias vivenciadas pelos mesmos, pois eles também fazem parte da sociedade, isto é, o currículo não pode ser considerado como único.

Para cada novo educando que passa a fazer parte das escolas inclusivas, suas especificidades culturais, físicas, psicológicas devem ser consideradas. Caso contrário corremos o risco de excluir nossos alunos num dos piores lugares em que isso poderia ocorrer: no interior da sala de aula. (BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 44).

Diante disso, podemos perceber a necessidade de um currículo flexível dentro do campo educacional, pois, o mesmo proporciona a convivência com a diversidade levando sempre em consideração todas as peculiaridades dos seus alunos proporcionando-os experiências singulares e importantes para o seu desenvolvimento. Assim, compreendemos que com relação aos alunos surdos a escola inclusiva deve oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, valorizando os aspectos sócios históricos e culturais.

*O principal objetivo da educação é criar
pessoas capazes de fazer coisas novas
e não simplesmente repetir o que
outras gerações fizeram.
Jean Piaget*

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, discutiremos os saberes e a formação de professores. Tal saber sempre estará relacionado com as experiências vivenciadas pelo mesmo, tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Analisamos, neste momento, a formação dos professores dentro de uma concepção inclusiva.

3.1 SABERES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

De acordo com Tardif (2014) é impossível se referir ao saber sem fazer uma relação com os condicionantes e com o contexto do trabalho, visto que, o saber é sempre um saber de alguém que possui intenção de realizar um objetivo. Assim, o saber não fica solto no espaço, uma vez que, o saber está relacionado com as concepções que cada indivíduo possui, com sua identidade e com a experiência de vida e profissional.

O referido autor relata que se faz importante que os saberes dos professores sejam concebidos em relação com o trabalho dos mesmos desenvolvidos na escola e na sala de aula. Nesse aspecto, podemos compreender que os professores usam diversos saberes. Essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Outro ponto importante destacado por Tardif (2014) refere-se sobre a diversidade ou pluralismo do saber do professor. Diante deste aspecto, podemos entender que o saber docente não se dá somente a partir de uma esfera, mas é constituído através dos diversos aspectos que o cercam. Por isso, concordamos que “em suma”, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 18)

Nesta perspectiva, o autor supracitado também menciona que o saber dos professores além de ser plural é também temporal, visto que, o conhecimento é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados a aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas) (TARDIF, 2014, p. 20).

Diante deste aspecto, podemos conceber que todo professor leva para a sala de aula as experiências que vivenciaram tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Assim, escutamos muito os professores relatarem que ensinam de tal maneira porque aprenderam dessa forma, mas sabemos que cabe a cada professor se aprimorar cada vez mais em sua prática pedagógica com o foco de tornar a aprendizagem significativa para o aluno.

Nesse sentido, Tardif (2014) admite que o saber dos professores não decorre unicamente de uma fonte específica, mas ocorre de diversas fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional do educador. Diante de um cenário de diversidade levanta-se o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Dessa forma, entendemos que o saber do professor sobre influência de todas as áreas de sua vida, isto envolve tanto as experiências acadêmicas quanto as experiências pessoais, ambas serão essenciais na atuação do profissional.

Para Tardif (2014, p. 21) “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Sendo assim, a experiência de trabalho, é tão somente um espaço onde o profissional aplica seus saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes, ou seja, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, tendo como finalidade produzir sua própria prática profissional.

O mesmo autor aponta como outro fio condutor a ideia de trabalho interativo. Esta proposta possui como objetivo proporcionar uma relação entre o trabalhador com seu objeto de trabalho tendo como meio para essa finalidade a interação humana. Nesse seguimento de ideia de trabalho interativo, busca entender as características da interação humana que assinalam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula.

E por fim, Tardif (2014) no parágrafo anterior destaca o último fio condutor que é consequência dos anteriores que se faz indispensável nos dias atuais que é a

necessidade de repensar e refletir a formação para o magistério, sempre levando em consideração os saberes dos educadores e as realidades específicas que os cercam de seu trabalho cotidiano.

Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores sem suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2014, p. 23).

Diante dessa visão, podemos constatar que atualmente se faz importante que nos cursos de formação haja uma nova conexão entre os conhecimentos gerados pelas instituições universitárias com relação ao ensino e saberes que os profissionais da educação desenvolvem perante sua prática dia a dia. Sabemos que infelizmente as nossas universidades oferecem uma formação baseada na visão disciplinar e aplicacionista onde não há uma ligação à prática do professor.

Neste sentido, compreendemos que tal tipo de formação não atende as necessidades da sociedade atual, pois deve-se levar em consideração o trabalho do professor e seus saberes, suas identidades, os desafios que cada um enfrenta no cotidiano para que realmente aconteça uma conexão entre os conhecimentos disseminados pela universidade e a prática educacional. Compreendemos que se faz necessário que a instituição escolar juntamente com todo sistema de ensino deve apoiar e dar todo suporte ao professor para que o mesmo possa superar os desafios encontrados em sala de aula.

Tardif (2014) com relação às teorias diz que as suas funções práticas se fundamentam em oferecer aos educadores motivos para agir tal com o fazem ou como deveriam fazê-lo, ou seja, uma determinada teoria tem como função propiciar aos professores uma maneira de conduzir sua prática. Nesse sentido, compreendemos que a didática utilizada em sala de aula por cada profissional dependerá da concepção que cada um carrega consigo. O autor também ressalta que a ação educativa não está permeada somente no âmbito de teorias, mas também está ligada a cultura cotidiana das experiências vividas dentro do contexto que o indivíduo está inserido, das tradições educativas e pedagógicas próprias de uma cultura ou de um corpo docente. Entendemos também que os educadores podem usar na sua prática educativa diversas teorias durante a sua ação.

Tardif (2014) nos apresenta três concepções da prática educativa que durante muito tempo dominaram e ainda hoje em dia continuam dominando a nossa cultura. Cada concepção está fundamentada nas representações da relação entre saberes e ações na educação.

Todos aqueles que se interessam pela prática educativa precisam, num dado momento, perguntar a si mesmo: “O que é prática educativa?” Essa pergunta se refere à natureza do agir educativo e equivale a perguntar: “O que fazemos quando educamos? Que forma ou que tipo de atividade é a educação?” (TARDIF, 2014, p. 154).

O autor referido acima como já relatamos identifica três concepções essenciais para a prática educativa proveniente: a primeira concepção diz respeito à comparação da prática educativa como uma arte. Nesse sentido, a ação do docente relaciona-se com atividade de um artesão, pois, o professor é visto como um ser que tem visão geral do objetivo que se pretende alcançar. Em seguida, temos a concepção que está associada a técnica conduzida por valores, aqui o professor possui conhecimento sobre o material. Por fim, a terceira concepção refere-se a uma interação, em que, o professor é guiado por sua experiência, fonte de bons hábitos, provadas pelo tempo.

O que caracteriza, portanto, a educação como arte é, em primeiro lugar, a ideia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. Entretanto, isso não faz o educador-artesão agir de maneira arbitrária: ele orienta sua ação em função da representação de uma finalidade que, para os Antigos, era, a um só tempo, o objetivo do ato educativo e o termo natural do desenvolvimento humano (TARDIF, 2014, p. 159 - 160).

Já com relação à concepção de educação enquanto técnica guiada por valores, o autor acima expõe que prática educacional impulsiona duas grandes vertentes de ação, podemos observar por um lado uma ação guiada por meio de normas e interesses que possui por intuito se transformar em finalidades educativas, já por outro lado, visa uma ação técnica e instrumental que procura se basear num conhecimento objetivo e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais. O autor supracitado salienta que para essas duas maneiras de ação exigem dois tipos de saber por parte do educador um se dá através do saber moral e prático referente às normas e finalidades da prática educativa, e o outro saber é caracterizado como saber técnico-científico respectivo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais.

Nesta perspectiva Tardif (2014) declara que numa sala de aula, o educador se guia por dois saberes, com relação ao primeiro o professor deve conhecer as normas que norteiam sua prática, essas normas dizem respeito tudo o que não é objeto ou produto

do pensamento científico, mas interferem na educação, como por exemplo, os valores, regras, regulamentos ou finalidades. O segundo saber que norteia o profissional na sala de aula refere-se em conhecer, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino. Com relação à terceira concepção referida a prática educativa o autor acima diz que:

Quando aplicada à educação, essa ideia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo. Na educação, não lidamos com coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (TARDIF, 2014, p. 167)

De acordo com Nóvoa (2009) atualmente no campo de formação de professores o paradigma que está ganhando força cada vez mais e abrindo vários leques de discussões se refere ao “professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática” (p. 1). O autor ainda ressalta que é inadmissível imaginar um profissional da área da educação principalmente um docente em que não faça uma reflexão sobre suas práticas, pois compreendemos que se faz necessário que os professores possam construir diante das suas reflexões caminhos e estratégias que possibilite desenvolver condições que possam ressignificar sua prática e proporcionar aos alunos uma aprendizagem de qualidade.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) relata que profissão docente sempre foi de grande complexidade. Assim, podemos entender que a complexibilidade dos dias atuais não são as mesmas do passado, portando devemos respeitar cada momento histórico que a educação perpassou.

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado (NÓVOA, 2009, p. 1).

Em conformidade com o autor referido não basta o professor deter o conhecimento para saber transmitir, se faz necessário que o mesmo compreenda o conhecimento, reorganize, reelabore para transpô-lo em situação didática em sala de

aula. Nesta perspectiva, compreendemos que é importante que o professor tenha a compreensão do conhecimento, pois, se faz essencial nas competências práticas dos professores.

Concordamos com Nóvoa (2001) ao dizer que professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa que elabora em cima dessa prática. Nesse sentido, compreendemos que é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem.

3.2 A PROPOSTA INCLUSIVA: BREVE DISCUSSÃO EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreendemos que desde os anos 1990 dar-se início a um novo movimento que tem como objetivo incluir todas as pessoas independentemente das suas peculiaridades no sistema regular de ensino. Entendemos que se faz preciso que os professores estejam capacitados para atender as necessidades de cada objetivo o desenvolvimento pleno dos alunos. Diante deste contexto, iremos discorrer sobre a formação inicial dos professores dos anos iniciais com campo inclusivo. “De maneira ampla, temos que reconhecer que tem sido realizado um esforço, nos últimos anos, por diversas instâncias, para preparar em nível superior professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional” (MARTINS, 2012, p. 28).

Diante do exposto, mencionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 que trata da política de formação de professores tendo como finalidade atender os alunos com deficiência em seu Art. 59 relata que os sistema de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais educadores especializados para atender as especificidades de cada aluno e oferecer uma educação de qualidade onde o currículo, os métodos, as técnicas e os recursos educativos utilizados pelo professor atendam às necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, a LDBEN nº 9.394/96 em seu Art. 61 no inciso I e II relata que a formação dos professores possui como finalidade atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, desse modo, se faz importante fazer associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996). Martins (2012) ressalta que é na formação inicial que os futuros

professores da educação Básica devem desenvolver competências que os possibilitem tender as especificidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que estejam envolvidos em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Nesse sentido, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina (s) voltada (s) para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm evidenciando que ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional (MARTINS, 2012, p. 36).

Apesar da LDBEN nº 9394/96 garantir que o aluno com deficiência terá um profissional no âmbito educacional capacitado para atender as suas necessidades, podemos observar que atualmente encontramos em nosso cenário educacional uma realidade totalmente diferente do que as Leis estabelecem. Lamentavelmente existem alguns professores em nossas escolas ainda despreparados para trabalhar com os alunos com deficiências.

Concordamos com Pimentel (2012) ao se referir que a ausência de conhecimento por parte do professor sobre as particularidades das deficiências, a falta de reconhecimento das potencialidades destes alunos e a não flexibilidade do currículo podem ser primordialmente considerados fatores fundamentais no desenvolvimento de barreiras atitudinais, práticas pedagógicas afastadas da realidade dos educandos culminando assim uma resistência com relação à inclusão.

Nessa continuidade, acordamos com o autor assinalado ao diz que a inclusão educacional necessita de professores preparados, para atuar na diversidade e conseguir compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada aluno, visando desse modo a aprendizagem de todos, isto é, a partir do momento que a escola se encontra com professores preparados os mesmos poderão oferecer aos seus alunos, independente se possui deficiência ou não, uma educação de qualidade onde os estudantes possam refletir, pensar, indagar, entender e compreender o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida a inexistência desta formação acarreta o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, a inclusão se dará somente pelo fato de ter um estudante com deficiência na instituição regular. Entendemos que perante tal contexto, o aluno não usufrui de nenhuma continuação de estar devidamente incluído no processo de aprender. Ainda em

consonância com Pimentel (2012), compreendemos que pelo fato do aluno estar matriculado e frequentando a rede regular de ensino não significa que estar envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade (PIMENTEL, 2012, p. 141).

Assim, concebemos que é preciso oferecer um suporte aos professores, para que possam ter condições de proporcionar a inclusão, para isso, é necessário que o profissional tenha condições de realizar um bom trabalho, para isso, é preciso que a instituição esteja estruturalmente adequada, material apropriado, formação continuada, tempo pedagógico para que o professor possa pensar, refletir e modificar sua prática. Concordamos com o autor acima ao relatar que para que a inclusão se efetive se faz necessário que os professores invistam nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo desse modo as suas peculiaridades e oferecer atividades que possui como intuito de favorecer o desenvolvimento dos estudantes, nesse sentido, se faz necessário um acompanhamento individual e contínuo.

Para Pimentel (2012) as deficiências não podem ser tratadas de maneiras genéricas, isto é, trata-las de forma unificadas desconsiderando as singularidades de cada uma e o que cada aluno precisa como apoio para superar as suas limitações. Nesse sentido, tem-se que se levar em consideração a condição de interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a instituição escola esteja informada sobre as peculiaridades das deficiências e sobre os meios adequados, os quais têm como objetivo possibilitar no espaço escolar um contexto que proporcione aprendizado e desenvolvimento em diversos aspectos, como por exemplo, afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem haver qualquer tipo de discriminação.

Numa sala inclusiva o professor precisa possuir saberes específicos como: o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, modificando objetivos, formas de mediação pedagógicas, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário (PIMENTEL, 2012, p. 152).

Nessa perspectiva, de promover a inclusão se faz preciso que o professor promova a adaptação curricular tendo como objetivo assegurar o atendimento à diversidade presente na sua sala de aula. Desse modo, se faz necessário que o educador passe a refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, levando sempre em consideração a realidade que o cerca, ou seja, a realidade da comunidade escolar, a qual está inserido.

A partir do momento que o educador passa a entender e compreender a existência de distintos caminhos para a aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento do alunado, com certeza tal profissional irá refletir e pensar sobre o processo de ensino e conseqüentemente irá buscar recursos diversos que tenham como intuito favorecer a aprendizagem, respeitando o tempo de cada ser envolvido no processo. Diante dessa concepção se faz importante que profissional esteja embasado teoricamente para que possa justificar as suas decisões, também se faz necessário que as mesmas estejam devidamente relacionadas com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL, 2012).

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídio teórico e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p. 145).

Nesse seguimento, concordamos com o autor mencionado ao expor que recentemente as instituições de ensino superior vêm procurando fazer modificações nos currículos visando incluir a diversidade. Desse modo, as universidades proporcionam aos seus discentes um espaço de reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, podemos observar que nos cursos de Licenciatura como componente curricular foi obrigatório incluir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo Decreto 5.626/2005. Outro ponto que Pimentel (2012) ressalta e que compreendemos ser importante se dá pelo fato de que incluir a disciplina Libras não é suficiente para formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva e nem garante que os professores ou os futuros professores esteja preparado para atender as necessidades dos alunos. “Os cursos de pedagogia geralmente ultrapassam o componente obrigatório relacionado a Libras, propondo também outro componente como obrigatório relacionado à educação especial/inclusiva” (PIMENTEL, 2012, p. 148)

Nesta visão, compreendemos que o lócus para a formação inicial do docente deve ser no âmbito da universidade. Desse modo, os cursos de licenciatura, além de ofertar um componente curricular que aborde a questão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se faz importante inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e política educacionais, o enfoque no trabalho docente com os alunos com uma deficiência (intelectual, sensorial e física), transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Dessa forma, possibilita que os futuros professores tenham uma formação que os possibilite de se formar um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direito e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio.

Comungamos da concepção de Martins (2012) ao se referir que a formação dos profissionais de ensino não se resume na fase inicial, não importar se tenha se processado da melhor maneira. Visto que, na perspectiva de aprimorar a qualidade do ensino nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção*
Paulo Freire

4 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: olhares numéricos se entrelaçam.

Neste capítulo, abordamos as reformas que o ensino de Matemática passou e ressaltamos o que os parâmetros curriculares de Matemática propõem para o seu ensino. Outro ponto discutido é a Educação Matemática dentro do campo da inclusão, especificamente no campo da surdez.

4.1 O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O ensino de Matemática passou por um grande processo de mudanças até chegar na sua configuração atual. Esse ensino tem sido caracterizado pelo método da repetição, onde o conhecimento do aluno era medido através de testes, isto é, os professores entregavam para os estudantes uma lista vasta de exercício para que os mesmos pudessem treinar, exercitar e memorizar. A partir do momento em que os alunos chegassem a uma determinada conclusão, utilizando os mesmos procedimentos estabelecidos pelo professor, entendia-se que o sujeito tinha compreendido e que já dominava o conteúdo abordado em sala de aula.

Neste seguimento, Van de Walle (2009) diz que no ensino tradicional o professor ensina a matemática por meio de memorização e repetição de lista de exercício, de onde ironicamente se esperava que os estudantes utilizassem novas habilidades para resolver os problemas. Nesta perspectiva de ensino, considera-se que o professor é o único em sala de aula detentor de todo o conhecimento, acreditando-se que só existe uma forma de todos os alunos adquirirem conhecimento.

Compreendemos que alguns alunos podem ter obtido algum conhecimento por meio de uma abordagem simplesmente expositiva, mas outros alunos não, por isso, muitos alunos por não conseguirem assimilar conteúdos matemáticos trabalhado em sala de aula com o referido método, no mesmo tempo que os outros, passaram a acreditar que eram incapazes de entender, compreender e de aprender a Matemática. No

método expositivo sem a participação do aluno a disciplina passa a ser ressaltada como uma coleção de regras que devem ser dominadas.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997), durante as décadas de 60 e 70, o ensino de Matemática passou a ser influenciado em diversos países por um movimento que ficou conhecido como Matemática Moderna, onde o ensino era pautado na lógica, concebido a partir de suas estruturas. O processo de ensino neste período passou a se preocupar com a formalização, deixando a margem as questões práticas. Esse movimento não teve o sucesso esperado e assim continuou a buscar por uma educação matemática de modo a preparar os estudantes para um mundo que exigia cada vez mais conhecimentos matemáticos.

Nos anos 80, foi apresentado pelo do National Council of Teachers of Mathematics – NCTM, através da Agenda para Ação recomendações para o ensino de matemática, neste documento, a resolução de problemas é apresentada como foco para o ensino de Matemática (BRASIL, 1997). O NCTM publicou vários Standards que se preocupavam com o ensino de Matemática, como por exemplo, definir uma educação Matemática de qualidade. Nesse sentido, se faz necessário que o aluno desenvolva o poder matemático. Outros aspectos abordados nos Standards estão relacionados a desenvolver uma Matemática significativa e uma concepção que atenda todos os alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997) a aprendizagem Matemática está relacionada à compreensão, ou seja, a partir do momento em que o aluno consegue entender e relacionar as informações haverá uma compreensão e através desta ocorrerá a construção de um novo conhecimento.

Com relação a compreensão Bakhtin (2006) aponta duas concepções, são elas: compreensão ativa e compreensão passiva. De acordo com a concepção passiva o autor diz que “a compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente do signo linguístico” (p. 102). Ou seja, a compreensão passiva se dar pela simples leitura do enunciado (BARBOZA, 2011). Dessa forma, entendemos que a compreensão passiva se define pelo fato do aluno tentar compreender o que enunciado significa somente pela leitura feita do que está escrito, sem fazer conexões com outros conhecimentos já adquiridos.

Com relação à compreensão ativa Bakhtin (2006) descreve que:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo

evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p. 136-137).

Em conformidade com o autor referido acima, compreender o enunciado de outro indivíduo representa orientar-se de acordo com as orientações que foram mencionadas. A cada palavra do enunciado que se encontra dentro do processo de compreensão, faz-se correspondência com outras palavras do receptor, onde o mesmo irá construir uma réplica. Ainda nesta perspectiva, Barboza (2011) menciona que compreender o que outro sujeito diz significa orientar-se de acordo com o que foi proferido, encontrar um lugar para o que foi dito dentro do contexto correspondente. “A compreensão é de natureza dialógica, ou seja, é uma forma de diálogo e implica em um posicionamento em relação ao que foi enunciado pelo outro. Desta forma, o significado de compreensão está associado ao diálogo com o outro” (p. 54). Assim, compreendemos que a compreensão se dá por meio do diálogo e alude um posicionamento em referência com o que foi dito.

[...] considero que o aluno compreendeu um enunciado ou um discurso do professor de matemática quando ele orienta-se em relação a esse enunciado, contrapondo a ele significados já elaborados em suas experiências cotidianas. De outra maneira, a compreensão do aluno é uma resposta a um enunciado matemático por meio de um enunciado matemático. Assim, em sala de aula, o professor apresenta uma série de enunciados, aos quais os alunos reagem de acordo com a compreensão obtida em cada enunciado (BARBOZA, 2011, p. 54).

Concordamos com o autor referido acima ao relatar que o aluno passa a compreender um enunciado matemático a partir do momento que orienta-se quanto ao enunciado, fazendo relação aos significados elaborado pelo mesmo em experiências do dia a dia. O autor também retrata que o aluno também pode estabelecer uma resposta a um enunciado matemático por um enunciado matemática. Dessa forma, o aluno irá reagir conforme a compreensão adquirida de cada enunciado.

Dessa forma, acreditamos que Matemática terá significado para o aluno a partir do momento que o mesmo conseguir identificar conexões existentes entre a Matemática e seu cotidiano, as temáticas dentro de seu âmbito e dentro das demais disciplinas, isto é, a partir da relação estabelecida entre a matemática e os vários contextos que o aluno vivencia. Neste sentido, podemos dizer que é necessário estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos com o novo.

Diante deste ponto de vista, podemos observar que o aluno deve vivenciar a Matemática em sua amplitude. Os PCN relatam a importância do papel da Matemática no Ensino Fundamental quando diz que:

É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, 1997, p. 25).

De acordo com o referido documento, os alunos chegam à escola trazendo consigo conhecimentos, ideias e intuições, desenvolvidos por meio das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. “Eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir” (BRASIL, 1997, p. 25).

O ensino de Matemática proporcionará contribuição no processo de ensino-aprendizagem a partir do momento que os professores começarem a explorar metodologias que favoreçam a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, estimulando desse modo a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, os PCN de Matemática ao mencionar que as necessidades do dia a dia vivenciadas pelos alunos proporcionam o desenvolvimento de uma inteligência que possibilite aos estudantes desenvolverem capacidades de reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Assim, os indivíduos inseridos no âmbito educacional desenvolveriam uma vasta capacidade de lidar com atividade Matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática apresentam os objetivos gerais de Matemática para o Ensino Fundamental, que objetivam levar o aluno a:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de

relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico); selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;

- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;
- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL, 1997, p. 37).

Para alcançar esses objetivos torna-se importante desenvolver estratégias pedagógicas que possam possibilitá-los, onde o alunado seja capaz de refletir, pensar, questionar, ver o mundo com um novo olhar, fazer conexões entre os conteúdos abordados e, desse modo, desenvolver o seu raciocínio. Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 29) ao expor que “o significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele percebe entre os diferentes temas matemáticos”. Desse modo, é importante que haja uma interdisciplinaridade entre os diversos ramos do conhecimento.

4.2 – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: ENTRELAÇO NECESSÁRIO

Kranz (2015, p. 94) declara que “a Educação Matemática inclusiva remete a uma escola que favoreça a aprendizagem matemática de todos os seus alunos”. Nesse sentido, é necessário que a escola proporcione aos estudantes, independentemente das

suas especificidades, meios que tenham como finalidade promover a aprendizagem Matemática.

Ainda em conformidade com a autora supracitada compreendemos que cada indivíduo possui suas particularidades e essas constituem o ser humano, valorizando-se assim as diferenças de cada aluno ao invés de discriminar ou inferir o sujeito. Desse modo, é preciso haver uma mudança no foco do trabalho do professor no sentido das potencialidades de cada aluno que devem ser priorizadas no processo de ensino e aprendizagem, visto que o trabalho do professor parte do princípio de que cada aluno é único, mas que todos podem e devem aprender. “Assim, na Educação Matemática Inclusiva, as diferenças entre os alunos passam a ser entendidas como uma riqueza no e para o processo” (KRANZ, 2015, p. 102).

Borges e Nogueira (2013) relatam que a Matemática dispõe de uma linguagem própria que contém termos que ainda não estão consolidados na Libras, como por exemplo, logaritmos, matrizes funções, dificultando, desse modo, a aprendizagem do aluno surdo, pois, por esse motivo a interpretação acaba acontecendo de maneira artificial. Diante disso, compreendemos que muitas vezes as dificuldades no processo de aprendizagem encontrassem inserida na Matemática, mas está ligada a forma de como a comunicação foi estabelecida.

A Educação Matemática que busca incluir todos os alunos nos processos de ensinar e aprender precisa levar em consideração a equiparação de oportunidades para todos os envolvidos, o que pressupõe rever concepção acerca do que seja matemática e do que seja aprender e ensinar matemática e, a partir disso, buscar metodologias que criem possibilidades reais e concretas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos (KRANZ, 2015, p. 106-107).

Com isso, entendemos que a Matemática inclusiva tem como propósito envolver todos os alunos, sendo que, para que isso aconteça efetivamente torna-se essencial que os professores sejam democráticos para rever qual é a concepção que eles têm a respeito do que é a Matemática e de como se deve ensinar e aprender esta área de conhecimento. No caso da Matemática, é possível planejar situações nas quais, por meio da brincadeira desencadeada por jogos ou por histórias, as crianças se deparem com as necessidades de contar, registrar contagens, socializar esses registros, organizar dados. Por meio dos jogos e na ação compartilhada entre as crianças sob a mediação dos professores, tais necessidades passam a ser necessidade para as crianças em atividades lúdica, explorando a imaginação e a criatividade (MORETTI; SOUZA, 2015).

Então, se faz necessário que o professor utilize estratégias que possibilitem aos estudantes desenvolverem suas habilidades, como, por exemplo, o uso de materiais manipuláveis e softwares educativos. Nesse seguimento, Borges e Nogueira (2013, p. 52) dizem que “a exploração de materiais manipuláveis é bem vista no ensino de Matemática, não como um momento de lazer, mas, sobretudo, de aprendizagem”. Para que o uso desses materiais seja significativo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é preciso que haja um planejamento no ensino, isto é, o professor deve pensar como irá trabalhar com esses materiais e preparar a aula objetivando promover o ensino de Matemática.

Com relação à resolução de problema Van de Walle (2009), afirma que os problemas podem e devem ser apresentados de tal maneira que possibilitem o envolvimento dos alunos, levando-os a pensar e a desenvolver matemática que julguem importante para sua vida, isto é, uma matemática significativa. Nesse sentido, é primordial que os problemas possam começar de onde os alunos estão, ou seja, o ensino da matemática através da Resolução de Problemas deve ocorrer de maneira significativa, onde o indivíduo possa enxergar que está vivendo em sala de aula na sua realidade.

A resolução de problemas na escola satisfaz a alguns objetivos: “[...] como fazer o aluno pensar produtivamente e desenvolver seu raciocínio lógico por meio de situações-problema que o desafiem e estimulem”, desenvolver a capacidade de iniciativa, criatividade, espírito explorador e independência dos alunos, de maneira a prepará-los para o enfrentamento de novas situações; “[...] desenvolver estratégias para resolução de problemas capacitando o aluno para sua análise e solução” e, assim, “[...] formar cidadãos matematicamente alfabetizados”, capazes de resolver tanto problemas técnicos (comércio, economia, administração, medicina, engenharia, entre outros) quanto os cotidianos (DANTE, 2002, p. 11-15 apud NOGUEIRA; BORGES; FRIZZARINI, 2013, p. 179).

Van de Walle (2009) menciona que a partir do momento que o professor decide ensinar as atividades através da Resolução de Problemas, o processo de ensino-aprendizagem está centrado mais no aluno do que no professor, pois o ensino passa a ser construído por meio dos conhecimentos prévios e das experiências vivenciadas pelos alunos. Concordamos com o autor mencionado quando o mesmo diz que o processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado no aluno e para isso é preciso que o professor traga para a sala de aula as vivências e experiências do cotidiano dos alunos. Além disso, entendemos que, ao passo que os alunos vão resolvendo os problemas, os mesmos estarão consequentemente refletindo as ideias inerentes aos problemas de modo

que, a partir da articulação destas ideias com as já existentes, o ambiente escolar possibilite ao estudante a obter uma melhor compreensão do que está sendo abordado.

A resolução de problemas desenvolve nos alunos a capacidade de que eles são capazes de fazer matemática e de que a matemática faz sentido. Toda vez que você apresenta uma tarefa baseada em resolução de problemas e aguarda uma solução, você está dizendo aos estudantes “Eu acredito em vocês podem fazer isso”. Toda vez que a turma resolver um problema e os alunos desenvolvem sua compreensão, a autoconfiança e a autoestima são ampliadas e fortalecidas (VAN DE WALLE, 2009, p. 59).

Conforme Van de Walle (2009, p. 59), ensinar através de resolução de problemas é uma tarefa difícil, pois as atividades devem ser planejadas e selecionadas a cada dia. Ademais, também é importante levar em consideração a compreensão atual dos alunos e as necessidades curriculares. Desse modo, Van de Walle (2009, p. 58) acrescenta que “as lições eficazes começam onde os alunos estão, e não onde os professores estão. Isto é, ensinar deve começar com as ideias que as crianças já possuem – as que serão usadas para criar novas ideias”. Caso o professor se depare com um livro de ensino convencional será preciso fazer adaptações para que os alunos tenham um ensino com melhor qualidade e que possam compreender e construir o conhecimento. Diante disso, entendemos que o professor terá que trilhar um caminho longo e árduo, pois esse processo não é algo simples, mas sim complexo e com muitas barreiras para enfrentar, já que terá que utilizar de diversos caminhos para atender as necessidades de cada aluno. Assim, o professor estará refletindo como os seus alunos compreendem o conteúdo.

Podemos dizer que atualmente atender a especificidade de cada indivíduo inserido em sala de aula é um dos grandes desafios que o professor encontra na sua caminhada. Nesta perspectiva, indagamos a forma como se dá o processo educacional dos alunos surdos e de que maneira as suas especificidades estão sendo atendidas.

Van de Walle (2009) diz que além do professor usar a resolução de problemas para abordar os conteúdos em sala de aula, é necessário que o mesmo utilize outros meios para atender as diversidades em sala de aula. Dessa forma, o autor aponta alguns aspectos que o educador pode utilizar:

- Verifique se os problemas têm múltiplos pontos de partidas;
- Planeje tarefas diferenciadas;
- Forme grupos;
- Faça acomodações e modificações para os aprendizes de língua inglesa;

- Escute os estudantes com cuidado.

De maneira interessante e talvez surpreendente para alguns, a abordagem de ensino baseada na resolução de problemas é o melhor modo para ensinar matemática e atender a diversidade de estudantes. Na sala de aula baseada em resolução de problemas, as crianças dão sentido à matemática ao seu redor, trazendo aos problemas só as habilidades e ideias que possuem. Ao contrário, em uma lição tradicional, altamente dirigida, é assumido que todos os alunos compreenderão e usarão as mesmas abordagens e ideias. Aqueles que não estão prontos para compreender as ideias apresentadas têm que focar sua atenção em seguir as regras ou orientações do professor de uma maneira instrumental. Isto, é claro, conduz a infinitas dificuldades e deixa muitos estudantes para trás ou com grave necessidade de recuperação (VAN DE WALLE, 2009, p. 85).

Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) apontam que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN mencionam a Resolução de Problemas como um dos caminhos para se fazer Matemática em sala de aula. Esta abordagem, de acordo com os autores, é recomendada para ensinar Matemática a crianças ouvintes. Os autores referidos enfatizam ainda que o ensino de Matemática através da Resolução de Problemas para os alunos surdos apresenta algumas dificuldades, especificamente em relação à compreensão de enunciados verbais.

Sabemos que tanto os alunos surdos quanto os ouvintes possuem dificuldades na interpretação dos problemas. Nesta perspectiva, Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) destacam a importância do papel que a Resolução de Problemas desempenha no processo de ensino e na aprendizagem, e que a dificuldade na interpretação não é característica somente dos alunos surdos, isto é, os alunos ouvintes também sentem a mesma dificuldade, mas no caso dos alunos surdos essa dificuldade pode ser acentuada, pois não possuem fluência na língua Portuguesa - em muitos casos os alunos surdos não possuem conhecimento da sua própria língua (Língua Brasileira de Sinais – Libras).

Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) apontam dois caminhos que têm como intuito minimizar as dificuldades expostas aqui. Um dos caminhos a percorrer é fazer a interpretação do problema proposto utilizando a Língua Brasileira de Sinais, e o segundo caminho é adotar critérios especiais de redação. Porém, ambas as maneiras acabam direcionando os alunos surdos a uma determinada forma de solução para o problema. Coutinho (2011) apud Nogueira, Borges e Frizzarini (2013, p. 177) mencionam uma terceira opção onde “os esquemas mostram-se eficazes na mediação entre o texto dos problemas e os alunos, não só como estratégia de leitura, mas,

também, como forma de categorizar os dados do problema, facilitando seu raciocínio lógico”.

Além disso, ao se apresentar o enunciado de um problema na forma de um esquema, estamos respeitando a principal característica da surdez, que é a de ser uma experiência visual. Também se está adequando a apresentação dos dados do problema à simultaneidade e a não linearidade da língua de sinais, ao considerar essencialmente o espaço para a apresentação desses dados. Experiência visual significa a utilização da visão em substituição total à audição, como meio de comunicação, fazendo com que os surdos percebam o mundo de maneira diferente (NOGUEIRA; BORGES; FRIZZARINI 2013, p. 177).

Compreendemos que os indivíduos surdos possuem sua própria cultura, língua e identidade, como toda pessoa. Diante destes aspectos, podemos dizer que o professor deve promover o ensino de tal maneira que respeite as particularidades dos indivíduos com surdez. A partir deste ponto de vista, Van de Walle (2009) menciona que ao ensinar Matemática respeitando a cultura, ou seja, as peculiaridades dos indivíduos inseridos em sala de aula, o professor estará respeitando a diversidade encontrada em sala de aula.

De acordo com o que foi visto até aqui, é notório que traduzir os problemas para a Libras não significa que o aluno surdo desenvolverá e construirá o seu próprio conhecimento, pois sabemos que para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno seja surdo ou ouvinte, o professor deve promover atividades que atendam as peculiaridades cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos.

Concordamos com Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) ao relatarem que “não se pode deixar de considerar que o surdo não ficará livre das restrições impostas pela surdez apenas com a aceitação da sua peculiaridade linguística. É preciso continuar investindo na ampliação das possibilidades de experiência do surdo”. Pois o aluno com surdez, como qualquer outro aluno, tem que ser o autor principal da sua aprendizagem. Nesse sentido, com relação à resolução de problemas, fica nítido que o professor deverá desenvolver estratégias metodológicas para promover o ensino de matemática e que atendam às necessidades educacionais dos alunos com surdez.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA FACE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Levando em consideração a importância do papel do professor perante o ensino de Matemática, o National Council of Teachers of Mathematics – NCTM criou as Normas Profissionais para o Ensino da Matemática que se encontram estruturadas da seguinte maneira: Normas para o Ensino da Matemática, Normas para a Avaliação do Ensino da Matemática, Normas para o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática e Normas para o Apoio e Desenvolvimento dos Professores e do Ensino da Matemática. Nesta seção, iremos abordar as Normas para Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática.

De acordo com o NCTM (1994) ensinar Matemática é uma ação complexa, pois requer que o professor conheça os seus alunos, saiba Matemática, saiba ensiná-la e tenha oportunidade de aplicar estes conhecimentos numa grande variedade de cenários pedagógicos. Nesse sentido, podemos apontar como preocupação principal dos futuros professores é de ser um professor que planeje o ensino, conduza a aprendizagem dos alunos sempre procurando adaptar as atividades as necessidades educacionais dos estudantes, além de estarem buscando promover mudança no ambiente de aprendizagem. Outro ponto importante é que quando os futuros professores passarem a atuar em sala de aula, sempre estejam confrontando os seus conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas na formação inicial com os desafios do dia a dia do contexto do ensino.

Ainda em conformidade com o NCTM (1994, p. 126) “a capacidade dos professores de se empenharem numa autoanálise permanente do seu ensino é, frequentemente, determinante nas suas pesquisas dirigidas a um melhor conhecimento da matemática, dos alunos e do processo de ensino”. Visto que, a partir do momento que os professores refletem sobre sua prática, em sala de aula, leva-os a desenvolver novas estratégias que tenham significado para os alunos, proporcionando assim melhores condições de ensino.

O NCTM (1994) relata que os futuros professores durante a sua formação inicial devem receber um bom modelo do ensino de matemática, para isto, é preciso propor atividades matemáticas adequadas, envolver os futuros professores e atuais no discurso matemático, realçar o discurso matemático através do uso de uma grande variedade de ferramentas, incluindo calculadoras, computadores, modelos físicos e representações gráficas, criar ambientes de aprendizagem que apoiem e encorajem o raciocínio matemático e as tendências e aptidões dos professores para fazer matemática, encorajar os futuros e atuais professores a correr riscos intelectuais ao fazer matemática e a

trabalhar cooperativamente, mas também de forma independente e tendo experiências positivas, apresentar matemática como uma atividade humana permanente e assegurar e apoiar a participação plena e o estudo continuado da matemática por todos os estudantes. Pois, acreditamos que as experiências vivenciadas pelos professores durante a formação inicial influenciam na atuação em sala de aula, especificamente no ensino de Matemática.

Concordamos com o NCTM (1994) ao dizer que os professores devem na sua formação experimentar a Matemática como um empenhamento dinâmico na resolução de problemas. Onde tais experiências devem ser planejadas com o intuito de ajudar os professores a refletir e repensar a sua visão sobre a Matemática, ou seja, como se deve ser uma aula de Matemática e como se aprende Matemática.

O ensino deve ser organizado em torno da procura de soluções para problemas e deve incluir constantes oportunidades para falar acerca da matemática. Trabalhar em grupo é uma excelente forma de levar os que estão a aprender a fazer explorações, desenvolver argumentos matemáticos, formular conjecturas, validar possíveis soluções e encontrar conexões entre diferentes ideias matemáticas. Durante estas experiências, os professores e futuros professores devem ser encorajados a generalizar soluções e a comunicar os resultados das suas explorações de ideias matemáticas, graficamente, por escrito, ou através de diálogo e discussão (NCTM, 1994, p. 131).

As representações que os professores utilizam para generalizar as soluções são muito importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático, pois é por meio de seu uso que os professores iram encontrar modelos para as ideias matemáticas, que se definem e clarificam relações importantes e se fomenta a compreensão. Modelos físicos, materiais, calculadoras e tecnologia de informação e comunicação enriquecem as experiências essenciais para a construção do conhecimento, amplo e profundo, de conceitos e procedimentos matemáticos. Nestes ambientes de aprendizagem, os futuros professores vivem experiências que conduzem, implícita ou explicitamente, à criação de expectativa sobre o que é um bom ensino da matemática. Tais experiências constituem o cerne a partir do qual os futuros professores virão a construir ambientes de aprendizagem para os seus próprios alunos.

Finalmente, as referidas mudanças criam novas expectativas nos professores a respeito da sua própria formação, constituindo, assim, um desafio para os professores de matemática no ensino fundamental e médio e de educação matemática no ensino superior de modificarem as concepções, geralmente tradicionais, dos seus alunos sobre

o modo como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos matemáticos.

*A mente que se abre a uma
nova ideia jamais voltará ao
seu tamanho original
Albert Einstein*

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as alunas participantes da presente investigação, onde coletamos as suas falas que foram agrupadas em categorias para melhor compreensão. Vale destacar que os nomes dados aqui são fictícios, respeitando as questões éticas que permeiam uma investigação científica. Participaram da entrevista treze discentes do curso de Pedagogia noturno da UEPB, campus Campina Grande que estão matriculadas na disciplina Educação Especial I.

Durante a análise, identificamos seis categorias gerais que estão ramificadas em subcategorias, são elas: a existência de uma experiência profissional na área de educação; compreensão de surdez antes das discussões estabelecidas pela disciplina de Educação Especial I; Perceber a surdez após experiências acadêmicas; O curso de pedagogia da UEPB na formação de uma educação inclusiva para surdos; Ações adotadas pela escola que favorece a inclusão de alunos surdos; O processo de ensino-aprendizagem na alfabetização matemática.

5.1 A EXISTÊNCIA DE UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.

A categoria aqui apresentada emergiu referente a seguinte questão: Desenvolve alguma atividade na área de educação? Onde e qual? A partir desta pergunta, procuramos perceber a relação das interlocutoras com o universo educacional. Diante das respostas dadas surgiu as subcategorias, que serão apresentadas e analisadas a seguir.

5.1.1 Não tem experiência profissional.

Os participantes que não tiveram nenhuma experiência profissional foram nove. Entretanto, destacaremos a resposta da participante seis que afirmou:

Não diretamente, só na universidade. Participo de um grupo de estudo a gente estuda sociólogo Norbert Elias, inclusive tem um grupo de estudo na UFPB também. E faço extensão em libras. (Participante 6)

Sublinhamos o discurso da interlocutora P6, pois a mesma afirma que não tem experiência, mas participa de grupo de estudo, é muito importante que a universidade na formação inicial ofereça projetos de extensão, onde possam incluir curso de libras, projetos de pesquisas e grupos de estudos dentro da área da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, Manchur, Suriane e Cunha (2013) expõem que os projetos de extensão têm por finalidade contribuir na formação acadêmica, onde os graduandos têm a oportunidade de contextualizar e vivenciar a profissão e de trocar experiências com a comunidade.

Ainda em conformidade com as autoras supracitadas, nos cursos de licenciatura a interação com a comunidade é de grande importância, pois, os futuros profissionais terão a possibilidade de consolidar sua profissão, ou seja, de experimentar o dia a dia da instituição escolar. Dessa forma, os futuros pedagogos poderão fazer uma relação entre os conhecimentos adquiridos na academia com a realidade escolar. Essas experiências são bastante significativas para a sua prática quanto docente, visto que, a profissão de professor requer que tal profissional esteja sempre participando de novas formações e construindo práticas pedagógicas inclusivas.

O que nos chama atenção na fala da P6, é a necessidade de estar indo em busca de ampliar o seu conhecimento da área de educação inclusiva, através de curso de libras, participação no grupo de pesquisa que estuda o pesquisador Norbert Elias, o qual trabalha com grupos excluídos. Elias (2000), em sua obra “Os estabelecidos e os Outsiders” afirma que a estigmatização está associada a uma característica física apresentada nos grupos excluídos. “O sinal físico serve de símbolo tangível da pretensa anomia do outro grupo, de seu valor humano inferior[...]” (ELIAS, 2000, p. 36). Para Padilha e Barbosa (2005) a maior contribuição de Norbert é refletir a exclusão para além dos preconceitos individuais.

5.1.2 Experiência profissional na educação

Seis interlocutoras falaram que tem experiência profissional na área da educação. Diante das afirmações, salientamos a fala da Participante 2 e da Participante 12, que relatam a seguinte informação:

(...) Eu sou Monitora do mais Educação responsável pelo acompanhamento pedagógico e matemática, na escola Municipal Carlos Ernesto em Queimadas. (Participante 2)

Sou cuidadora educacional em duas escolas do município na Escola Municipal Padre Antônio em Bodongongo e na Escola Municipal Petrônio Figueiredo no Pedregal. (Participante 12)

Diante do discurso da P2, destacamos o fato da mesma fazer um acompanhamento pedagógico e matemática. Solimão (2011) diz que é importante que a Matemática encoraje os alunos a pensarem e terem suas próprias ideias sobre o mundo que o cerca, e não construir verdades absolutas. Nesta perspectiva, compreendemos que a escola deve priorizar um ensino que leve o aluno a refletir, a levantar conjectura, expor sua visão de mundo. Entendemos que a Matemática também tem a função de tornar o indivíduo crítico e ativo no meio social.

Assim, Henrique (2014) declara que ensinar matemática, principalmente nos anos iniciais requer que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, as suas descobertas, hipóteses, opiniões. Esses pontos devem ser tomados como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com a autora supracitada, a educação Matemática tem por finalidade contribuir na busca da superação atual da realidade social, dessa forma, entende-se que o ensino de matemática esteja vinculado às realidades sociais.

Na fala da interlocutora P12, ressaltamos o fato dela ser cuidadora educacional. Assim, assinalamos a importância do cuidador no processo de inclusão do aluno que requer um atendimento especializado. O projeto de lei nº 8.014-C, de 2010 torna obrigatória a presença do cuidador no âmbito escolar. Concebemos que é importante o papel do cuidador no processo de inclusão do aluno com deficiência.

Nesta perspectiva, Santos, Pereira e Farias (2016) mencionam que o cuidador escolar na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais possui um papel significativo no processo de inclusão, também como, no processo de ensino-aprendizagem do mesmo. Nesse sentido, se faz necessário que esses profissionais tenham uma formação adequada para atender as necessidades dos alunos, reconhecimento do seu trabalho dentro do âmbito escolar, pois, os cuidadores

educacionais não prestam apenas serviços Socioassistencial, mas contribui também como já foi referido acima no processo de ensino-aprendizagem.

5.2 COMPREENSÃO DE SURDEZ ANTES DAS DISCUSSÕES ESTABELECIDAS PELA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I

Esta categoria emergiu da indagação “Relate como você percebia a pessoa surda antes de cursar a disciplina de Educação Especial I”. A partir dessa indagação, buscamos entender quais compreensões sobre surdez as discentes do curso de pedagogia apresentavam. Identificamos nesta categoria que das treze participantes quatro não atenderam a conjectura abordada, diante disso, analisamos dez respostas. Perante as compreensões que identificamos, surgiram duas subcategorias: estigma de anormal e incapaz e a interação com o universo surdo. Vejamos a seguir.

5.2.1 Estigma de anormal e incapaz

Identificamos que seis sujeitos da pesquisa percebiam o surdo como um ser incapaz, anormal e que estabelecia uma comunicação agressiva, vejamos abaixo os discursos das interlocutoras:

Eu percebia um certo estigma. Como uma pessoa diferente, anormal, geralmente como a maioria das pessoas percebem. Eu nunca voltei um olhar compreensivo para nenhum tipo de deficiência, porque como a gente é criado numa sociedade bem excludente, e aquilo interiorizando a gente, eu só fazia reproduzi o que eu realmente aprendia tanto no convívio familiar como na sociedade. (Participante 1)

Como uma pessoa incapacitada de fazer qualquer coisa pela falta de conhecimento, já que minha área é mais autismo e Down, eu já pesquiso mais por essa área, então eu via a pessoa surda como uma pessoa incapaz. (Participante 3)

Percebia como pessoa diferente e achava o modo de comunicação deles um pouco agressivo, eu tinha essa perspectiva antes de cursar o curso de pedagogia. (Participante 4)

Eu não vou dizer que eu não tinha preconceito, que eu não tinha, querendo ou não você tem um pouco. Mas depois que eu entrei no curso a visão foi totalmente diferente. (Participante 8)

Via como uma pessoa que não ouvia que não tinha audição. (Participante 9)

Eu associava sempre o surdo-mudo, eu vim saber a diferença aqui no curso. (Participante 12)

De acordo com as falas acima as participantes da pesquisa antes da disciplina Educação Especial I, apresentam uma concepção tradicional referente aos surdos, deixando nítido que percebem os surdos como deficientes que se encontram fora dos padrões normais determinados pela sociedade dominante. Nesta perspectiva, de serem percebidos pela sua deficiência, os indivíduos surdos passam a ser visto como pessoas “anormais” que estão fora do padrão determinado pela sociedade ouvinte majoritária. Sendo dessa forma, rotulados como incapazes, deficientes, inaptos, entre outros aspectos pejorativos.

Ainda em conformidade com os discursos, evidenciamos a fala de P4, onde a participante relata que via a comunicação do surdo como algo agressivo. Assim, Onofre (2017) expressa que um dos fatores que gera o conflito social existente entre os indivíduos surdos e a sociedade majoritária, se dá em perceber o ser surdo como elemento externo do meio social, como algo estranho, anormal, fora do padrão estabelecidos pelo campo social, entre outras percepções pejorativas, e que as pessoas desenvolvem essa concepção em alguns casos devido a forma das pessoas surdas desenvolverem suas habilidades cognitivas por meio do universo visual.

Nesse sentido, Breton (2007) menciona que a relação social constituída com o homem que possui uma deficiência, vai depender de como o a sociedade vive a relação com o corpo e com a diferença. Visto que, o discurso atual é proclamar que o indivíduo que possui qualquer tipo de deficiência possui capacidade de desenvolver quaisquer atividades no meio social, com direito assegurado de ir e vir como qualquer outro cidadão, mas ao mesmo tempo que a sociedade prega um discurso acessível, mantém as pessoas que possui deficiência fora do mundo do trabalho, dificulta a locomoção, pois, as infraestruturas urbanas ainda não estão adequadas a realidade do indivíduo com deficiência. Nossas sociedades ocidentais fazem da "deficiência" um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de "deficiente" como se em sua essência o homem fosse um ser "deficiente" ao invés de "ter" uma deficiência (BRETON, 2007, p. 73-74).

Freitas (2014) em sua pesquisa aborda que a questão não está inserida na surdez ou no sujeito surdo, mas está presente nas concepções que as pessoas ouvintes possuem sobre o surdo, colocando assim, o indivíduo surdo à margem da sociedade. Neste aspecto, a surdez insere-se dentro do ponto de vista da deficiência. A autora citada

ressalta ainda a necessidade de a surdez ser vista a partir da diferença e não da deficiência, proporcionando os surdos serem os autores da sua história.

5.2.2 A interação com o universo surdo

Evidenciamos que três participantes antes mesmo das discussões estabelecidas durante a disciplina de Educação Especial I, já tinham a concepção de um ser surdo como um indivíduo capaz e que utilizam a comunicação de sinais para poder comunicar-se com o mundo e com os outros. Vejamos os discursos:

Uma pessoa normal. (Participante 2)

Nunca fiz uma diferença de como geralmente as pessoas que não conhecem fazem. (Participante 6)

Eu enxergava como uma pessoa comum, não diferenciava nada. (Participante 11)

Diante dos discursos, compreendemos que as interlocutoras apresentam uma noção de um indivíduo surdo capaz de realizar e ser bem-sucedido no desenvolvimento de qualquer atividade, também percebemos que as interlocutoras precisavam mergulhar no universo surdo e poder enxergar o surdo em sua amplitude.

Para Onofre (2017) as concepções em torno da pessoa surda começaram a ganhar um novo sentido a partir das manifestações em prol da inclusão social dos indivíduos surdos, contando com alicerces as legislações vigentes. “Através desses conflitos, lutando, reivindicando direitos garantidos por legislações em vigor, se apoderando de uma forma de se interagir com o mundo e com os outros através de uma língua de sinais, os surdos começam a ocupar seus lugares na sociedade pós-moderna” (ONOFRE, 2017, p. 77).

Nesse ponto de vista, compreendemos que uma parte da sociedade mudou a sua concepção com relação ao surdo, enxergando em sua amplitude e como um ser com suas habilidades, devido as lutas e conquistas que os mesmos construíram. Dessa forma, os surdos começaram a ocupar um espaço no âmbito social.

5.3 PERCEBER A SURDEZ APÓS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

A categoria presente pretende entender como as participantes da pesquisa passarão a perceber o surdo após as discussões, as trocas de experiências e vivências no campo acadêmico. Esta categoria surgiu perante a indagação: Descreva sobre a visão que atualmente tens com relação a pessoa surda. Dessa forma, constatamos que seis participantes entendem que a pessoa surda pode desenvolver quaisquer habilidades, já três participantes dizem que percebem que o sujeito surdo ainda continua sendo excluído e quatro infelizmente não atenderam a indagação. Dentro desta categoria, detectamos as seguintes subcategorias: o corpo surdo com suas habilidades; e o surdo: um ser excluído socialmente.

5.3.1 O corpo surdo com suas habilidades

Agora eu tenho outra visão uma pessoa normal que pode fazer qualquer tipo de atividade ,como qualquer outra pessoa, pode cursar um curso, pode trabalhar, tem suas limitações, mas não impede que ela seja uma pessoa normal e que viva de acordo com o que é necessário, assim, não vejo nenhum impedimento nessas pessoas, é só o preconceito mesmo que eu tinha antes de conhecer e de conviver com pessoas assim, mas agora eu vejo que é natural, uma pessoa normal como qualquer outra apenas com algumas limitações mas que não a impedem de fazer o que quer. (Participante 1)

A mesma de antes uma pessoa normal, só que assim, o professor passou um livro que o primeiro foi estigma e o segundo O que é deficiência? E ele fez ver simplesmente de uma forma diferente que o deficiente não é ele, mas como a gente entende. Então, a deficiência é nossa e não deles, de não compreender que eles são pessoas que apenas precisam de coisas diferentes das nossas como todo mundo precisa de coisas diferentes. (Participante 2)

E depois da disciplina eu consegui perceber que ela é capaz e consegui aprender alguns métodos até de inseri-la na sala de aula regular. (Participante 3)

É, após a disciplina como já falei passei a admirar a pessoa surda e a entender que ela é capaz de fazer qualquer coisa, assim como qualquer pessoa. Eu vejo como uma pessoa normal. (Participante 8)

Na verdade, só fez abranger uma paixão, principalmente depois de uma palestra que teve, que um surdo conseguiu fazer até mestrado. Ai agora eu enxergo eles como capaz igual a qualquer pessoa ouvinte. (Participante 11)

Que toda pessoa independente da deficiência que ela tenha, ela deve sim ser inserida e ela tem capacidade de estar no mesmo nível que a gente estar apesar da sua deficiência. (Participante 13)

Em conformidade com os discursos das interlocutoras acima, percebemos que com as experiências vividas no campo acadêmico através das discussões durante as disciplinas ou em palestra impulsionaram-nas a refletir, repensar e reconstruir uma nova concepção referente ao ser surdo. Dessa forma, as interlocutoras após as experiências

acadêmicas passaram a conceber o indivíduo surdo repleto de possibilidades, com capacidade de desenvolve-se como qualquer outra pessoa e como qualquer outro ser possui sim limitações.

Ressaltamos a fala da P2 ao dizer que a deficiência às vezes está na pessoa que se denomina normal perante outra que possui algum tipo de deficiência. Infelizmente, a sociedade algumas vezes enxergar somente a limitação, deficiência, ou seja, a pessoa como deficiente.

Dessa forma, com relação ao âmbito educacional compreendemos que os alunos surdos possuem habilidades como qualquer outro aluno. Para que as habilidades do aluno surdo se desenvolvam é preciso que haja oportunidade, ou seja, se faz necessário que o professor e toda instituição escolar desenvolvam estratégias que possibilite o aluno surdo se desenvolver.

Nesse sentido, as autoras Silva, Fernandes e Viana (2013) aludem em seus resultados que o aluno surdo apresenta potencial que necessita ser estimulado e desenvolvimento da mesma forma que os alunos ouvintes. Sabemos que nenhum potencial se desenvolve sozinho e ara tal objetivo é preciso que haja um estímulo. A partir do momento que o aluno surdo passa a receber o estímulo e conseguiu desenvolver suas potencialidades a barreira do preconceito começa a cair, isto é, as pessoas começam a olhar a pessoa surda com outros olhares, passam a enxergar o surdo a partir de outra perspectiva. O indivíduo surdo passa a ser percebido diante das suas potencialidades e capacidades.

5.3.2 O surdo: um ser excluído socialmente

O surdo é excluído. Ele continua sendo excluído, porque a acessibilidade é muito pouca. As escolas não estão preparadas, os professores também não têm formação adequada para ensinar ao surdo e precisa melhorar muito para o surdo estar realmente incluso. A escola, os profissionais precisam estar preparados e eles não se encontram preparados para receber esse aluno surdo na sala de aula. (Participante 5)

Percebo uma pessoa que precisa. de ajuda, de uma educação qualificada. Vejo o surdo como uma pessoa normal. (Participante 6)

Eu vejo como uma ser que pode aprender e que tem direito de ir e vim, de estudar, de frequentar os lugares. (Participante 10)

As falas das interlocutoras acima refletem que apesar as discussões realizadas em todas as esferas sociais em relação ao processo de inclusão das pessoas surdas, das

lutas e conquistas desses indivíduos, das leis que garantem a acessibilidade, a educação, o direito e o dever de atuar e responder com suas responsabilidades no âmbito social o preconceito ainda estar muito presente na sociedade. O preconceito reflete na vida do surdo a partir do momento que o mesmo deixa de frequentar um determinado lugar devido à falta de acessibilidade, os olhares pejorativos que os rodeiam, entre outros fatores.

Os resultados encontrados por Espote, Serralha e Comin (2013) ao afirmarem que embora as existências das leis que regimentam a educação inclusiva garantindo o acesso e a permanência do educando surdo no âmbito educacional, das discussões em torno da inclusão dos surdos, entre outros fatores, a inclusão estar distante da realidade, pois não ocorre de forma efetiva e algumas vezes a prática inclusiva é bastante diferente do que é proposto pela política da inclusão.

Os autores supracitados também ressaltam que não há distensão entre realizar uma pesquisa em instituições particulares ou públicas, em nível superior ou na Educação Básica, a precariedade com relação a inclusão não difere. Um dos pontos relevantes e encontrados em todos esses âmbitos que contribui para a precariedade da inclusão é o despreparo dos profissionais para trabalhar com os alunos surdos. Ainda nesse sentido, concebemos que estar muito enraizado na instituição escolar o fator de oferecer vagas e disponibilizar alguns recursos pedagógicos já está promovendo a inclusão.

5.4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB NA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS.

Esta categoria surgiu diante da necessidade de entendermos como as participantes da pesquisa percebem, no âmbito da perspectiva inclusiva, o curso de Pedagogia da UEPB. Tal curso está ou não preparando seus alunos para atuarem na educação inclusiva, principalmente com os alunos surdos. Para tanto, indagamos as interlocutoras da seguinte forma: Discorra se o curso de pedagogia da UEPB está preparando os discentes para atuarem com alunos surdos. Diante das respostas surgiram as subcategorias abaixo.

5.4.1 Discussões teóricas e ausência de uma vivência prática na formação de uma educação inclusiva para surdos

Com as teorias sim, mas na prática não, eu acho que deixa a desejar. (Participante 7)

Não, porque a gente só estuda mais a teoria, a prática fica um pouco a desejar. (Participante 9)

Prepara, mas tem suas limitações. Falta a prática para unir a teoria com a prática. (Participante 12)

Eu acredito que muito teoricamente, não há prática de vivência em sala de aula, então, o trabalho deveria de ser bem mais aprofundado, a gente ver a teoria, mas não tem a prática. (Participante 13)

Percebemos que as interlocutoras acima declaram a necessidade de haver mais prática no curso de Pedagogia, para que elas possam associar a teoria com a prática. Diante disso, destacamos que as participantes da pesquisa estão matriculadas no V período do turno noturno, então já tiveram a experiência de fazer essa relação teoria e prática na disciplina de Estágio Supervisionado I e II, visto que, concebemos que é nesta disciplina que as interlocutoras podem concretizar a associação da teoria com a prática, além de vivenciar um pouco da realidade escolar.

Pimenta; Lima (2012) explanam que o estágio envolve todas as disciplinas do curso de formação e que o mesmo poderá acontecer desde início do curso, propiciando dessa forma aos alunos fazerem uma relação entre o conhecimento científico e os saberes da prática.

Vioto; Vitaliano (2011) também afirmam que os estágios supervisionados realizados em classes regulares que atuam dentro da perspectiva inclusiva, podem proporcionar aos futuros pedagogos realizar conexões entre as teorias que foram estudadas durante as disciplinas que o curso oferece e identificar que elementos essenciais, isto é, significativo para realizar uma intervenção adequada.

Estágios supervisionados realizados em escolas onde têm alunos surdos proporciona aos discentes uma experiência singular, pois o futuro professor terá a oportunidade de relacionar a prática com a teoria e refletir sobre o processo educacional desse aluno e sobre a metodologia utilizada com o intuito de promover o ensino-aprendizagem do aluno surdo. Diante disso, Valadão, Caetano e Paula (2014) expõem que o estágio supervisionado proporciona aos discentes vivenciar uma gama de situações que vai além dos muros da universidade, podendo assim repensar a formação do professor, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, as metodologias utilizadas pelo professor.

5.4.2 O não direcionamento na formação para a inclusão escolar do surdo

Pouca a preparação, porque eu sei que no sétimo período vem a disciplina de libras, mas eu sei que só são 30 horas e que essa disciplina não conseguiu suprir a necessidade. (Participante 2)

Infelizmente a disciplina educação especial tem uma carga horária muito curta e não tem condições de preparar esses estudantes para atender a demanda da educação inclusiva. (Participante 4)

Acredito que não. Você tem que buscar algo por fora. (Participante 8)

As interlocutoras relatam que as disciplinas curriculares do curso de Pedagogia possuem uma carga horária pequena e que não dá para ser aprofundado todos os assuntos que abordam o universo da inclusão dos alunos surdos.

Analisando a grade curricular do curso de Pedagogia da UEPB, no turno noturno, constatamos que a disciplina de Educação Especial I está disponível no V e Educação especial II no VI período. Com relação a disciplina Educação Especial I, componente curricular do segundo semestre, identificamos que a disciplina tem carga horária de 60 horas e conteúdo básico, assim, compreendemos que esse componente curricular tem por objetivo tratar todos os assuntos referentes a Educação Especial, como por exemplo, abordar todas as deficiências, o processo de inclusão, as lutas e as conquistas das pessoas com deficiência, entre outros aspectos que envolva a Educação Especial, portanto, percebemos que fica impossível se deter em um só aspecto da Educação Especial. Porém, no VI período com a disciplina Educação Especial II, as alunas poderão aprofundar seus conhecimentos a mesma possui 30 horas.

Também observamos que a disciplina Libras que se encontra inserida no VII período com carga horária de 40 horas e conteúdo básico. Essa disciplina tem como intuito preparar os futuros pedagogos para atuarem junto com o aluno surdo. A disciplina Libras é essencial, pois possibilita aos alunos da formação inicial uma aproximação maior com o universo surdo, visto que, os discentes irão ter algumas noções básicas que possibilitará a comunicação na Língua Brasileira de Sinais.

Diante das inquietações das interlocutoras referidas, Martins (2012) ressalta que embora tenha crescido o número de disciplinas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciaturas, é natural que os futuros professores sintirem a necessidade de aprofundar mais o conhecimento, de terem mais disciplinas

na perspectiva inclusiva e que as disciplinas existentes tenham uma carga maior, entre outros fatores.

Fernandes e Healy (2007) apontam em suas conclusões que os professores não estão preparados para atuar com alunos com deficiência. Ainda em conformidade com as autoras supracitadas educadores reconhecem que o processo de inclusão exige que o educador esteja sempre em processo de formação.

É importante salientar que a capacitação dos professores não se conclui na formação inicial, ou seja, eles estarem sempre em formação, por isso se faz necessário que os professores que estão atuando estejam sempre em formação contínua. Sabemos que o universo escolar é complexo e repleto de desafios, portanto, se faz essencial que os professores busquem se capacitar e também que as secretarias municipais e estaduais de educação ofereçam uma formação contínua de qualidade e adequada a realidade do professor.

Se faz importante que a Secretaria de Educação dos municípios e do estado ofereçam curso de extensão com aulas práticas, visitas a Salas de Recursos Multifuncionais – SEM que atendem alunos surdos para que os professores possam entender e compreender melhor o processo de aprendizagem dos referidos alunos e quais são as melhores estratégias para abordar os conteúdos em sala de aula.

Diante de tudo que foi mencionado até o presente momento, concebemos que a formação é bastante importante e necessária no processo de incluir, pois proporcionará que o futuro professor ou o professor que já está atuando em sala de aula construa seu referencial teórico, suas concepções, seu modo de ver o mundo, mas destacamos também como ponto primordial no processo de inclusão do aluno na sala de aula a reflexão e relação entre a teoria e a prática, prática esta que será construída em sala de aula e durante os cursos de extensões oferecidos pelas instituições universitárias.

5.4.3. Norteando caminhos para uma formação inicial que celebra a inclusão escolar do sujeito surdo

Dar um norte. mas assim, preparar mesmo não. Eu acredito que quem quer trabalhar com esse público tem que buscar outros cursos e buscar se aprofundar, porque na graduação o professor explica, ele dar um norte pra gente como pode-se trabalhar com esse público, mas se você quiser realmente trabalhar com esse público, se dedicar e fazer a diferença você tem que buscar outros meios de formação, além da universidade. (Participante 1)

De certa forma sim, só que o tempo é muito resumido, o tempo é muito curto. Se o tempo fosse maior daria uma estabilidade e um preparo melhor, como a disciplina é pequena e temos que ver todas às síndromes, todas as deficiências aí fica meio corrido, aí temos que escolher qual área que devemos seguirmos, encaminhar. (Participante 3)

Acho sim que prepara, mas não preparação que dê conta, ainda falta muita coisa, porque a gente ver as coisas muita superficial. Acho que a gente aprende mais na prática mesmo. (Participante 10)

De acordo com as interlocutoras o curso de Pedagogia possibilita os discentes construir o alicerce, e ir em busca de aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos na academia, os discentes podem aprofundar os seus conhecimentos antes mesmo de concluir a graduação através de curso de extensão, curso de capacitação oferecido pela universidade, pesquisa, eventos, entre outros, após a conclusão do curso temos a especialização, o mestrado e o doutorado. Então, percebemos que o conhecimento é algo que estar sempre se renovando, por isso, todo profissional deve estar sempre em busca do novo. Diante disso, compreendemos que a formação inicial tem um papel importante, pois é através dela que os nossos horizontes se abrem, ou seja, começamos a pensar e refletir o que queremos qual área da educação que pretendemos investigar, nos debruçar.

5.5 AÇÕES INCLUSIVAS NAS ESCOLAS

Pretendemos com a categoria presente perceber das participantes da entrevista quais ações elas percebiam que a escola deveria adotar para promover a inclusão de alunos surdos. Para tal fim, pedimos que as participantes dessem sua opinião sobre as ações que a instituição escolar deve adotar para promover a inclusão dos alunos surdos. Perante as respostas obtidas surgiu a subcategoria abaixo.

5.5.1 Formação do corpo docente, presença do tradutor e intérprete de libras e curso de libras

Nesta subcategoria, identificamos que onze participantes entendem que é preciso que a equipe escolar esteja preparada para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. Duas participantes não corresponderam à indagação. Devido as interlocutoras terem falas semelhantes selecionamos algumas falas, vejam abaixo:

A primeira coisa a capacitação dos professores fazendo que todos façam o curso de libras, desde do porteiro até a gestão. Capacitação dos professores e dos demais da equipe. E também que se ensine as outras crianças pelo menos o básico da libras na sala de aula como se fosse uma nova disciplina. (Participante 2)

Eu acredito que primeiramente é a formação do educador, a qualificação do docente e segundo buscar os profissionais para que possa ajudar nessa inclusão, o intérprete. (Participante 4)

Deve haver curso de capacitação de professor. Muitos professores reclamam mesmo que ele não tão preparado que não passaram por curso e intérpretes para auxiliá-los. Eu acho que cada sala deveria ter intérprete para auxiliar os surdos pra proporcionar a inclusão. (Participante 5)

Primeiramente capacitações dos professores e interação dos pais dentro da instituição qual os filhos estudam, qual estão inseridos. (Participante 6)

Para incluir o aluno a escola deve ter práticas pedagógicas que realmente seja eficaz para aquela criança ter um processo de aprendizagem bem melhor, porque hoje em dia a gente ver escolas totalmente despreparada onde o ensino é fraquíssimo. (Participante 9)

As interlocutoras referidas expõem a importância de a instituição escolar conter profissionais adequados para atender as particularidades dos alunos surdos e para atuarem no processo de ensino e aprendizagem de tais alunos, além de relatarem o quanto é significativo o ensino de Libras para todos os alunos. Dessa forma, a instituição possibilitará a inclusão dos alunos surdos e uma interação maior entre surdos e ouvintes. Podemos analisar que as interlocutoras destacam a necessidade da presença de um tradutor e intérprete de libras em sala de aula e de envolver todos os indivíduos inseridos no campo educacional no processo de inclusão proporcionando debates sobre o universo da inclusão.

Silva e Graneman (2017) apontam em seus resultados que os profissionais que atuam na educação especial devem ser qualificados, bem preparados e ser conscientes de todo o processo histórico que as pessoas surdas ou qualquer indivíduo com deficiência passou. Assim sendo, esse profissional será capaz de contribuir para diminuir a exclusão social das pessoas com deficiências.

Nesta perspectiva, concebemos a importância de todos os envolvidos no âmbito educacional estarem dispostos a promover a inclusão de maneira efetiva. Para que aconteça a inclusão dos alunos surdos na instituição escolar, se faz necessário que a escola esteja adequada a realidade desse aluno, que conte com a presença do tradutor e intérprete de libras em sala de aula, que os professores planejem suas aulas conforme a necessidade educacional do alunado, utilizando estratégias metodológicas que facilitem o acesso ao conteúdo. Destacamos a fala da interlocutora P2, onde menciona a

importância do ensino de libras para todos os alunos, isto é, disponibilizar uma disciplina de libras para que os alunos possam aprender e interagir com os seus colegas surdos, dessa forma a escola estará promovendo a inclusão de todos. Para tanto, a presença de um professor de libras na escola seria fundamental para o processo de inclusão.

Nesse seguimento, Silva e Granemam (2017) descrevem em suas análises que disponibilizar a língua de sinais como uma disciplina possibilitará conhecimento para ambos os alunos, ou seja, para o aluno ouvinte quanto para o aluno surdo, visto que, a Língua Brasileira de Sinais é a nossa segunda língua, então nada mais justo do que aprendê-la.

Com relação à atuação do tradutor e intérprete de libras em sala de aula, Belém (2010) relata que para contratação de tal profissional é exigido a certificação do PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Ainda de acordo com essa autora a certificação do PROLIBRAS garante o conhecimento em libras, no entanto, não garante que o profissional esteja habilitado para atuar no âmbito educacional. Visto que, a escola é composta por diversas áreas onde cada uma tem suas particularidades. Diante disso, percebemos a importância de existir uma formação específica para os intérpretes que atuam dentro do âmbito educacional.

Outro fator essencial exposto por Belém (2010) é a parceria entre professor e intérprete, onde possam trocar experiências e propiciar ao aluno surdo uma aprendizagem rica, visto que, ambos iriam procurar um melhor caminho para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

5.6 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Esta categoria emergiu diante da necessidade de compreender como as discentes percebiam o processo de ensino-aprendizagem de Matemática para alunos surdos. Desse modo, pedíamos para que as mesmas dessem sua opinião sobre qual prática pedagógica o professor da educação básica do ensino regular deve adotar para promover o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da alfabetização matemática para alunos surdos.

Assim, identificamos que três participantes apontam ações como: presença do intérprete, metodologias adequadas a realidades dos alunos surdos e utilização do campo visual. E sete participantes concebem que se devem utilizar os jogos, a ludicidades e materiais concretos para promover o ensino-aprendizagem do ensino de Matemática para alunos surdos. Duas participantes não atenderam a indagação. Perante os discursos das participantes da entrevista surgiram as subcategorias abaixo que discutimos da seguinte maneira, vejamos:

5.6.1 Língua de sinais, a presença de intérprete e a exploração do campo visual: na alfabetização de matemática de alunos surdos

Tinha que ter um intérprete ou então o próprio professor tem que saber a língua de sinais a libras e trabalhar muito com os sentidos que essa pessoa surda desenvolve que é a visão. Então, ele devia dar uma aula visual que fosse mais interessante visualmente pra o surdo, além de um intérprete. (Participante 1)

Principalmente com o visual e também através da libras só que tem muitos sinais de matemática, que ainda não tem na libras, tem conteúdos que ainda não tem sinais, então o professor tem que explicar através de outras formas principalmente o intérprete. (Participante 3)

Deve adotar uma prática que inclua a todos, não só os surdos, mas os ouvintes também. (Participante 5)

De acordo com as sentenças das interlocutoras aludidas, identificamos novamente a importância do intérprete no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, também mencionam a necessidade do professor saber a língua de sinais e do mesmo trabalhar os conteúdos Matemáticas. Nesse sentido, Sturion e Borges (2013) apontam que a presença do intérprete de libras em sala de aula é fundamental, uma vez que é através de tal intérprete que se assegura a transmissão do conhecimento e a comunicação entre aluno e professor.

Outro ponto que as interlocutoras relatam é a importância da exploração do campo visual, onde o aluno surdo terá a oportunidade de compreender melhor os conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula, nesse caso, o professor poderá fazer uso de matérias como data show, imagens, software, entre outros.

Ainda em conformidades com as falas supracitadas, analisamos que as participantes da pesquisa retratam a necessidade do professor pensar, refletir e planejar sua aula levando em consideração a especificidade dos alunos, no caso aqui, principalmente do aluno surdo. É importante que a metodologia utilizada pelo professor

envolta todos os alunos, que eles possam interagir entre si e dessa formar trocar experiência. Assim, o professor estará promovendo a inclusão em sala de aula.

Destacamos a fala de P3, onde a mesma aponta uma dificuldade no ensino de Matemática para alunos surdos, a interlocutora menciona que existem sinais matemáticos, expressões matemáticas que não têm sinais na língua de sinais. Isso é um fator essencial para ser discutido, nesse caso, é necessário que o tradutor e intérprete de libras sentem juntamente com o aluno surdo e criem um sinal para aquela determinada expressão que seja melhor para a sua compreensão.

5.6.2 Jogos, materiais lúdicos e material concretos na escolarização de surdos

Eu acredito que os jogos. (Participante 4)

Os professores tinham que ter um pouco da base de libras pra poder ministrar melhor as aulas, com mais qualidade, com a linguagem da libras, pode usar jogos, utilizar brincadeiras. (Participante 7)

Com joguinhos que é mais fácil deles manusearem. (Participante 8)

A prática mais eficaz que eu acredito que esteja é a forma mais lúdica, trabalhar com o lúdico. (Participante 9)

Da Matemática, acho que coisas lúdicas jogos, coisas que interessam eles. (Participante 10)

Eu acho que apresentando com o concreto. É não só na teoria, mas também fazendo com que ele tenha no cotidiano pegue coisas que ele tenha em casa para que ele se familiarize e seja mais fácil de adquirir a aprendizagem na área de Matemática. (Participante 11)

Ele deve usar materiais concretos. (Participante 12)

Nas falas das interlocutoras supracitadas, analisamos que o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização Matemática para os alunos surdos deve se dar por meio de jogos, de materiais concretos que os alunos possam manipular materiais educativos. Ressaltam também a importância de explorar o campo visual e desenvolver trabalhos através da ludicidade.

Nesta perspectiva, Canal et al (2013) constataram em seus resultados que ao professor utilizar atividades lúdicas estará proporcionando aos seus alunos que os mesmos possam construir significativamente seus conhecimentos, visto que, a partir do momento que o professor se dispõe trabalhar com a ludicidade para promover o processo de ensino-aprendizagem do ensino de Matemática estará abrindo as portas para

experimentar o novo. Para tal finalidade, se faz imprescindível que o professor faça um planejamento levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Nesse sentido, Borges e Nogueira (2013, p. 52) relatam a “exploração de materiais em aulas de Matemática é aconselhável para alunos ouvintes, para os surdos ela é fundamental”. Concordamos com esses autores ao ponderar que a utilização e a exploração de materiais são fundamentais na aprendizagem dos alunos ouvintes e surdos. Deste que a utilização desses materiais tenha sentido, neste aspecto, os autores supracitados abordam que para que os usos desses materiais tenham significado na aprendizagem dos alunos, especificamente dos estudantes surdos, é preciso que haja um planejamento que vise o ensino, isto é, que o aluno aprenda o conteúdo por meio dos materiais manipuláveis dando aos recursos sentido na sua utilização.

Destacamos a falas das interlocutoras da pesquisa P4, P7, P8 e P10, ao mencionarem a utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Matemática, compreendemos que a uso dos jogos nas aulas de Matemática possibilita aos alunos uma aprendizagem significativa. Assim, Kranz (2014) aponta em seus resultados que os alunos foram incluídos por meio do jogo. A autora relata que esse fato foi possível, pois o paradigma inclusivo guiou todo o trabalho desenvolvido pela autora. Dessa forma, entende-se que é importante que o professor utilize uma metodologia de ensino que atenda as necessidades dos alunos e que atinja a todos, proporcionam aos alunos a trabalharem juntos, ou seja, um aprendendo com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande importância que a formação inicial de professores trabalhe dentro da perspectiva inclusiva, pois, proporcionará aos futuros professores momentos de reflexões, discussões, trocar de experiências, capacitando os discentes para atuarem com os alunos com deficiência.

O curso de Pedagogia da UEPB contribui em compreender o universo da surdez. Pois antes de entrar no referido curso, os discentes apresentaram uma visão dos indivíduos surdos como seres incapazes, inaptos, diferente de quaisquer outras pessoas, e que possuíam dificuldades, por isso, era impossível às pessoas surdas estabelecerem qualquer tipo de comunicação com o mundo e com os outros. Dessa forma, refletimos que a sociedade atual ainda vê a pessoa surda a partir da deficiência, rotulando-as com termos pejorativos que as colocam no patamar de desigualdade. Por isso, muitos surdos ainda se encontram a margem da sociedade.

Ao ingressarem no curso de Pedagogia, participarem de discussões na disciplina de Educação Especial e a partir das experiências acadêmicas as participantes tiveram a oportunidade de enxergar o universo surdo a partir de uma perspectiva diferente, onde passaram compreender a pessoa surda com um ser diferente, visto que, cada indivíduo é diferente e possui particularidades específicas como quaisquer pessoas, e enxergaram também suas habilidades. Dessa forma, as pessoas ao ingressarem no universo acadêmico, podem perceber o indivíduo surdo como um sujeito capaz de exercer quaisquer ofício perante o meio social, de se comunicar, com possibilidades de se desenvolver igualmente como qualquer outra pessoa. Bem como, perceberam a importância da Libras no desenvolvimento do surdo.

Um fator importante para que as discentes do curso de Pedagogia começassem a compreender o sujeito surdo levando em consideração a sua cultura, identidade e sua própria língua foram a disciplina de Educação Especial I, onde muitos discentes relataram que foi a partir desta disciplina que começaram a compreender melhor o universo surdo.

Dessa forma, os futuros pedagogos perceberam que se faz necessário para atuar dentro de uma concepção inclusiva que a escola deve estar preparada em todos os seus sentidos para receber o aluno com deficiência, no caso desta pesquisa especificamente o aluno surdo, onde o âmbito escolar deve ter um currículo flexível para que o professor possa adapta-lo conforme a necessidade educacional dos alunos com deficiência ou não,

é de grande importância que todas as pessoas que estão inseridas no âmbito escolar estejam capacitadas para receber e garantir a permanência do aluno surdo na instituição escolar, e o mais essencial promover a aprendizagem dos mesmos.

Para garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo é essencial a presença do tradutor e intérprete de libras em sala de aula, que o professor seja capacitado e compreenda o universo surdo. É importante que haja parceria entre tal intérprete e o professor da sala regular. Outro ponto primordial é promover dentro do espaço escolar discussões, debates, eventos que tenham como foco articular vários pontos que discorre sobre o processo de inclusão, como por exemplo, o respeito pela diferença que cada indivíduo apresenta quebrar a concepção de conceber o indivíduo surdo como incapaz, assim como trabalhar o ensino de Libras com o objetivo de promover a socialização entre ouvinte e surdo.

Diante disso, com relação ao ensino de Matemática para alunos surdos, constatamos nos discursos das alunas que elas discorrem sobre a necessidade do professor planejar sua aula pensando nas especificidades que o seu aluno surdo apresenta, qual a melhor forma de abordar o conteúdo, ou seja, quais recursos utilizar na disciplina de Matemática, a exemplo de matérias pedagógicas visuais e manipuláveis, imagens, utilização de vídeo com legenda, data show, software. Dessa forma, concluímos que todos os recursos mencionados pelas participantes são importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos de todos os alunos, independentemente se o aluno é surdo ou ouvinte. Outro ponto que merece destaque são as condições de trabalho do professor, como por exemplo, a falta de tempo para pensar, refletir sobre sua didática e planejar suas aulas, salas superlotadas, falta de material pedagógico e apoio do sistema escolar. As condições de trabalho do professor são essenciais para que o mesmo possa oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, R. D. de L. **Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito**. In: DORZIAT, A. (Org.) *Estudos Surdos: diferentes olhares*. - Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 105-140.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed., São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70 LDA, [2011]. Título original: *L'Analyse de Contenu*.
- BARBOZA, P. L. **Compreensões do discurso do professor de Matemática pelos anos**. 2011. 153f. Tese, Doutorado (DINTER) em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA/Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Campina Grande – PB, 2011.
- BELÉM, L. J. M. **A Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. 2010. 138f. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto - Portugal: Porto Editora, [1994]. Título original: *Qualitative Research for Education*.
- BORGES, F. A; NOGUEIRA, C. M. I. Um Panorama da Inclusão de Estudantes Surdos nas aulas de Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.) **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba - PR: CRV, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. – 17 ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2015.
- _____. Projeto de Lei N.º 8.014-C, de 2010. Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. 1994.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO. 1998.

_____. 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.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. Lei de n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

_____. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei Nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. **Lei Nº 13. 146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. **Portaria, nº 3.284**, de 7 de Novembro de 2003. Dispõe sobre requisito de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituição.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretária de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRETON, D. Le. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Traduzido por de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Título original: La Sociologie du Corps.

CARDOSO, M. DA S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CANAL, D. C; et al. **O Ensino da Matemática nos anos iniciais numa perspectiva ludopedagógica**. VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática. ULBRA – Canoas – RS, 2013.

DORZIAT, A; ARAÚJO, J. R. de; SOARES, F. P. O Direito dos Surdos a Educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org.) **Estudos Surdos: diferentes olhares**. - - Porto Alegre: Mediação, 2011.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000. Título original: *The Established and the Outsiders: A sociological enquiry into Community Problems*.

ESPOTE, R; SERRALHA, C. A; SCORSOLINI-COMIN, F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan./abril 2013.

FARIA, E. M. B. de; et al. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional. In: DORZIAT, A. (Org.) **Estudos Surdos: diferentes olhares**. - - Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERNANDES. S. H.A; HEALY, L. **Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática**. junho, 2007. n. 10. ISSN: 1815-0640.

FREITAS, C. R. C. Processo de Compreensão e Reflexão sobre a Iniciação Teatral de Surdos. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Traduzido por Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2004. Título original: *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity*.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HENRIQUE, T. M. A importância do ensino de Matemática para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2004. 48 f. Especialização (Educação Matemática). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2004.

HISSA, C. E. V., 1954 – **Entrenotas: compreensões de pesquisa.** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Org.) **Inclusão um Guia para Educadores.** Traduzido por Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, 2. v. p. 15-26.

KRANZ, C. R. **O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDWING, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANCHUR, J; SURIANE, A. L. A; CUNHA, M. C. DA. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Guarapuava – PR. Ponta Grossa, v. 9, n. 2 – jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.Revistas2.uepg.br/index.php/conexão>

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS. L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.:il.

MORETTI, V. D; SOUZA, N. M. M. de. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípios e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2015.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Normas Profissionais para o ensino de Matemática. Tradução: Associação de professores de matemática. APM. 2ª ed. Lisboa, 1994. NCTM.

NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. Paidéia, 2004.

NÓVOA. A. O professor pesquisador e reflexivo. Local, 13 de set. de 2001.

NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A.; FRIZZARINI, S. T. Os Surdos e a Inclusão: uma análise pela via do ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.) **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba- PR: CRV, 2013.

OLIVEIRA. E. de; et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

ONOFRE, E. G.; FERNANDEZ, S. J. M.; SARGSYAN-SABLON, A. Des Frontieres de la Communication: entre l'oralisme et la langue des signes. e-Mosaicos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. Cap-UERJ, v. 6 – n.11 – Abril 2017 – ISSN: 2316-9303.

PADILHA, A. M. L.; BARBOSA, M. F. S. **Contribuições de Norbert Elias e Lev Semionovich Vigotski para pensar a exclusão social**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, Ponta Grossa, Paraná, 2015.

PIMENTEL. S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.:il.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: diferentes concepções. In: BRADO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org) **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2 ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, W. dos; PEREIRA, L. G; FARIAS, Á. L. P. de. A importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educacionais especiais: da educação especial no modelo segregado a perspectiva da educação inclusiva. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2016.

SANTIAGO, S. A. da S. **Disciplina:** Fundamentos teóricos-metodológico para a inclusão de surdos. [s.l.: s.n], 2010.

_____. Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil. Dissertação de Mestrado. Recife: EFPE/PPG2.

SILVA, Y. F. de O; GRANEMAM, J. L. A formação de professores no Estado de Goiás: o desafio da educação inclusiva. **Rev. Educação, artes e inclusão**. v. 13, n. 1, Jan./Abr. 2017. ISSN 1984-3178.

SILVA, L. G. dos S. **Educação inclusiva:** prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOLIMÃO, M. O ensino-aprendizagem de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: os jogos como auxiliares no processo. 2011. 46 f. Especialização (Monografia de Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira, 2011.

STURION, E. C; BORGES, F. A. O que muda nas aulas de matemática com a presença do intérprete de língua de sinais do ponto de vista dos professores de matemática? **VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. Campo Mourão – PR, 2003.

TARDIF, M. Saberes **Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN DE WALLE, J. A. Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 584.

VALADÃO, M. N; CAETANO, C. R. de P. B; PAULA, J. da S. Estágio Supervisionado em educação de surdo na perspectiva da educação inclusiva: relato de experiência. Universidade Federal da Grande Dourado. Raído, Dourado. M. S. v. 8, n. 15, jan/jun. 2014.

VIOTO, J. R; VITALIANO, C. R. Formação Inicial de Professores e o Processo de Educação Inclusiva. **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu _____
portador do RG nº _____, CPF _____, aceito
participar da pesquisa de mestrado em Ensino de Ciência e Educação Matemática e
permito que a pesquisadora obtenha fotografia e gravação de minha pessoa para fins de
pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos
metodológicos. Autorizo que o material e informações obtidos possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve
ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As
fotografias e as gravações de voz ficarão sob a propriedade e responsabilidade do
pesquisador.

Campina Grande, 09 de novembro de 2017

Pesquisadora

APÊNDICE 2 – MODELO DA ENTREVISTA APLICADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Entrevista semiestruturada**I PARTE: Dados Pessoas e Estudantes**

Identificação:

Idade: curso: Período: Turno:

Desenvolve alguma atividade na área de educação? Onde e qual?

II Parte: Concepção de surdez

2.1 Relate como você percebia a pessoa surda antes de cursar a disciplina educação I?

2.2 Descreva sobre a visão que atualmente tens com relação a pessoa surda?

III Parte: Dados sobre o curso de pedagogia da UEPB diante da inclusão escolar do aluno surdo e sobre a inclusão de alunos surdos na escola básica do ensino regular.

3.1 Discorra se o curso de pedagogia da UEPB está preparando os discentes para atuarem com alunos surdos?

3.2 Na sua opinião quais ações a escola regular deve adotar para promover a inclusão dos alunos surdos?

IV Partes: Dados sobre o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização matemática com alunos surdos da educação básica no ensino regular.

4.1 Na sua opinião qual prática pedagógica o professor da educação básica do ensino regular deve adotar para promover o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da alfabetização matemática para alunos surdos?

Anexo

Universidade Estadual da Paraíba - Centro de Educação- Campus I
Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura

Resolução de Aprovação do Projeto Pedagógico UEPB/CONSEPE/35/99

Carga horária alterada de 33h para 40h conforme

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/031/2008

Substitui o TAO pelo TCC conforme RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/032/2009

COMPOSIÇÃO CURRICULAR - Seriado Semestral

-TURNO NOTURNO

I SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212101	Filosofia da Educação I	80	Básico
212102	Sociologia da Educação I	80	Básico
212103	História da Educação I	80	Básico
212104	Antropologia da Educação	80	Básico
212105	Metodologia Científica	80	Complementar

II SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212201	Filosofia da Educação II	40	Básico
212202	Sociologia da Educação II	40	Básico
212203	História da Educação II	80	Básico
212204	Psicologia da Educação	80	Básico
212205	Biologia e Educação	80	Básico
212206	Leitura e Elaboração de texto - LET	80	Básico

III SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212301	Currículo	120	Básico
212302	Política e Gestão Educacional I	80	Complementar
212303	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I	80	Básico
212304	Planejamento e Avaliação Educacional I	80	Complementar
212305	Estágio Supervisionado I	40	Básico

IV SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212401	Didática	120	Básico
212402	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II	80	Básico
212403	Planejamento e Avaliação Educacional II	40	Complementar
212404	Política e Gestão Educacional II	40	Complementar
212405	Epistemologia da Educação	40	Básico
212406	Estágio Supervisionado II	80	Básico

V SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212501	Educação e Tecnologias	80	Complementar
212502	Educação e Trabalho	80	Complementar
212503	Pesquisa em Educação	80	Complementar
212504	Educação Especial I	80	Básico
212505	Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização	40	Básico
212506	Ética e Educação	40	Básico

VI SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212601	Educação Infantil I	80	Básico
212602	Psicolinguística	80	Básico
212603	Psicomotricidade	80	Básico
212604	Psicopedagogia	80	Básico
212605	Educação Especial II	40	Básico
212606	Estágio Supervisionado III	40	Básico

VII SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212701	Educação Infantil II	80	Básico
212702	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte	120	Básico
212703	Estágio Supervisionado IV	80	Básico
212704	Diversidade, Inclusão Social e Educação	80	Básico
212705	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40	Básico

VIII SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212801	Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	120	Básico
212802	Concepção e Metodologia da Alfabetização	120	Básico
212803	Educação de Jovens e Adultos	80	Básico
-	Eletiva	40	Eletivo
-	Eletiva	40	Eletivo

IX SEMESTRE - 400 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212901	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	120	Básico
212902	Conteúdo e Metodologia do Ensino da História	120	Básico
212903	Educação, Meio Ambiente e Escolarização	40	Básico
212904	Estágio Supervisionado V	80	Básico
212905	TCC	-	Básico
-	Eletiva	40	Eletivo

X SEMESTRE - 320 HORAS			
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	C.H.	Conteúdo
212A01	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	120	Básico
212A02	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	120	Básico
212A03	Estágio Supervisionado VI	80	Básico
212A05	TCC	-	Básico

Atividades Eletivas		
CÓDIGO	ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES	CH
211001	Informática e Educação	40
211002	Educação a Distancia	40
211003	Softwares Educativos e Aprendizagem	40
211004	A Infância e suas Múltiplas Linguagens	40
211005	Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	40
211006	A Prática Pedagógica na Educação Infantil	40
211007	Políticas Públicas no Cont. da Ed. Infantil	40
211008	Seminários em Políticas Públicas e Prática Educativa	40
211009	Pesquisas em Políticas Públicas e Prática Educativa	40
211010	Educação do Campo	40
211011	Projeto Político Pedagógico	40
211012	Planejamento e Avaliação da Aprendizagem	40
211013	Identidade e Saberes Docentes	40
211014	Contação de Histórias	40
211015	Movimentos Sociais e Educação	40
211016	Educação e Etnicidade Afro-brasileira	40
211017	Gênero e Direitos Humanos	40
211018	Fundamentos Met. da Educação Especial I	40
211019	Fundamentos Met. da Educação Especial II	40
211020	Fundamentos Met. da Educação Especial III	40
211021	Fundamentos Met. da Educação Especial IV	40
	MÍNIMO A CURSAR	120
	ATIVIDADES CIENTÍFICAS CULTURAIS	
211022	Estágio Curricular Eletivo	80
211023	Oficinas e Mini-curso	80
211024	Monitoria	80
211025	Projetos e Programas de Pesquisa	80
211026	Projetos e Programas de Extensão	80
211027	Eventos Diversos em Educação e Áreas Afins	80
211028	Grupos de Estudos (PCN e PROFA)	80
	MÍNIMO A CURSAR	120

A integralização curricular será feita com 4.040 (quatro mil e quarenta) horas/ aula conforme a seguinte organização:

ATIVIDADES	Carga Horária	Porcentagem
BÁSICAS	3.240	80,4
COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS	560	13,7
ELETIVAS	240	5,9
TOTAL	4.040	100 %