



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JOICELENE BATISTA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARA
ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE
MATEMÁTICA DA UNIR CAMPUS DE JI-PARANÁ**

**PORTO VELHO – RO
2021**

JOICELENE BATISTA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARA
ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE
MATEMÁTICA DA UNIR CAMPUS DE JI-PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para a conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França

**PORTO VELHO – RO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586f Silva, Joicelene Batista da.

A formação inicial dos licenciandos em matemática para atuação com alunos surdos: contribuições do curso de matemática da Unir Campus de Ji-Paraná / Joicelene Batista da Silva. -- Porto Velho, RO, 2021.

108 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Inclusiva. 2.Alunos Surdos. 3.Educação Especial e Licenciatura de Matemática. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 376-056.263

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

JOICELENE BATISTA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARA
ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE
MATEMÁTICA DA UNIR CAMPUS DE JI-PARANÁ**

Dissertação avaliada pela Banca Examinadora abaixo assinada, constituída pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, aprovada em ___/___/___.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente – PPGE/UNIR)

Prof^a. Dr^a. Ademarcia Lopes de Oliveira Costa (Membro Externo/ PPGE/ UFAC)

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Porto Velho, 03 de Fevereiro de 2021.

*Dedico este estudo ao povo surdo, pelas suas lutas
ao enfrentar as barreiras e fazer das dificuldades
uma motivação para continuar a caminhada.
Aos professores que olham para os surdos e se
dedicam para proporcionar uma educação
inclusiva.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter provido todas as necessidades e me acompanhado nesta jornada. Me conduzindo, consolando nos momentos de aflição, dando forças para persistir e não desistir deste grande sonho enquanto caminhava pela incansável busca do conhecimento.

Em segundo momento, agradeço aos meus pais: Vilma Cândido e João Batista pelos ensinamentos, pelas estimadas palavras de motivação, pelo carinho e amor demonstrados constantemente, pelo apoio durante a vida e principalmente cuidando da minha filha enquanto me dedicava aos estudos e ao trabalho. Palavras são pouco para agradecer tudo que dedicaram a fazer em prol do meu crescimento e para formar quem eu sou hoje.

À minha filha Gabrielly, pela compreensão da ausência no decorrer deste tempo em que me dediquei para as aulas, trabalhos e construção desta dissertação. Quantas vezes tive que olhar para frente e tentar ver esse título com um sorriso, mas com o coração em pedaços por não poder estar ao seu lado ou dedicar momentos a você minha linda.

Aos meus irmãos, Joseane, Keila e Joilson por serem tão especiais para mim e por me ajudarem no que foi ao alcance de vocês. Obrigada por acreditarem na realização desse sonho com oração, palavras de apreço, pela torcida, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos, pelos abraços e por serem pessoas com as quais sei que posso contar.

Ao meu cunhado Adegildo, pelo apoio, palavras de motivação, torcida e suporte tecnológico que me deu sempre que precisei.

À minha amiga Eliane Pimenta e seu filho Herbert, pelas hospedagens, cuidado e carinho que tiveram comigo durante todas as vezes que precisei ficar em Porto Velho. Sem o apoio de vocês essa caminhada teria sido ainda mais difícil.

À amiga Marciane e sua família que sempre me acolheram em tantas idas a Porto Velho durante a realização desse curso. Grata pela amizade, atenção, me acompanharam na aula magna e os dias seguiram um pouco mais leves sabendo que podia contar com vocês, agradeço mesmo de coração.

À minha colega Kesia Machado, obrigada pelo empréstimo dos livros, pelos diálogos que fortalecem e pela força que pôde me dar durante esta caminhada.

Ao meu amigo Isac Rocha, que prontamente fez o abstract deste trabalho, pela força e amizade, muito obrigada.

Aos familiares e aos amigos que compreenderam minha ausência, me apoiaram e estão ansiosos para me ver mestre.

Aos professores da E.E.E.F.M. Mato Grosso e do IFRO - Campus Ariquemes, que colaboraram com as trocas de aulas e/ou que me substituíram nas instituições de ensino durante as aulas do mestrado. Agradeço aos colegas de profissão enquanto docente, pelo apoio, troca de experiências, diálogos, palavras de ânimo e por ter participado da minha formação durante essa trajetória.

Aos alunos, pela troca de aprendizados e por ter me despertado a busca por mais conhecimento. Agradeço àqueles que compreenderam minha ausência enquanto estava nas aulas do mestrado, por me admirar como professora e por terem permitido compartilhar um pouco da minha história.

Aos colegas do trabalho atual, pelo apoio e por compreender minha ausência para os encontros de orientação, principalmente o gestor Wiltemberg pela permissão que concedeu de repor as horas no serviço quando precisei faltar em prol do mestrado.

Aos professores da graduação e que continuaram na minha formação durante a pós-graduação em Educação Matemática na Unir – Campus de Ji-Paraná, pelos valiosos ensinamentos e pelas palavras de motivação para ingressar no mestrado. Em especial, à prof^a Dr.^a Marcia Uliana pelo diálogo, pelos conselhos, pelo apoio e por acreditar junto comigo neste sonho.

Aos mestres do PPGE, pela formação que nos proporcionaram, pela troca de experiências, conhecimentos e diálogos tão valiosos que tivemos durante nossas aulas. Pela paciência, pelos conselhos, pela dedicação, por terem sido luz nesta caminhada, minha gratidão.

Aos colegas de turma, principalmente os da linha de pesquisa de formação docente, pela companhia, troca de conhecimentos, pela ajuda quando precisei de carona ou de alguma orientação, pelos bons momentos que passamos juntos e pelos momentos árduos que nos fizeram crescer profissionalmente, foi muito bom conhecer vocês e ter sua amizade. Principalmente à Gislayna Rayana, pelos trabalhos que fizemos juntas, pela amizade e por sempre estar disposta a me ouvir. E à Lidiane Tavares, pela atenção que teve comigo por ser fonoaudióloga e também quando fiquei internada em Porto Velho.

Aos docentes do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Unir Campus de Ji-Paraná, por terem aceito participar da pesquisa e por terem dado suas valiosas contribuições para a realização da mesma, muito obrigada! Sem vocês este trabalho não teria sido possível.

Aos membros da banca, Prof^a Dr^a Ademarcia e Prof^a Dr^a Ângela, por terem aceitado o convite para contribuir com este estudo, e terem feito uma leitura minuciosa do trabalho a fim de apontar sugestões e contribuições para que este ficasse ainda melhor. Muito obrigada!

Por último, mas não menos importante, minha gratidão à minha orientadora, prof^a Dr^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, por ter aceitado esse desafio de me orientar, enquanto já estávamos um pouco mais da metade do curso, e algumas situações adversas terem acontecido, obrigada por ter me acolhido e acreditado que seria possível finalizar o mestrado. Por ter sido essa “mãezona” no sentido de sempre estar preocupada com os mestrandos, pelas dicas, por compartilhar tantos saberes conosco, pelos “puxões de orelha” e por ser essa pessoa tão especial, humilde, com o coração tão generoso e por sempre querer somar. Por ter deixado essa marca linda em mim, da profissional e pessoa que és. Obrigada pelas orientações, contribuições e cuidado que teve com nosso trabalho. Minha eterna gratidão.

“O que importa a surdez da orelha, quando a mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável surdez, é a da mente” (Ferdinand Berthier, surdo francês, 1845).

SILVA, Joicelele Batista. **A formação inicial dos licenciandos em matemática para atuação com alunos surdos: Contribuições do Curso de Matemática da UNIR campus de Ji-Paraná.** 2021. 108 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2021.

RESUMO

O direito à educação como direito público subjetivo está assegurado em diversos dispositivos legais, dentre esses, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996. A interpretação dessa legislação permite o entendimento de que o acesso à educação deve incluir a diversidade de pessoas e, nessa perspectiva, os alunos surdos. A partir dessa compreensão, a questão problematizadora que orientou este estudo foi: Como o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná contribui para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos? Pertinente a esta indagação o objetivo geral consistiu em analisar o entendimento dos professores do curso de Licenciatura em Matemática da UNIR, campus de Ji-Paraná, quanto à contribuição do referido Curso para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos. No que concerne ao aspecto metodológico, esta pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo exploratória-descritiva, realizada no período de Fevereiro a Junho de 2020. Os dados foram obtidos por meio de um questionário com questões fechadas/abertas, uma entrevista semiestruturada e por meio do documento 'Projeto Pedagógico do Curso – PPC'. A população e a amostra correspondem a seis professores do Curso de Licenciatura de Matemática da UNIR - Campus de Ji-Paraná. Os dados foram tratados com o auxílio da análise documental e da análise de conteúdo sendo organizados em quatro Categorias de Análise, criadas a priori e em consonância com as questões levantadas na investigação, a saber: Categoria I - Educação inclusiva; Categoria II- Contribuições da Licenciatura de Matemática para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos; Categoria III - Desafios do professor formador do curso de Licenciatura de Matemática; Categoria IV- Ações/disciplinas necessárias para a construção de um currículo na perspectiva da inclusão. Os resultados apontam convergência quanto à concepção de inclusão. Sobre as contribuições do Curso há oferta de disciplinas que abordam a questão da inclusão, mas a abordagem de tais disciplinas não centraliza apenas na questão do aluno surdo. Quanto aos desafios, fica evidenciado que os professores não receberam formação para atender às especificidades da educação inclusiva, o que requer um quadro de profissionais que colaborativamente possa propor encaminhamentos e soluções ao processo de aprendizagem do aluno surdo. No que concerne às ações/ disciplinas, estas se concentram em sugestões relacionadas à inserção de disciplinas específicas, o que denota a necessidade de uma reformulação no currículo do Curso e, conseqüentemente, do PPC. Além disso, são sugeridos debates no âmbito do Curso e levantamento de necessidades junto aos egressos que atuam na Educação Básica e a oferta de formação continuada, no caso, uma especialização. Conclui-se mediante tais resultados que para tornar realidade a educação inclusiva há um longo caminho a ser percorrido e, para tanto, intervenções precisam ocorrer em diferentes âmbitos, em especial, no tocante às relações institucionais e mudanças pedagógicas o que perpassa pela vontade política de governantes e instituições formadoras e pela mobilização da sociedade civil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alunos Surdos. Educação Especial e Licenciatura de Matemática.

SILVA, Joicelene Batista. **The initial training of undergraduate students in mathematics to work with deaf students: Contributions of the Mathematics Course at UNIR campus in Ji-Paraná.** 2021. 108 p. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho-RO, 2021.

ABSTRACT

The right to education as a subjective public right is ensured in several legal provisions, among them, the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Basis for National Education No. 9.394/1996. The interpretation of this legislation allows the understanding that access to education must include the diversity of people and, in this perspective, deaf students. Based on this understanding, the problematizing question that guided this study was: How does the Degree in Mathematics at the Federal University of Rondônia (UNIR), the Ji-Paraná Campus contribute to the graduates to work with deaf students? Relevant to this question, the general objective was to analyze the understanding of the teachers of the Degree in Mathematics at UNIR, Campus of Ji-Paraná, regarding the contribution of the referred Course so that the graduates can work with deaf students. With regard to the methodological aspect, this research has a qualitative approach of the exploratory-descriptive type, carried out from February to June 2020. The data were obtained through a questionnaire with closed / open questions, a semi-structured interview and through of the document 'Course Pedagogical Project - PPC'. The population and the sample correspond to six teachers of the Mathematics Degree Course at UNIR - Campus de Ji-Paraná. The data were treated with the aid of document analysis and content analysis, being organized into four categories of analysis, created a priori and in line with the issues raised in the investigation, namely: Category I - Inclusive education; Category II- Contributions of the Mathematics Degree so that the graduates can work with deaf students; Category III - Challenges of the teacher who graduated in the Mathematics Degree course; Category IV- Actions / disciplines necessary for the construction of a curriculum from the perspective of inclusion. The results point to convergence regarding the concept of inclusion. Regarding the course's contributions, there are courses that address the issue of inclusion, but the approach to such subjects does not focus only on the issue of deaf students. As for the challenges, it is evident that the teachers did not receive training to meet the specificities of inclusive education, which requires a staff of professionals who collaboratively can propose referrals and solutions to the learning process of the deaf student. With regard to actions / disciplines, these focus on suggestions related to the insertion of specific disciplines, which denotes the need for a reformulation in the curriculum of the Course and, consequently, of the CPP. In addition, debates are suggested within the scope of the Course and survey of needs with graduates working in Basic Education and the offer of continuing education, in this case, a specialization. It is concluded through these results that to make inclusive education a reality there is a long way to go and, for that, interventions need to occur in different spheres, especially with regard to institutional relations and pedagogical changes, which goes through the political will of governing bodies and training institutions and for the mobilization of civil society.

Keywords: Inclusive Education. Deaf Students. Special Education and Mathematics Degree.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UNIR, campus de Ji-Paraná	62
Quadro 2	Grade das Disciplinas Optativas.....	64
Quadro 3	Dados da formação dos professores investigados.....	70
Quadro 4	Dados profissionais dos professores investigados	74
Figura 1	Anatomia da audição.....	44
Figura 2	UNIR - Campus de Ji-Paraná RO.....	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
DA	Deficiência auditiva
DCCM	Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MT	Mato Grosso
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PLC	Proposta de Lei Complementar
PcD	Pessoa com Deficiência
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO E BASE LEGAL DE 1961 A 2019	21
2.1 Educação Inclusiva: histórico e base legal de 1961 a 2019	21
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PESSOA SURDA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS.....	34
3.1 Educação Inclusiva: das definições aos encaminhamentos possíveis.....	34
3.2 Educação de Surdos: das definições e histórico aos direitos adquiridos.....	43
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESBOÇO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE MATEMÁTICA CAMPUS UNIR EM JI-PARANÁ – RO.....	51
4.1 Formação Inicial de Professores e as mudanças exigidas pela sociedade.....	51
4.2 Formação de Professores do curso de Matemática Campus Unir em Ji-Paraná-RO.....	57
5 DELINEAMENTO DA PESQUISA	68
5.1 Aspectos Metodológicos: tipo de pesquisa e abordagem, instrumentos utilizados na coleta de dados e procedimentos metodológicos	68
5.2 Sujeitos da Investigação: dados pessoais, formação e dados profissionais.....	71
5.3 Caracterização da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná – RO.....	73
6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES, CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E AÇÕES NECESSÁRIAS NA VISÃO DE PROFESSORES.....	75
6.1 Categoria I – Educação Inclusiva.....	75
6.2 Categoria II – A Formação dos(as) Licenciandos(as) em Matemática para atuar com o aluno surdo.....	78
6.3 Categoria III - Desafios do Professor Formador do Curso de Licenciatura em Matemática.....	82
6.4 Categoria IV – Ações/ Disciplinas necessárias para a construção de um currículo na perspectiva da Inclusão.....	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	102

1 INTRODUÇÃO

Penso que sonhar é algo necessário para a vida. Trago em mim o sonho e para atingi-lo é preciso movimentar-se e, como disse Galeano¹: “A utopia está lá no horizonte. [...] Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” Ainda desde pequena gostava de brincar de professora, e quando os professores questionavam o que gostaríamos de ser quando crescêssemos, respondia que queria ser professora de matemática. Na fase do Ensino Médio, ao conhecer um pouco mais sobre as profissões, tive interesse de ser engenheira civil, mas não foi possível ingressar neste curso devido algumas situações, dentre elas a financeira. Então ingressei no curso de Licenciatura em Matemática.

Ainda no Ensino Médio encontrei os desafios inerentes à inclusão; essa mestranda tem perda auditiva e inúmeras vezes tal limitação ocasionou-lhe alguns impedimentos e constrangimentos durante essa fase escolar. Nesse sentido, decidiu-se estudar de forma mais pertinente essa temática e se posicionar exercendo a cidadania, na busca de caminhos mais inclusivos para a pessoa com surdez. Na graduação, teve-se a oportunidade de realizar a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na temática da educação inclusiva dos surdos, na qual foi feita uma pesquisa com os surdos que estudavam na sala bilíngue, onde apontou-se que apesar dos alunos estarem separados em uma sala, diante das demais existentes numa escola de ensino regular, eles se sentiam melhor naquele espaço devido ao fato de, naquela sala de aula haver somente surdos, tendo, neste sentido, um ensino voltado a atender suas especificidades. Havia um professor bilíngue, e os demais professores que não eram bilíngues tinham suas aulas assessoradas por um intérprete para intermediar a comunicação.

Durante a graduação de Licenciatura em Matemática, alguns docentes que estavam cursando mestrado ou doutorado nos davam conselhos para que déssemos continuidade aos estudos. Meus olhos brilhavam e eu pensava comigo: “Um dia quero ser mestre”, porém assim que conclui a graduação estava grávida e escolhi aguardar mais um pouco para ir em busca desse sonho. Depois de aproximadamente um ano tive a primeira oportunidade de lecionar como professora em uma escola no estado de Mato Grosso – MT, então voltei à capacitação. Durante minhas experiências como docente atuei como professora três anos e seis meses, nas escolas municipais e estaduais e também trabalhei seis meses no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) Campus de Ariquemes. Durante a docência tive alguns alunos com deficiência nas salas de aula e, na maioria dos casos, apesar de pertencer a mesma

¹ Eduardo Hughes Galeano (Montevideu, 3 de setembro de 1940 – Montevideu, 13 de abril de 2015) foi um jornalista e escritor uruguaio. Trecho da poesia O direito de sonhar. Revista prosa e verso.

realidade, eu não soube como lidar para assim possibilitar um ensino de matemática de forma significativa para aqueles estudantes e isso me frustrava.

Com o desejo de me capacitar mais ingressei numa especialização a distância e passei a pensar o que estudaria numa pesquisa de mestrado. A cada dia que passava esse desejo de galgar caminhos para o mestrado aumentava e aos poucos, tendo mais experiência docente, um universo de indagações aparecia, todavia optei por fazer outra especialização presencial na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus de Ji-Paraná, para ampliar mais os conhecimentos e assim me preparar para ingressar no mestrado. Após um semestre cursando a especialização tive a aprovação no Mestrado Acadêmico em Educação, ao qual faço parte. A felicidade de ter dado um passo a mais em direção ao sonho foi imensa.

Quando pensei em fazer um projeto de pesquisa para submetê-lo ao mestrado refleti sobre o que me inquietava, em meio a tantos desafios percebidos no âmbito da Educação Básica, passei a refletir sobre as seguintes indagações: Como é a realidade das escolas de Educação Básica com relação à inclusão de pessoas surdas? Quais as concepções dos professores sobre a inclusão? Os professores estão preparados para ensinar matemática para o aluno surdo?

Diante dessas indagações, passei a estudar mais a respeito da temática e escrever o projeto. Na ocasião, tive o apoio da Prof^ª Marcia Uliana que foi minha orientadora da licenciatura também na especialização e é uma pesquisadora na área de inclusão. Conversamos sobre o universo inclusivo onde ela sinalizou algumas possíveis pesquisas, indicou materiais, emprestou outros e vibrou comigo quando soube da minha aprovação no programa do mestrado.

Submeti o projeto com o tema sobre inclusão, ingressei no mestrado e durante esses dois anos aprendi que muito ainda tenho a aprender pois tenho consciência do meu inacabamento como disse Freire (1996). Compreendo que o conhecimento não é estático e em se tratando de educação sabe-se que o caminho para uma escola para todos é um desafio necessário.

Neste contexto é válido lembrar que a educação vem vivenciando um momento em que a escola comum, a de ensino regular, é chamada a repensar suas práticas e assumir uma posição na qual ela seja acolhedora, e que a cidadania seja vivenciada incluindo todas as pessoas. É importante lembrar que, para chegar à proposta da inclusão que temos hoje, trilhou-se uma caminhada que teve início ainda no século XIX, perpassando por um modelo educacional conhecido por atender as pessoas com deficiências separadas das demais, ficando assim conhecido como um momento de segregação escolar. Por volta de meados da década de

1960 até 1990 vigorou um novo modelo conhecido como *Integração Escolar*, no qual permitiu que as pessoas com deficiência frequentassem a escola comum, todavia o ensino aconteceria em salas separadas. A partir da década de 1990 começou a discussão do paradigma atual que é a inclusão das pessoas com deficiência nas salas de aula regulares e em todo processo educacional e que a escola deveria se adequar para recebe-los.

Apesar desse longo percurso feito, sabe-se que muito ainda há por fazer em relação à inclusão. Diversos profissionais no campo da pesquisa, das entidades não governamentais e outros segmentos da sociedade organizada, incluindo as do campo educacional brasileiro e internacional, vêm envidando esforços a fim de que a inclusão de pessoas aconteça de forma concreta em todos os espaços sociais.

No âmbito educacional, esse olhar inclusivo parte do pressuposto de se construir uma escola para todos independentemente de condição social, credo, orientação sexual, diferenças físicas ou psicológicas. Postula-se, também, nesse tema, que os espaços educacionais possam ser repensados a fim de propiciar condições de ensino-aprendizagem a todos considerando a especificidade de cada pessoa, contribuindo assim com o pensamento de que incluir é entender que todos têm direito ao conhecimento e apropriação dos bens culturais e sociais de forma plena.

Esse estudo torna-se relevante uma vez que pesquisas apontam que o quantitativo de pessoas com deficiência tem aumentado e a escola reflete isso. O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) mostra que o número de matrículas na Educação Especial apresentou aumento de 216% entre 1998 a 2017, esse quantitativo cresceu de 337 mil em 1998 para mais de 1 milhão em 2017. Houve evolução no número de matrículas em Escolas regulares/Classes Comuns de 44 mil em 1998 para 897 mil no último ano da série, representando aumento de 1.942% no período (INEP, 2019).

Esses números, além de apontarem o crescente quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil também apresentam a evolução da inclusão. Isso é uma notícia boa em se tratando de educação escolar. É dever das instituições pertinentes, sistemas educacionais, possibilitar que a escola receba todas essas pessoas. Sabe-se que essa instituição enquanto processo de ensino-aprendizagem tem muitos desafios, e esses, talvez, possam estar mais presentes ainda no cotidiano escolar quando se fala em atendimento significativo ao aluno com deficiência.

Uma formação docente que seja reflexiva pode melhor atender às necessidades advindas dos espaços educacionais. Ressalta-se a importância da formação do professor, tanto

inicial como a continuada, a fim de estender um olhar inclusivo a todos os educandos, garantido o acesso pleno aos conteúdos curriculares.

Sabe-se que, enquanto políticas educacionais, avançou-se pontos importantes, tais como: as legislações que garantem a execução e cumprimento do direito, a qualidade curricular, a acessibilidade, a formação docente, entre outras; porém, é necessário aparar as arestas que ainda se encontram em vários setores da sociedade, inclusive no chão das Universidades, e que refletem na educação básica, dentre elas: a dificuldade em ensinar alunos com deficiência. Nesse sentido, esta pesquisa torna-se indubitavelmente importante para o futuro docente.

Salienta-se que nem sempre as dificuldades da pessoa com deficiência a incapacita ou implica pensar que ela seja menos capaz do que os demais, mas sim que esses têm uma condição diferente de compreender o mundo, e a sua especificidade condiciona a escola e os professores a terem uma postura inclusiva. A essa condição peculiar Skliar (2013) chama de *diferença*. Diferença que soma, porque todos que compartilham dos espaços em comum se apropriam de saberes diferentes necessários para a formação humana e convivência em sociedade.

Quando se propõe a discutir o tema da inclusão, é ético lembrar que se refere a um grupo de pessoas que vem sendo constantemente silenciado das políticas públicas inclusive das educacionais, sendo considerado o grupo que foge ao padrão e por isso é sempre esquecido ou ignorado. Todavia, também é importante não perder de vista as conquistas já obtidas nas últimas duas décadas, onde se alcançou avanços, sobretudo nas políticas educacionais; a exemplo disso tem-se o decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei 10436/2002 que trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), onde garante o ensino da língua aos professores do magistério, Ensino Médio e Superior, e aos profissionais de fonoaudiologia, além de propor a institucionalização e difusão da mesma. Temos também a lei nº 13.146/2015 que é considerada o estatuto da pessoa com deficiência.

Considera-se importante destacar alguns conceitos básicos a serem utilizados ao longo deste trabalho tais como: Educação Especial, Educação Inclusiva, Sujeito Surdo, Pessoa com Deficiência.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. E, considerando a lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, na qual conceitua pessoa com deficiência sendo aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou

sensorial, o qual, obtendo um ou mais comprometimentos, pode obstruir a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade.

O surdo é uma pessoa que tem comprometimento auditivo ocasionando a surdez e impedindo o indivíduo de receber o som pelo ouvido. Do ponto de vista clínico todo surdo é considerado deficiente auditivo, então o surdo é considerado pessoa com deficiência e, sendo um dos focos deste estudo, optamos por utilizar o termo pessoa com deficiência para se referir aos surdos e a todas pessoas com deficiência conforme estabelecido na legislação.

Baseado nos estudos de Mitler (2003), Lima (2006), Pereira-Diniz (2008), Moreira e Candau (2011), Sacristán (2001), entre outros teóricos que defendem a educação inclusiva e considerando a implementação da Educação Inclusiva, este estudo teve como questão problematizadora a seguinte indagação: Como o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná contribui para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos? Considerando esta questão estabelecemos como objetivo geral: Analisar se o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, contribui para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos. Para o alcance deste objetivo definimos quatro objetivos específicos, a saber:

- (1) Averiguar qual a compreensão que os professores têm quanto à concepção de Educação Inclusiva.
- (2) Verificar as percepções dos professores com relação às contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para lecionar aos alunos surdos;
- (3) Caracterizar os desafios que os professores formadores enfrentam para poder proporcionar uma formação inicial que atenda as peculiaridades dos alunos surdos;
- (4) Apontar a concepção dos professores sobre quais ações/disciplinas são necessárias para a construção de um currículo que atenda o ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão.

Para alcançar os objetivos específicos elaboramos quatro questões complementares que foram feitas aos professores participantes da pesquisa, as quais são:

- Qual a compreensão dos professores quanto à Educação Inclusiva?
- Na formação de professores de Licenciatura em Matemática, quais as contribuições do referido curso para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos?
- Quais os desafios que o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática enfrenta para proporcionar uma formação a fim de que seus egressos atendam à especificidade do trabalho junto aos alunos surdos?

- Na concepção dos professores, quais as ações/disciplinas são necessárias para a construção de um currículo que atenda ao ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão?

Esta pesquisa é do tipo exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa. A partir dos quatro objetivos específicos, acima listados, aproximamo-nos dos sujeitos da investigação e, por meio de questões complementares, conhecemos o que estes pensam sobre a Educação Inclusiva e os seus condicionantes na instituição onde desenvolvem o seu ofício, permitindo-nos compreender a complexidade da inclusão no Curso em que atuam. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esses tipos de pesquisa são as mais utilizadas em pesquisa de educação. Optamos por aplicar um questionário, que nos possibilitou identificar quem são os sujeitos respondentes deste estudo, e também por fazer entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas e devolvidas aos sujeitos para aprovação neste estudo. A pesquisa documental e a bibliográfica fundamentaram as nossas interpretações e análises.

O lócus da pesquisa foi a Fundação Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná.

Para a materialização da pesquisa em pauta organizamos a estrutura deste estudo com as seguintes seções: Seção I – INTRODUÇÃO –, onde contextualizamos a problemática em estudo, apresentamos a questão problematizadora, objetivos, estrutura da Dissertação e a relevância da pesquisa. Na Seção II, intitulada INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO E BASE LEGAL DE 1961 A 2019, discorreremos sobre a linha cronológica da legislação da Educação Inclusiva no Brasil, destacando seus avanços e retrocessos, bem como o registro dos tratados e as conferências internacionais dos quais o Brasil é signatário. Na seção III - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PESSOA SURDA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS, apresentamos inicialmente apontamentos atinentes ao referencial teórico da Educação Inclusiva, passando pela questão das definições e tendências, bem como encaminhamentos possíveis para se pensar propostas de educação Inclusiva no Brasil. Posteriormente, traçamos uma breve trajetória da Educação de Surdos, definindo quem é a pessoa surda e a base legal que respalda a referida educação. Na Seção IV- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESBOÇO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE MATEMÁTICA CAMPUS UNIR EM JI-PARANÁ/RO, abordamos os pressupostos teóricos sobre a formação de professores, considerando as mudanças exigidas pela sociedade e o relevante papel do professor. Inicialmente, tratamos dos aspectos referentes à formação inicial docente, na sequência, um pequeno recorte sobre a formação inicial e continuada do docente de matemática. Seção V –

DELINEAMENTO DA PESQUISA –, nesta seção, primeiramente apresentamos ao leitor a caracterização do nosso estudo. Em seguida, apresentamos os objetivos, aspectos metodológicos, o perfil dos sujeitos participantes e a descrição do lócus da investigação. Seção VI – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES, CONTRIBUIÇÕES DESAFIOS E AÇÕES NECESSÁRIAS NA VISÃO DE PROFESSORES –, nesta seção apresentamos as questões da entrevista realizada com seis professores do Curso de Licenciatura em Matemática da Unir - Campus de Ji-Paraná, bem como suas respectivas respostas, as quais foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo. Seção VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS –, nesta última seção, retomamos nossa questão problematizadora, as questões complementares, os objetivos, e tecemos comentários sobre os resultados alcançados e a relevância do estudo.

Após a finalização dos estudos em pauta, mediante aos resultados que revelam os diversos aspectos da formação dos egressos, entendemos que esta pesquisa, ainda que de forma diminuta, apresenta relevância científica ao somar-se a outros estudos realizados sobre esta temática e também relevância social, pois poderá beneficiar dois grupos sociais, no caso, os egressos que atuam junto aos alunos surdos e os próprios alunos surdos, à medida que os indicadores aqui apontados possam servir para futuras intervenções no Curso em pauta.

2 INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO E BASE LEGAL DE 1961 A 2019

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

Nesta Seção tem como objetivo apresentar a linha cronológica da legislação da Educação Inclusiva no Brasil, destacando seus avanços e retrocessos, bem como o registro dos tratados e as conferências internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Através de uma narrativa historicizada da trajetória das bases legais que permearam e que ainda permeiam o pensamento e as práticas inclusivas, dentre esses, a declaração de Salamanca e outros pactos pela inclusão, os quais o Brasil ratificou.

2.1 Educação Inclusiva: histórico e base legal de 1961 a 2019

Ao refletir a inclusão em educação, pressupõe entender que todas as minorias que ficaram à margem da escola vêm de um longo percurso de esquecimento em vários aspectos, são grupos que durante suas vidas acumulam histórias de abandono, segregação e indiferença em relação a todos os direitos relacionados à dignidade da pessoa humana.

Pensar numa educação inclusiva é conceber que ninguém fique fora da escola, no entanto, não é tão simples assim, fazer mudanças na estrutura física das instituições escolares faz parte e é muito importante, mas só isso não caracteriza que aquele ambiente está comprometido com as práticas de inclusão. “Se as escolas não se organizarem para atender a todos os alunos [...] a exclusão generalizada tenderá a aumentar, provocando queixas vazias de que o aluno não aprende.” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.16). Vivenciar a inclusão no âmbito da escola envolve compromisso, empatia e novas concepções.

Antes de refletir sobre a linha cronológica da história da inclusão, com base no quadro elaborado pela autora desta pesquisa para esse fim (apêndice B) a partir de Mazzota (2005), faremos um pequeno recorte da conferência sobre direitos da pessoa humana da qual o Brasil é signatário; nessa reflexão abordaremos o recorte do direito à educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) postula: “Artigo XII. Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana”. A educação é um direito social, já em 1948 se falava do direito a educação, todavia, não era qualquer educação, a declaração preconiza uma educação que implica respeito ao outro em todas as suas singularidades. E ao postular “todos têm direito” a

declaração deixa intrínseco que se trata de uma ação educativa na qual ninguém seja excluído, independente de sua condição. A Declaração (1948), nesse contexto ainda enfatiza que o direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade, não há discriminação de pessoas.

Nesse sentido, a educação escolar precisa caminhar de forma que favoreça o enaltecimento da dignidade humana, ou seja, os sujeitos devem ser tratados todos com o mesmo respeito incluindo todos com equidade para assim não existir aluno inoperante na sala de aula, porque a escola acredita, evidenciado na prática, que basta matricular na sala comum. A escola é lugar de inclusão, fora desse entendimento não se concebe um fazer educativo coerente. Batista e Mantoan (2007) preconizam que o professor que trabalha na perspectiva inclusiva não generaliza sua prática, ele planeja para todos, dando possibilidades de todos aprenderem e se expressarem.

A linha cronológica, elaborada pela autora desse trabalho, da legislação da Educação Inclusiva no Brasil (Apêndice B), incluindo as conferências sobre educação com as quais o Brasil pactuou, elaborada para esta dissertação, possibilitou as discussões desta seção que segue após esse recorte sobre a Declaração Internacional dos Direitos Humanos.

Iniciamos a cronologia dos dispositivos legais a partir da LDBEN de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 foi promulgada 1961, essa lei ficou vários anos “tramitando” até ser aprovada, preconizava o atendimento às pessoas com deficiência e utilizava a nomenclatura de “*excepcionais*”. Assim dizia a lei: Artigo. 88 - A Educação de **excepcionais** deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

Observa-se que era uma lei elementar no que se diz respeito ao compromisso com a educação e suas transformações, mas sabe-se historicamente que foi um período de dormência das instituições brasileiras, a lei não mudou muito a realidade da educação tampouco a realidade das pessoas com deficiências, não dava muita importância, a redação sugere **o que for possível**², ou seja, quando a pessoa com deficiência não se enquadrar nos sistemas de educação não será possível atendê-la (MAZZOTA, 2005).

Em 1971 promulga-se a Lei nº 5692, que já nasceu na ditadura militar, dedicando somente um artigo para tratar da educação especial.

² Grifo nosso para enfatizar a força do termo enquanto possibilidades de ações concretas.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

A referida Lei não pensou a inclusão na escola regular, fala de tratamento especial, mas não esclarece como seria esse tratamento. Porém, segundo Mazzota (2005) o Conselho Nacional de Educação da época lembrou que o tratamento especial não dispensava o regular, no entanto, não perseguiu essa linha interpretativa ou explicativa do artigo. Não houve nenhuma mudança na prática, tudo continuou como estava. Isso sugere que a maioria das pessoas com deficiências que ainda estão presentes no nosso meio são vítimas desse período de abandono e indiferença educacional, a própria lei em sua redação é simplória, evidenciando claramente o pensamento político e social da época.

Das décadas de 1960 à década de 1980 foram promulgadas diversas portarias interministeriais, decretos, porém, nada que fosse um marco de inclusão eficiente. (MAZZOTA, 2005).

A década de 1980 foi marcada pela convocação da assembleia constituinte. A Lei Magna de (1988) foi promulgada, conhecida como Constituição Cidadã, traz consigo um período que transbordou esperança em vários segmentos da sociedade, em especial aos mais excluídos. A Lei Magna, ao postular que a educação é direito de todos, deixa claro que não há distinção e evidencia-se que ela se afina com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É louvável os vários artigos que a Constituição Federal (CF) de 1988 pensou para garantir os direitos das pessoas com deficiência que, por diversos motivos, apresenta muitas dificuldades para exercer a cidadania. Nesse sentido, observa-se que a lei preconiza o princípio da igualdade (art. 5º, inc. I), o acesso, permanência e atendimento especializado (art. 206, inc. I e art. 208, inc. III), a habilitação e reabilitação (art. 203, inc. IV) e a acessibilidade arquitetônica (§2º, do art. 227 e art. 244) (BRASIL, 1988).

A partir dos pressupostos constitucionais ao elencar, dentre os objetivos fundamentais da CF(1988), a cidadania (art. 1º, inc. II), a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III) e os valores sociais do trabalho (art. 1º, inc. III), está determinando que todas as decisões legais sigam estes caminhos de se fazer cumprir todos os direitos de cidadania para todos.

Em se tratando de aspectos jurídicos pode-se afirmar que a partir da CF (1988) houve uma movimentação para destrinchar esse direito à educação e entendê-lo, por isso, a partir da lei Magna, vislumbra-se uma série de normativas, decretos e leis que organizam o

entendimento do direito à educação e inclui as minorias à apropriação dos conceitos de cidadania relacionadas à educação.

Observa-se que não se trata de leis figurativas ou possibilidade, sem qualquer efeito concreto. O contemporâneo nos impõe de forma indubitável a atribuir valor e cumprimento às leis. Considerando que as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e essas prerrogativas humanas devem ser respeitadas sem qualquer tipo de objeção.

Com a redação que conclama a educação como direito universal, entende-se que a sociedade organizada precisa agir, uma vez que também é seu dever zelar pela educação e entender que a inclusão das pessoas com deficiência não deve ser vista apenas como importante, tem que ser cumprida, pois já está afirmado na Constituição Federal Brasileira.

Para garantir o cumprimento das disposições da constituição, referentes à inclusão da pessoa com deficiência, em 1989 aprovou-se a Lei nº 7.853/89, que garante o direito à inclusão na educação e no mercado de trabalho, criminalizando práticas discriminatórias. A lei cria também a Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa “Portadora” de Deficiência como órgão de ampla autonomia (CORDE), e estabelece a secretaria de educação especial. Deram-se alguns passos em se tratando de organização e possibilidades legais.

Na década de 1990 houve avanços significativos. Nessa década contempla-se a aprovação de inúmeras leis que possibilitaram um olhar mais esperançoso para os direitos das pessoas com deficiências em vários segmentos, incluindo a educação.

Logo no início da década de 1990 o estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, foi aprovado. Uma lei que ocasionou muita polêmica e discordância por alguns segmentos e pensamentos radicais. Todavia é uma lei que fortalece as políticas de inclusão, principalmente em se tratando dos mais vulneráveis que são as crianças e adolescentes. Essa lei é resultado da ação da sociedade organizada e nesse sentido:

[..] uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente do Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade (DEMO, 1989, p. 69).

É relevante lembrar que somente a educação é o caminho para a redução das desigualdades em todos os seus segmentos. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, através dos conselhos tutelares, estabelece uma

linha forte de proteção no direito à educação dos infantes e isso já o caracteriza como um grande instrumento de preservação da dignidade humana.

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos onde aconteceu a aprovação da Declaração mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1900), na Tailândia, firmada nos princípios da dignidade humana preconizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos confirmada pelas nações presentes.

O objetivo dessa declaração foi fazer acontecer o atendimento das necessidades básicas da aprendizagem de todas as pessoas, ou seja, que cada sujeito seja incluído no espaço educacional de forma a que não haja nenhum tipo de segregação ou abandono desse direito. Deve-se garantir ao aluno não apenas estar na escola, mas também tornar tudo o que a escola ensina acessível a ele, respeitando suas singularidades. A própria conferência entendeu que isso é um caminho em longo prazo, mas é imprescindível movimentar-se.

Ainda na década 1990 o Brasil torna-se signatário na Conferência de Salamanca, onde aconteceu a Declaração que trata das políticas, dos princípios e da prática da Educação Inclusiva (UNESCO, 1994). Essa Declaração de Salamanca traz em sua redação princípios indubitavelmente fortalecedores das políticas para uma educação inclusiva, é um documento no qual apresentou uma luz forte no horizonte da inclusão.

O momento mais forte desse documento foi o enfoque de que **todos**³ devem estar em salas comuns na rede regular de ensino, especialmente as pessoas com deficiência, e que a escola atenda às especificidades de cada um caracterizando “uma educação para todos” e com uma pedagogia centrada no sujeito.

Em 1991 foi editada a resolução nº 01/1991, da lei editada pelo FNDE, lei de repasse de recurso, enfatizando o repasse para a educação especial; apesar dessa pesquisa não estar nas abordagens dos recursos, vale destacar que sem esses não se qualifica a educação. Infelizmente os recursos dessa lei foram cortados em grande proporção pelo governo da época. Segundo Mazzotta (2005), o discurso do ministro da educação na época ecoou o desprezo pela educação aos excluídos ao afirmar que não iria gastar recursos com as pessoas com deficiência, uma vez que havia muitos brasileiros sem acesso ao “primeiro grau”, como se as pessoas com deficiências não fossem brasileiras.

Em 1994, aconteceu a publicação da Política Nacional de Educação Especial, para coordenar a chamada “integração instrucional”, essa política deixou claro que quem vai para a escola é quem dá conta de estar lá. Nesse sentido a redação descreve que devem ir à escola

³ Grifo nosso, para enfatizar a importância do termo.

aqueles alunos que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (MEC/SEESP, 1994, p.19). Veja a friezda da letra. A homogeneidade é o padrão que permanece nas políticas de inclusão que na verdade relativiza a própria inclusão. Nesse sentido afirma-se que: “[...] a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem [...]” (CAVALHEIRO, 2009, p. 1071).

No Brasil tivemos um marco importante nessa década que foi a promulgação da LDBEN 9394/96. Os artigos 58, 59 e 60 tratam da educação especial. O artigo 58 traz o conceito de educação especial e de atendimento, define o público da educação especial, e também modifica a nomenclatura que era anterior a essa lei, de *portadores* passa para *pessoas com necessidades especiais*. Essa mudança de terminologia tem a função de fazer com que não se perceba a deficiência com algo fixado no indivíduo como se fosse um peso. (BERRSCH; MACHADO, 2007). Apesar do desejo de favorecer à inclusão, todavia ainda verifica-se um retrocesso se compararmos ao pacto de Educação para Todos de Salamanca (1994). “[...] **Preferencialmente na rede regular[...]**”, abre possibilidades do indivíduo não estar na escola regular.

O parágrafo segundo do Artigo 58 da LDBEN 9394/96 fala de integração do aluno na escola regular se for possível, àqueles com mais comprometimentos lhe será assegurado escolas especiais. Observem a escrita do parágrafo segundo do artigo 58: § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Para esse parágrafo ainda há discussões onde se argumenta que essa prática gera segregação, outros acham que não, uma vez que o comprometimento severo impossibilita a escola comum de atendê-lo na sua especificidade, uma vez que a escola não possui meios para isso, a integração desse estudante na escola poderia gerar exclusão de direitos. Para fundamentarmos essa discussão dialogamos com Carvalho (2014, p. 19) que enfatiza:

Finalmente, observa-se que a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional.

Vale lembrar que a lei tem sido positiva ao longo desses anos, pois vem sendo aperfeiçoada. Quando foi aprovada, ainda apresentava inúmeras lacunas, mas ela sofreu muitas alterações nesse período, abriu-se ao diálogo e caminhou-se.

Em 1999 obtivemos ainda o decreto 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, endurece o cumprimento das normas de proteção. Apesar de ter demorado dez anos para ser feito, apresenta-se como um instrumento que fez muita diferença para muitas pessoas com deficiências, inclusive no mercado de trabalho, pois a lei criminaliza o não cumprimento dos percentuais de pessoas com deficiências que as empresas devem contratar. Para Braga e Schumacher (2019) a conduta cobrada pela lei é exigível, pois o não cumprimento está vinculado a uma punição, a legislação provoca uma mudança social significativa e consegue produzir efeitos importantes, mas como esses efeitos são concebidos e aceitos por todos não se sabe com precisão. Assim, faz-se necessário analisar o que acontece nas escolas e empresas, pois em virtude da lei se matricula as crianças com deficiência e se contrata deficientes para os postos de trabalho, todavia não há uma fiscalização ou um parâmetro para saber como estão essas pessoas nesses ambientes, no sentido de garantias de dignidade no posto de trabalho e na escola.

Em 1999 aconteceu a Convenção de Guatemala, essa convenção teve como objetivo prevenir e abolir todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. É importante salientar que o Brasil é signatário, ou seja, ratificou assinou e concordou com todos os tratados e convenções internacionais que tratam da preservação da dignidade humana em todas as suas dimensões, nesses tempos, na atual conjuntura política, ano de 2020, faz-se necessários não perder de vista esses avanços.

Na década de 2000, teve-se um número significativo de legislações pertinentes ao tema; a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), postula que a prática escolar deve partir dos pressupostos inclusivos desde a educação infantil, também preconiza a formação continuada e capacitação para os professores, tanto da sala comum com das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2000).

Vislumbra-se nessa década também a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Esse plano foi esperado, pois trouxe na sua essência a construção de uma educação com caráter mais independente, com princípios democráticos e mais cidadãos, livre dos resquícios turbulentos da história. É um plano pós-ditadura, que dá liberdade aos estados e municípios construir seus planos, tendo o Plano Nacional como referência, mas de acordo com a realidade local. A sociedade civil participou na elaboração desse plano,

porém parece que não andou muito em se tratando do cumprimento das metas. Foi criticado, pois talvez a extensão do plano tenha truncado um pouco o percurso na concretização das metas.

Em 2001, através do Decreto 3.956/2001 o Brasil pactuou-se com a Convenção de Guatemala (1999), onde se comprometeu em acabar com qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência, possibilitando caminhos mais eficazes de inclusão. A marca que ficou gravada nessa convenção vale ser registrada sempre, “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Admitam-se as diferenciações com base nas deficiências apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para negar o exercício dele” (GUATEMALA, 1999 apud BERSCH; MACHADO, 2007, p. 21). Esse texto forte da convenção ecoa até hoje, tanto através dos pais que buscam de fato esse direito educacional inclusivo para seus filhos, como para as escolas comprometidas com esse proposto.

Em 2001 foi assinada a Resolução CNE/CEB nº 2. Entre muitos pontos abordados destaca-se que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Há um sinal de retrocesso, pois o documento possibilita a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado fora da sala de aula comum.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Preconiza que na formação inicial do professor deve haver “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002).

Em 2006 aconteceu a publicação do plano nacional de educação em direitos humanos, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça (MJ), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Esse plano tinha como objetivo difundir a cultura de direitos humanos no Brasil. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. No próprio plano de 2006 reconhece-se que suas metas só serão efetivadas de fato se for desenvolvida como política pública universal (BRASIL, 2018).

Em 2007 aconteceu o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para a Educação Inclusiva, o PDE deu ênfase a questão da infraestrutura das escolas, abordando a

acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2007).

Em 2007 criou-se o decreto nº 6.094, onde o texto fala da implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* do MEC. O documento enfatiza a inclusão de todos na escola pública e enfatiza o atendimento às pessoas com deficiências de acordo com suas especificidades.

Em janeiro de 2008 o MEC/SECADI publicou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, decreto nº 6.571 de 2008, que orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define explicitando seus objetivos e como deve ser desenvolvido nas escolas. Muitas escolas receberam equipamentos, formação de professores para esse atendimento, houve muito empenho, há estudos de trabalhos exitosos dessas salas do AEE. Vale lembrar que ainda existem muitas escolas esperando esse atendimento e para que ele aconteça é necessário muito empenho por parte dos gestores municipais e estaduais a fim de levar ao MEC suas demandas. O decreto descreve a obrigatoriedade da União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2008).

Em 2009, o governo brasileiro aprovou através do Decreto 6.949/2009, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, pactuando com o que havia acontecido em 2007 em Nova York. Nesse documento o Brasil ratifica seu compromisso com os direitos das pessoas com deficiência em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no que tange a dignidade da pessoa humana. Nesse documento está claro que o Estado brasileiro deve organizar seus sistemas educacionais a fim de promover o acesso à escola para todos.

Em 2011, o Decreto 7.611, substitui o decreto 6.571 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. A lei inicia enfatizando o dever do Estado com a educação das pessoas da educação especial e firma as diretrizes para a plena efetivação desses direitos. Nas diretrizes, preconiza um sistema educacional inclusivo e proíbe negar a vaga na escola comum alegando deficiência. Postula a importância do AEE e preconiza sua consonância com a proposta pedagógica da escola, ou seja, esse professor do atendimento educacional especializado deve trabalhar em comunhão com a escola como um todo.

No ano de 2011, através do Decreto nº 7.480, vinculou-se a Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Em 2012 foi criada a lei nº 1.2764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, nesses anos a educação, com várias associações de pais de autistas, vêm numa jornada bastante longa tentando inserir seus filhos na escola, uma vez que as dificuldades do TEA desafiam todos os dias a prática da escola.

Em 2013 atualizações do artigo 58 da LDB Lei 12.796, de 2013. Art. 58. Parágrafo § 3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 2013). Veja que apesar de atualizar a lei anterior ainda deixa espaço de exclusão às crianças que não estão na educação infantil.

Em 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) que trata da educação inclusiva, com a seguinte redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Segundo o observatório do PNE (OPNE, 2020), não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas. Observa-se um sinal de desinteresse que custa um preço alto para as pessoas que precisam de política pública a partir desses dados. Há outro desafio nessa meta para a inclusão: é a palavra “preferencialmente”, que abre possibilidades para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais (OPNE, 2020).

Em 2015, a ONU convocou os países a participarem do Fórum Mundial pela Educação, em Incheon, na Coreia do Sul. Foi aprovada no Fórum a Declaração de Incheon, com objetivos para a educação inclusiva, igualitária e de qualidade, e de aprendizagem ao longo de toda a vida, nos próximos quinze anos. “A Declaração de Incheon pretende assegurar, entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (CARDIM, 2015, s. p.). Esse fórum também estabeleceu uma visão mais humanizada da educação baseado em Direitos

Humanos, “abrange, ainda, aspectos relativos à justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, com responsabilidade e responsabilização partilhada” (CARDIM, 2015, s. p).

Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.456, a Lei Brasileira de Inclusão. Dando início a uma nova era para as pessoas com deficiência, onde milhares de pessoas puderam, a partir de então com respaldo jurídico, buscar seus direitos nas áreas de educação, cultura, esporte, moradia, saúde, cidadania, transporte e mobilidade urbana. Foram quase 20 anos de longa espera após a LDB. Dentre os direitos que a lei assegura, a educação como corresponsabilidade de todos está bem evidenciada.

Em 2016 o Brasil ratificou seu compromisso com as decisões da conferência da Coreia do Sul. No fórum fora acordado nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso *Educação para Todos*, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien na Tailândia, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar (CARDIM, 2015).

Em 2018 temos a homologação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BASTOS, 2018).

Enquanto educação inclusiva para Bastos (2018) a BNCC está em consonância com as Políticas Públicas instauradas no país que há algum tempo caminham para a prática da inclusão, sejam quais forem as diferenças dos indivíduos. Ainda segundo Bastos (2018), a BNCC não traz um tópico que trate exclusivamente de Educação Especial Inclusiva, porém todo o critério utilizado em sua fundamentação teórica inclina-se para uma compreensão inclusiva na escola. Nesse sentido, na perspectiva da inclusão, a BNCC focaliza a “Valorização da diversidade; Promoção dos direitos humanos; Autoconhecimento, alteridade; Cooperação e colaboração; Inclusão e resiliência” (BNCC, 2018).

Em 2018, foi sancionada a Lei Complementar (PLC) nº 13.632/2018. Essa Lei altera a redação do Artigo 58 da LDB 9394/96, que antes limitava a garantia desse direito apenas entre zero e seis anos de idade. Observe a redação do parágrafo terceiro: “§ 3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (BRASIL, 2018). Avanço importante, todavia se faz necessário implementação de política pública para o seu cumprimento.

Em dezembro de 2018, foi aprovada pelo CNE e publicada pelo MEC a nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. É um documento que parece promissor, onde os estados e municípios foram convocados a discutir e buscar construir suas políticas. Traz como princípio bem significativo a educação como direito e para todos em um Sistema Educacional Inclusivo (PNEE, 2018). Entretanto, vale não perder de vista que, mesmo com avanços nas propostas, é preciso compreender que a sociedade organizada precisa estar sempre atenta, uma vez que os estados e municípios devem organizar suas políticas de acordo com a realidade local, para que os direitos das pessoas que necessitam da educação especial não sejam relegados ao esquecimento.

Em 2019 foi criado o Decreto de Nº 9.465, esse decreto criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Ainda não percebeu-se na prática políticas ou ações que justifique como importante essa mudança.

Diante do exposto, na próxima seção vamos argumentar sobre educação inclusiva e sobre os surdos.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PESSOA SURDA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Vale ressaltar que essa terceira seção volta-se para a Educação Inclusiva, passando pela questão das definições e tendências, bem como encaminhamentos possíveis para se pensar propostas de Educação Inclusiva no Brasil. Posteriormente, traçamos uma breve trajetória da Educação de surdos, definindo quem é a pessoa surda e a base legal que respalda a referida educação.

3.1 Educação Inclusiva: das definições aos encaminhamentos possíveis

Apesar de tanto se falar em educação inclusiva é preciso algumas indagações sobre o que se conceitua como educação inclusiva. Muitas vezes ao longo da história da educação no Brasil quando se pensava em inclusão imaginava-se ser somente para as pessoas com deficiências, porém esse entendimento ignora as demais pessoas que ficaram também à margem do sistema educacional e das políticas públicas brasileiras, como pobres, negros, comunidades ribeirinhas, e outros seguimentos.

A educação inclusiva compreende a escola como um espaço de todos onde todos constroem seus saberes segundo suas capacidades, expondo ou expressando suas ideias de forma livre e assim participando da vida escolar e do ensino, desenvolvendo-se como cidadão nas suas diferenças (MANTOAN et al, 2010).

Historicamente nota-se que a educação no Brasil sempre privilegiou um grupo seletivo e homogêneo e quem não pertencia a esse grupo ficava excluído do conhecimento, da escola e conseqüentemente da sociedade (MAZZOTA, 2005).

Nesse sentido é bom não perder de vista que a inclusão na escola pressupõe que as barreiras “*atitudinais*” (preconceitos, abandono, dormência diante do sofrimento do outro, discriminação) e também as arquitetônicas sejam superadas através de acessibilidade a tudo para todos, para que alunos com diferentes condições sejam de aprendizagem, cultural, física, etc, tenham uma aprendizagem significativa, para assim haver equidade de oportunidades na sociedade. Nesse sentido Quixaba (2015, p. 27) lembra que:

As práticas inclusivas precisam convergir para a construção de significados e assim contribuir para o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência. Para o alcance desse intento, compreendo que a educação, a educação inclusiva e a educação especial devam ser parceiras essenciais, fundamentadas em políticas que não só reconheçam a diferença, mas também a valorize como condição humana.

O autor postula a necessidade de ter clareza quanto a significância teórica e prática de educação inclusiva e educação especial. A educação inclusiva refere-se a todos que ficaram à margem da escola. As minorias que por não pertencerem a um grupo padronizado não lhe coube o direito à dignidade plena nas políticas e ações perpetuadas ao longo da história da sociedade brasileira, inclusive as da educação.

Aqui abrimos um parêntese para registrar que a educação especial contempla o paradigma de ensino, também pertencente a educação inclusiva, onde os indivíduos: com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e os indivíduos com altas habilidades tenham equidade de oportunidades na escola e sejam incluídos na classe comum com currículo que possibilite o acesso a tudo no processo educacional. Essa definição converge com o que preconiza a LDBEN nº 9.394/1996, onde a letra diz que educação especial é a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996) e, essa sintonia de conceitos busca-se também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde diz que a educação especial é o “processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, [...]promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais⁴” (BRASIL, 2001).

Retomando sobre as importantes proposições sobre o tema inclusão, vê-se que a educação inclusiva é um paradigma novo, em se tratando de mudança educacional, apesar da legislação estar aí, como garantia de direitos, há mais de 30 anos. Para aprofundamentos teóricos Stainback e Stainback (1999, p. 21) prepondera que:

A Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas.

Mittler (2003, p. 16) contribui ao postular que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas

⁴ Com o passar dos anos teve mudanças na nomenclatura de como se referir as pessoas público alvo da educação especial. Usava-se a nomenclatura “Portadores de Necessidades Especiais”, modificou para “Necessidades Educacionais Especiais” e atualmente vigora o termo: “Pessoas com deficiência”.

escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

A inclusão é muito mais do que estar na escola, pois ela se caracteriza pela possibilidade de indivíduos diferentes terem os mesmos direitos e garantias de acesso a todos os bens culturais e sociais em plenitude. A homogeneidade é uma forma excludente, pois cada pessoa aprende a seu tempo e de seu jeito. Todos os alunos devem conviver no espaço escolar e ali socializar-se de forma a aprender e desenvolver-se em meio a diversidades física, de interesse e de saberes e opiniões.

Compreende-se que a diversidade é uma característica do ser humano, e não algo simples, nesse sentido, a educação deve ser pautada pela igualdade e respeito às diferenças e a diferença precisa existir. Isso é um pressuposto forte, pois só é possível eu me humanizar através do outro e com o outro. Leo Fraiman⁵ (2020), em uma das suas entrevistas num canal aberto disse certa vez a seguinte afirmação: “Não basta respeitar o diferente, é preciso que eu queira que eles existam entre nós para nos tornarmos seres humanos melhores”.

Em consonância com o entendimento de Vieira et al (2017), Mendes (2017) ao abordar a temática “Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar”, apropria-se do pensamento de Glat et al (2007), permitindo-nos a compreensão de que a proposta de educação inclusiva implica num processo que abrange uma reestruturação de todos os aspectos que envolvem a escola e o sistema educacional como um todo.

Nesse pensamento encontram-se os princípios que regem o acesso aos bens sociais, tendo-se certeza de que esse processo é legítimo, destacando-se que no princípio básico apontado pela CF de 1988, está essa garantia: a todos o acesso à educação. Outros princípios importantes da educação inclusiva são: A convicção de que todos podem aprender ou seja toda pessoa aprende; O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; A educação inclusiva diz respeito a todos (UNESCO, 1994).

Tem-se também a Conferência de Jontien/ 1990 no Art. 3º que trata de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, ou seja, incluir todos independente de sua condição. “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos[...], é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas

⁵ FRAIMAN, L. (palestrante bem conhecido no meio educacional) E o criador da Metodologia OPEE, que deu origem ao que é hoje a OPEE Educação. ... É autor de mais de 20 livros educacionais, entre os quais se destaca a criação da Metodologia OPEE. Por ações ligadas ao empreendedorismo na educação, ganhou o Prêmio Shift Agentes Transformadores de 2015.

efetivas para reduzir as desigualdades” (JONTIEN, 1990). Referenda-se na LDBEN, Lei 9394/96 no Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Ao retroagir historicamente registra-se que quem difundiu o pensamento da inclusão foram Pestalozzi⁶ e Froebel ainda no século XVIII quando estes postulavam a importância do respeito à individualidade da criança no contexto escolar. Esse é um ponto salutar em se tratando de inclusão escolar, Pestalozzi e Froebel, estão além do seu tempo. Estavam atentos, porém, o respeito à individualidade ainda é um desafio na educação em todos os níveis.

Carvalho (2000) considera que no final do século XX houve algumas transformações que, sem dúvidas, são importantes no âmbito da educação especial, já se ouvia dizer em *escola para todos, toda criança na escola, educação para todos*. Sabe-se que no Brasil foi um processo lento, desde a elaboração de um pensamento de inclusão até se concretizar algumas iniciativas na prática, porém é bom ter em mente que toda essa modificação, ainda que lenta e pouco visível para a época, semeou futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007).

Encontra-se registrada na história da educação Brasileira que foi com a democratização da escola pública ainda no século XX, com a liderança de Anísio Teixeira⁷ (1900-1971), grande sonhador, é que se imaginou uma escola com uma educação pública para todos.

Nesse período de democratização considera-se também que surge essa dualidade inclusão/exclusão. Nesse momento as pessoas que estavam excluídas do sistema educacional começam a ir para as escolas, todavia via-se um processo mais de integração e não de inclusão, mas era o caminho possível da época.

Historicamente, segundo Mazzota (2005), as pessoas com deficiência passaram por três paradigmas escolares: a segregação, integração e o atual denominado inclusão, a partir das primeiras décadas do século XX, houve alguns movimentos com relação à pessoa com deficiência em que se acreditava que estas deveriam ser educadas separadas das demais ditas “normais”; surgiram escolas/centros de educação especial no país a fim de atender esse grupo de pessoas, onde a estrutura organizacional pedagógica ficou conhecida como segregação escolar.

⁶ Johann Heinrich Pestalozzi foi um pedagogo suíço que defendia a educação dos pobres e enfatizava métodos de ensino destinados a fortalecer as próprias habilidades do aluno.

⁷ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Fez parte do movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova

As duas primeiras escolas de Educação Especializada fundadas no Brasil, foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Com o passar dos anos foram surgindo outras instituições especializadas, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e centros ao redor do Brasil (MAZZOTA, 2005).

Ao se buscar o entendimento sobre a integração, vê-se que a palavra integrar, no contexto educacional, significa inserir o educando na escola, não necessariamente na sala de aula. Neste sentido, Mantoan (2003, p. 19) esclarece que “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Em relação a esse modelo educacional, Mittler (2013, p. 35) acrescenta que esse pensamento considera que “o estudante deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de estudantes”. A mudança de paradigma trouxe lutas, apresentou desafios para que a sociedade pudesse aceitar e se adaptar com o novo, sinalizou também oportunidades de buscar outras alternativas. Ainda nesse pensamento, Brasília (1999, p. 36) traz que integrar:

Tem sido conceitualizada como um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiências, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola, ou seja, investe-se na possibilidade de que esses indivíduos não somente frequentam uma escola, mas também aprendam e acompanhem um currículo regular à luz do método pedagógico utilizado para a população escolar considerada “normal”.

Após romper-se com esse paradigma e, apesar de ter-se avançando muito nas últimas duas décadas quanto aos pressupostos práticos e teóricos ao longo dos anos e da história de exclusão educacional no Brasil, a inclusão que acontece hoje nas escolas tem sido insuficiente para compensar tudo que a esse grupo foi negado.

Mittler (2003) destaca a necessidade de mudanças das escolas, bem como das responsabilidades que recaem sobre os professores no que diz respeito à aprendizagem de todas as crianças e, ainda enfatizando que a inclusão escolar é um dever de todos os profissionais da educação, é possível estabelecermos uma convergência com o que nos diz Martins (2006), que ao tratar da formação de professores para a educação inclusiva nos chama a atenção quanto às implicações para os docentes e as escolas. Tais implicações envolvem desde uma revisão de concepções, passando pelas estratégias de ensino, orientações e apoio a todos os alunos, na busca do desenvolvimento de suas potencialidades. Martins (2006) também ressalta a necessidade de que todos profissionais de ensino devem ser capacitados

para que possam atuar com as diferenças dos alunos. Partindo dessa compreensão, enfatiza o papel das universidades enquanto instituição formadora de profissionais de ensino, todavia a universidade não forma o docente sozinha. Nesse pensamento professores que atuam no chão da escola básica devem ser considerados como parceiros na mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos do ofício de professor (Tardif, 2002). Segundo Oliveira et al (2016), as universidades precisam do aprendizado da docência, contextos de prática, de aplicação, de vida cotidiana, enfim, de socialização, que completem o marco geral formativo

A partir do pensamento de Mittler (2003), Martins (2006) e Vieira et al (2017) discorrerem sobre a temática “Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial”, recorrem ao texto constitucional apresentando o entendimento de que a educação como direito de todos, prevê condições de ensino-aprendizagem com iguais oportunidades para os alunos. Ao mesmo tempo, invocam a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, para ressaltarem dentre as inúmeras disposições da referida Lei, os direcionamentos sobre a formação dos professores como uma das perspectivas para garantir condições mais igualitárias de aprendizagem a todos. Então é necessário considerar que essa formação deva ser congruente desde a formação inicial até a formação continuada que acontece, ou deveria acontecer, no chão da escola básica.

A partir dessa formação permanente contextualiza-se que o professor como mediador da aprendizagem tem sido um dos agentes responsáveis das práticas de inclusão escolar, apesar dos desafios inerentes à docência. Esses contribuem trazendo ações pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno, todavia é um desafio para o educador das escolas públicas de educação básica, diante da normalidade de turmas lotadas, carga horária de aulas, falta de disponibilização de materiais pedagógicos ou recursos para estes fins, porém acredita-se que não seja impossível, e o professor tem feito o melhor com o que está ao seu alcance.

Contudo, alarga-se o entendimento de que este fazer é subjetivo, pois está diretamente relacionado com toda a sua formação inicial, capacitação e interesse em se dedicar ao trabalho e à formação continuada oferecida nos espaços escolares que, de fato, como rege a legislação em vigor, deve ser uma responsabilidade do poder público.

Ainda caminhando nesse sentido, Mantoan (2003) lembra que o desejo de se construir um futuro onde as gerações caminhem num modelo educacional inclusivo é trabalho contínuo, é busca incessante e gestos de amor, solidariedade e de fraternidade, do reconhecimento cujo pensamento propõe uma relação calorosa com as diferenças, uma interação entre universos diversos, possibilitando reciprocidade, encontros e aprendizagens.

Nesse pensamento nos desafiamos a praticar caminhos que incluem; Miranda e Galvão (2012) lembram que:

[..] não podemos abrir mão da ética de que “todos devem estar no jogo”. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. [...] demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir” (p. 21).

A reflexão é profunda, pois se pontua algo muito intrigante: todos da escola devem estar no jogo, o que é estar no jogo da inclusão? Ninguém faz a inclusão sozinho, a questão é de mudança de paradigma, a escola precisa estar comungando da mesma concepção. Pode-se dizer que isso é um sonho, no entanto, o sonho é o “combustível” do movimento e da ação. “Que tal se delirarmos por um tempinho. Que tal fixarmos nossos olhos mais além da infância para imaginar outro mundo possível?” (GALEANO, 1940-2015)⁸.

Reconhecemos que as políticas públicas, em se tratando de deficiências, modalidade da educação inclusiva, têm caminhado para sua concretização enquanto vivência ou desejo concreto no espaço escolar porém, quando o aluno com deficiência matricula-se na escola não é o suficiente para dizermos que ele está incluído, é necessário que ele efetivamente esteja incluso no meio social, pedagógico e em todas as atividades da escola. Segundo Valle e Connor (2014, p. 84),

A inclusão significa que todas as crianças aprendam e participam de uma maneira significativa. Desse modo, a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam. Ela é um contexto educacional no qual as crianças desenvolvem amizades, colaboram em vez de competir e aprofundam a valorização da diversidade.

De acordo com os autores, a escola inclusiva é aquela que faz suas adaptações e promove mudanças nas suas práticas de modo que os alunos sejam realmente participantes ativo no processo de ensino-aprendizagem. Adequando o currículo, as aulas, a estrutura física, a linguística e dentre outras que impedem a inclusão como um todo.

⁸ Eduardo Hughes Galeano (Montevideu, 3 de setembro de 1940 – Montevideu, 13 de abril de 2015) foi um jornalista e escritor uruguaio. Trecho da poesia O direito de Sonhar. Revista prosa e verso.

Mantoan (2003, p. 8) lamenta que por vezes acontece a exclusão na própria ação pedagógica escolar, ao ressaltar:

Percebi, e reluto em admitir, as medidas excludentes adotadas pela escola ao reagir às diferenças. De fato, essas medidas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são “categorizáveis”. Mais do que demonstrar, tenho procurado reconstruir, tijolo por tijolo, como uma obra de restauração minuciosa e ciosa de sua importância, a organização do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes — ou seja, dos princípios, dos valores e da estrutura macroeducacional às atividades e iniciativas que brotam do cotidiano escolar.

É necessário incluir todos, mas não é aceitável qualquer educação e qualquer escola, (na significância da instituição) é preciso superar a visão de que “*quem quer busca o conhecimento*”, e necessário exterminar tudo aquilo que exclui o ser humano enquanto pessoa com todas as riquezas culturais e sociais intrínseca a ele, principalmente, no âmbito educacional, conforme nos alertam Panteleão et al, (2017, p. 87):

Há que se considerar que, no cenário mundial, vivemos um momento decisivo [...], finalmente, o direito à educação escolar tem-se constituído em bandeira de luta nos últimos anos. [...] Contudo, o binômio exclusão/inclusão continua presente nos espaços escolares e sociais remetendo à necessidade de reflexão em torno da atuação da escola e da sociedade no empenho em buscar a garantia de um ensino pautado em uma concepção de qualidade socialmente referenciada.

Se o reconhecimento da inclusão de deficientes na escola regular já é uma realidade no que tange a legalidade, a prática na escola ainda requer um movimento que possibilite a real efetivação. Ainda há resistências.

Nessa perspectiva, Pantaleão et al (2017) postulam uma proposta a educadores e gestores escolares, para tratar dessas questões através de uma reflexão cujo foco seja a inclusão como o único instrumento ligado ao direito a educação. E esse debate deve acontecer todos os dias, se assim for necessário, e com uma perspectiva de inclusão voltada para todos os alunos.

Mittler (2003) destaca que ninguém criou uma política de inclusão por sensibilidade ou consciência coletiva de que essas pessoas precisavam ser respeitadas: “a sociedade exigiu mudança” (MITTLER, 2003. p. 15).

Nesse contexto, salienta-se que a ação da sociedade organizada é uma arma que faz olhar para o “horizonte”. Ainda Mitller (2003), considera a necessidade de sair das práticas de integração o qual preparava o aluno para ele se encaixar no modelo de escola vigente, hoje se

vislumbra uma escola que acolhe, ela deve estar adequada para todos. Neste sentido, Mittler (2003, p. 34) posiciona-se:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículos, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebre a diversidade que tem como base o gênero a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background social*. O nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Nessa perspectiva, entendemos que o espaço escolar pode ser um lugar do acolhimento e dos aprendizados recíprocos. Como instituição, a escola com os professores pode reorganizar suas práticas de forma a focalizar a autonomia e o ser humano na sua plena construção pessoal e social independente de sua condição.

A partir das funções enquanto práticas inclusivas, toda a comunidade escolar deve estar inserida na proposta e envolvidos nesta causa, pois a inclusão escolar é um dever de todos os profissionais da educação, e a instituição que tem o dever de ser uma escola inclusiva, promovendo reflexões contínuas através de palestras, debates e eventos sobre a temática a fim de que todos protagonizem esta causa.

Ao concluir esta seção é preciso estender um olhar crítico, pois vislumbra-se na atual conjuntura política e social que o Brasil emerge muitas falas sobre a inclusão, tais como: “*vamos respeitar todos*”, “*tanto negro, gay, deficiente etc*”, “*não precisa de projetos específicos para isso*”, “*gastar dinheiro para isso ou aquilo com tal grupo*”, como que fosse possível o abandono de séculos de injustiças perpetuadas serem resolvidas, compensadas ou sanadas pelo senso comum ou num pacto de boas intenções ou numa promessa oral de “respeito”.

Vivenciamos um momento de se ter clareza de que está se falando de vidas humanas não se pode relativizar direitos e dignidade humana. Não se concebe nesse momento a desintegração e degradação de décadas de conquistas de cidadania para muitas pessoas. Esse debate é longo e não é de bom senso galgar caminhos de retrocesso.

Ao tomar uma leitura sobre direitos de cidadania numa perspectiva legal vê-se que uma lei é criada quando um direito é desrespeitado. O mundo inteiro se reuniu para tratar de direito à dignidade humana ainda em 1948⁹. Foi por causa das atrocidades das Grandes Guerras, onde minorias eram as primeiras a serem exterminadas. A vida de quem não representasse os interesses da hegemonia era desimportante.

⁹ Declaração Universal dos Direitos dos Humanos. ONU 1948.

A história lembra que não foi só na Guerra, foram nas atitudes e práticas de séculos de duração acometidas contra vários povos. Grupos inteiros foram exterminados, desintegrados, espezinhados, e ainda o são sutilmente ou massivamente, a olhos vistos e a braços cruzados. Então incluir requer muito mais, pois exige o despertar de consciência coletiva, é nos tornar humanizados enquanto povo, raça humana.

E por estarmos tratando de uma condição especial, na subseção a seguir, vamos abordar sobre as especificidades da educação dos surdos.

3.2 Educação de Surdos: das definições e histórico aos direitos adquiridos

"(...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença" (Perlin e Miranda).

As pessoas com deficiência não são menos capazes do que as demais. A história pontua que muitas vezes esses indivíduos foram estigmatizados como “deficientes”, “anormais”, em detrimento dos demais indivíduos que eram “os normais”.

Do final da década de 1960 até 1980 iniciou-se o movimento de integração social nos princípios de normalização, nesse contexto, a sociedade propunha que os espaços sociais tivessem como parâmetro as pessoas “normais”, ou seja, as pessoas com deficiência deveriam frequentar espaços hegemônicos onde toda a estrutura era dominada pelos normais.

Essa normalização consistia em tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas modelos e condições de vida que sejam semelhantes aos que estão disponíveis às pessoas da sociedade (MANTOAN, 1997).

Esse movimento procurou inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais: educação, trabalho, família e lazer, onde as mesmas deveriam se adaptar.

Diante de uma sociedade que vive nesta perspectiva aumentou-se os espaços segregadores. As pessoas surdas também foram vítimas desse momento da história.

Mas, afinal quem é a pessoa surda? O que entendemos de surdez? Campos (2014, p. 48) define o surdo como “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”.

Portanto, surdo é aquela que tem um comprometimento auditivo, ocasionando a surdez e impedindo o indivíduo de receber o som pelo ouvido. No decreto de nº 5.626/2005 que trata

da regulamentação da Lei de Libras, lei nº 10.436/02, apresenta pela primeira vez nas legislações brasileiras a definição de pessoa surda e de deficiência auditiva:

Art. 2º. Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL 2005).

Compreendemos que o Decreto em pauta diferencia Deficiência Auditiva – DA e Surdo, ambas tratam de perda auditiva, sendo considerado surdo se tiver um maior grau de surdez ou ausência na identificação dos sons e considerado deficiente auditivo quando tem perda auditiva a partir de quarenta e um decibéis. A língua dos surdos no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, oficializada pela Lei nº 10.436/02, segundo essa lei a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão veja o texto do artigo:

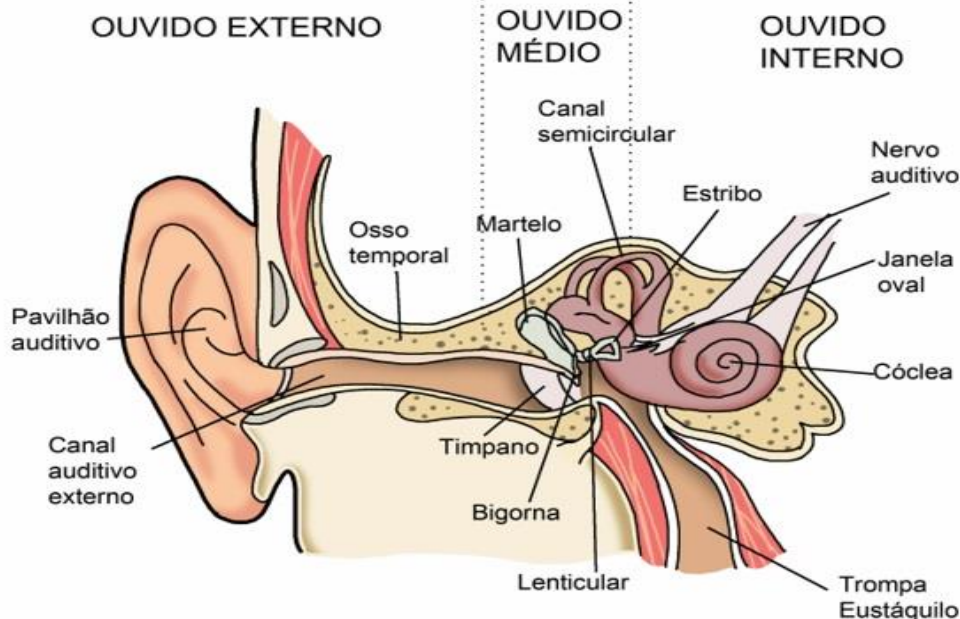
Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

A lei deixa bem claro que a língua de libras possui toda uma estrutura linguística própria capaz de atender à demanda dessa comunidade, caminhando assim por possibilitar o exercício da cidadania plena dessas pessoas, ela é visual e configura-se com movimentos.

A língua de sinais, de acordo com Skliar (1999, p. 142), “anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente, e não um desvio da normalidade”. Como a Libras é reconhecida desde 2002, pressupõe que todos os espaços tenham condições de receber e atender os surdos de acordo com suas especificidades, inclusive, os espaços escolares.

Para contextualizar a temática abordada apresentamos na figura 1 a anatomia da audição para assim compreender-se melhor os caminhos auditivos.

Figura 1 - Anatomia da audição

Fonte: César&Cezar. Biologia. São Paulo, Ed Saraiva, 2002.

Segundo César & Cezar (2002), o ouvido externo é a parte que mais temos contato, a orelha, conforme visualizada na figura. No ouvido médio fica o canal semicircular, e os ossículos martelo, tímpano e bigorna e depois temos o ouvido interno. O ouvido externo e o médio têm a função de levar as ondas para o interno, ponto em que localiza-se a cóclea que tem uma das principais funções do sistema, onde recebe as ondas, identifica e interpreta.

No cotidiano das sociedades, observa-se uma massa hegemônica de ouvintes; as pessoas surdas estão imergidas em um mundo que parece não lhe pertencer enquanto direitos e pressupostos de cidadania. Apesar do caminho percorrido pela inclusão e por alguns avanços de fato já serem evidenciados, esses grupos ainda não são respeitados nas suas diferenças em todos os espaços sociais.

Antes da década de 1980, quem era surdo vivia separado dos ouvintes e isso era visível em diversos segmentos, depois se passou a oportunizar que estes participassem dos espaços desde que conseguissem se auto adaptar. Mais precisamente na década de 1990, com a Declaração de Jontien, divulgou-se que a partir de então os espaços sociais deveriam oferecer condições para que essas pessoas pudessem frequentá-los de forma digna com todos os seus direitos respeitados, dentre esses, o espaço escolar, Mazzota (2005).

Nesse momento histórico vivenciamos o pensamento de uma escola para todos. A partir de então a escola iria receber todos sem distinção e criar currículos que considerassem as suas singularidades. Assim, junto com a família e a sociedade, enquanto estrutura educativa, a escola deveria fazer sua parte com qualidade. As pessoas com deficiência

passaram a ter direito, na prática, a ter uma educação na qual pudesse ser partícipe e estivesse incluída nos processos de aprendizagem de forma plena, respeitando todos os pressupostos da dignidade humana.

É importante pensar, segundo Damázio (2007), que a pessoa surda, quando é matriculada na escola regular, não chega com uma bagagem de conhecimentos escolares a priori, visto que muitos nunca aprenderam a ler o português e ainda não são fluentes em sua língua materna, sem contar que estabelecer uma cultura de respeito às diferenças ainda desafiam o convívio escolar e a sociedade como um todo. Fatos como esses requerem atenção da sociedade, além de a escola precisar detalhar suas ações de forma bem clara no Projeto Político Pedagógico (PPP), para garantir uma educação de qualidade que respeite as diferenças individuais.

Nesse sentido, a função da escola a partir da leitura de uma educação para todos não é só o de olhar para a limitação ou dificuldade e recebê-los no convívio escolar, é buscar caminhos para que esse aluno surdo possa vivenciar a vida escolar com significado. “Estudar educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não somente a questões referentes a seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas” (DAMÁZIO, 2007, p. 13). Ainda vivemos um contemporâneo que intriga, pois, infelizmente, as pessoas que não comungam dos mesmos padrões sociais e físicos legitimados pela sociedade sempre sofrem algum tipo de discriminação, e com as pessoas surdas a situação não foge à regra.

Ao longo da trajetória das políticas e das legislações em favor da inclusão de forma plena, em se tratando da deficiência auditiva, tem-se caminhado de forma até bastante significativa, exemplo disso é o reconhecimento da Libras como uma eficiente forma de comunicação para os surdos. A pessoa surda pode ter um desenvolvimento e participação na sociedade com igualdade aos ouvintes se forem oferecidas condições para tal. Segundo Gesser (2009, p. 76), “não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua”. A partir do momento que a língua fica visível desvia a concepção do surdo como deficiente e vincula a uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural (GESSER, 2009, p. 10).

Com base nessas reflexões apresentamos o decreto 5626/05, que garante que todos os alunos surdos estejam na escola regular. E que a escola reconheça e pratique essa comunicação para assim garantir a participação plena desses alunos na classe comum.

E, assim, mais adiante o decreto 5626/05 também dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, postulando a obrigatoriedade de todas as instituições públicas ou

privadas difundirem a Libras como forma de comunicação para a comunidade surda, e que na formação de profissionais na educação superior haja a obrigatoriedade do ensino de libras e em libras para a comunidade surda.

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

§ 1º Todos os **cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2002).

Esse é, indubitavelmente, um grande avanço no âmbito das políticas públicas, o fato de que a disciplina de libras deva existir na grade curricular em vários cursos da formação superior como disciplina curricular. A Lei também discorre sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização e estruturação da educação bilíngue no ensino regular (MEDEIROS, 2015).

Nesse sentido, Skliar (2011) postula que o papel do Tradutor e Intérprete de Libras não deve ser visto apenas como eixo norteador, mas, como profissional imprescindível que transmite, traduz e interpreta a língua falada para a língua de sinais, por isso se faz necessário responsabilidade nas ações desse profissional.

Ao longo dos anos o uso da língua de sinais vem estado mais presente nos ambientes, e assim percebe-se o seu reconhecimento como caminho necessário para uma mudança definitiva nas condições que a escola e a sociedade propõem ao falar do atendimento às pessoas surdas. A língua de libras não pode ser ignorada pelas instituições escolares no processo ensino e aprendizagem dos alunos, pois ela é a base para sua comunicação com professores bem como entre seus pares, e isso já está institucionalizado.

Todavia, à luz dessa temática inclusiva, é preciso um olhar mais atento para o que a legislação preconiza como política pública para surdos, e o que de fato a comunidade surda deseja como forma de reconhecimento de sua identidade cultural e contribuição na sociedade enquanto cidadão.

Considera-se que pessoas surdas possuem algumas peculiaridades e limitações ocasionadas pela sua diferença. Também na comunidade surda há debates e questionamentos no sentido de que o surdo pudesse não ser visto como deficiente, mas que haja respeito a uma

identidade própria, a uma cultura surda e que essa especificidade seja considerada contrapondo-se com a visão de deficiência.

Segundo Medeiros (2015), em primeiro momento considera-se uma política pública oportuna, algo muito bom, todavia, é preciso um olhar crítico, é necessário problematizar esses momentos e o porquê da necessidade de todos os professores dominarem a Libras. Outro ponto a se pensar é se a carga horária para esse componente curricular possibilitaria o estudante aprender com todos os seus pressupostos linguísticos, identidade histórica e cultura surda.

Talvez, referendando Medeiros (2015), para dar respostas a essas indagações necessite um pouco mais de caminhada, pesquisas e discussões acadêmicas advindas de muitas respostas, às vezes inesperadas.

Difundir a língua de sinais é um fator importante de inclusão do surdo na sociedade, e com certeza o caminho de difusão passa pela escola, universidade e institutos educacionais. A educação tem essa prerrogativa de difundir transformações e novos paradigmas, porém, é necessário entender que não se ensina de qualquer forma ou com algumas horas de uma disciplina curricular, portanto, Medeiros (2015, p. 5) alerta:

Há de se considerar, no entanto, que tratamos de uma língua, com suas particularidades históricas e linguísticas e, para seu aprendizado consciente e efetivo, é necessário um tempo considerável. Além disso, há de se atentar ao fato de reduzir a educação do surdo a um breve (e frágil) conhecimento acerca da sua primeira língua (mencionado em uma disciplina curricular isolada do restante do currículo e, por vezes, com carga horária mínima permitida).

Com essa pouca visão da educação de surdos, e esse despropósito em reduzir a importância da cultura surda, observa-se um movimento da comunidade surda para se pensar na manutenção de escolas bilíngues, recusando a inclusão nas escolas regulares.

Contudo, além do reconhecimento da identidade surda, é importante não perder de vista as conquistas ao longo dessa caminhada, há uma necessidade de não radicalizar concepções e acabar indo de encontro com a propostas inclusivas que ao longo da caminhada se conquistou.

Há um pensamento também entre os surdos em se entender que esses são um grupo diferente e não deficiente. A lei especifica quem é considerado pessoa com deficiência e dentre essa especificação a pessoa surda está incluída como deficiente, quando se postula que:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A pessoa surda se encaixa no impedimento de ordem sensorial. Todavia, segundo Damázio (2007), muitos estudiosos já pensam que, ao incluir as pessoas surdas nas salas comuns como incapazes sem considerar a diversidade linguística, está se construindo outro modelo excludente, e sendo assim se faz necessário respeitar a identidade, a cultura e a comunidade surda. Damázio (2007, p. 14) adverte:

Aqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda apoiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades, porém pode-se cair na cilada da diferença, que em nome da diferença queira segregar.

Harlan Lane (2008 apud BISOL, 2010) ao publicar um texto fez a seguinte provocação: Pessoa surda é deficiente? Com certeza para Bisol (2020) todo mundo responderia que sim, pois na concepção de todos, ou no senso comum ser deficiente é alguém que falta algo ou falha algo e nesse pensamento lhe falta o sentido da audição.

Davis (2008 apud Bisol, 2020) afirma que se a deficiência não é um rótulo adequado para os surdos, talvez as outras denominações tais como minoria, etnicidade, etc., também não sejam, pois de alguma forma alguns rótulos estigmatizam pessoas em vários seguimentos.

A educação de surdos, nos sugere reflexões, discussões e apontamentos mais certos no que diz respeito às políticas apresentadas enquanto intencionalidade dessas ações. “Neste sentido, educação e inclusão, pensadas de forma conjunta, permitem diferentes recortes epistemológicos, demonstrando a complexidade de tal reflexão e a necessidade de problematizações destas políticas inclusivas” (MEDEIROS, 2015, p.1).

É importante um debate com a comunidade surda, os sistemas educacionais e toda a sociedade no sentido de buscar alternativa de valorização, conhecimento e entendimento da cultura surda.

Enquanto reflexão, Medeiros (2015) lembra que é importante salientar que a legislação preconiza pontos importantes para a educação de surdos. Esses alunos devem ser incluídos na

sala comum e estar no Atendimento Educacional Especializado - AEE¹⁰ para aprender o português, ou seja, um ensino bilíngue.

Na próxima seção versaremos sobre a formação inicial de professores e a formação de professores de matemática, em específico, do Curso de Licenciatura de Matemática do Campus de Ji-Paraná, lócus desta pesquisa.

¹⁰ O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. De acordo com o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESBOÇO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE MATEMÁTICA CAMPUS UNIR EM JI-PARANÁ - RO

Nesta seção apresentamos os pressupostos teóricos sobre a formação de professores, considerando as mudanças exigidas pela sociedade e o relevante papel do professor. Inicialmente, trataremos aspectos referentes à formação inicial docente, na sequência, um pequeno recorte sobre a formação inicial e continuada do docente de matemática.

4.1 Formação Inicial de Professores e as mudanças exigidas pela sociedade

Vivemos numa sociedade em constantes transformações. A essas transformações ninguém se exime. Por ser uma instituição necessária, enquanto pressupostos de transformações sociais e culturais, as escolas, estão frequentemente passando por algumas mudanças e se adaptando à novas tendências, e todos os que estão inseridos em seu contexto irão comungar dos mesmos desafios das mudanças, em especial os professores.

Durante o exercício da sua profissão, o professor se depara com diferentes complexidades, são questões internas inerentes ao seu trabalho, questões relacionadas aos seus alunos e também com relação as suas práticas dentro da sala de aula, ou seja, seus pressupostos metodológicos no exercício da profissão.

Nesse contexto Lopes (2009) considera que a educação escolar ao longo do tempo foi se tornando cada vez mais complexa convocando também à complexidade na formação docente, somente a formação inicial descomprometida com as transformações exigidas pelo contemporâneo desconectada da pesquisa e ação, não garante uma ação congruente no exercício da profissão. O docente da contemporaneidade, além de todas as suas funções e ações enquanto profissional da educação, é convocado a criar espaços de debates, a se posicionar em tempos de construção de uma educação para todos, à formação cidadã através da pesquisa e momentos de reflexão e ação.

Nesse pensamento as instituições educacionais e os sistemas como um todo precisam responder às demandas que diariamente batem à porta das escolas de educação básica, universidades e espaços educacionais. Por isso Lopes (2009, p. 67) pondera:

Com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, têm sido feitas reformas curriculares, avaliações dos alunos e avaliações de desempenho dos professores e dos servidores da educação em geral. Muito se tem perguntado nos últimos anos a respeito da formação de professores e muitas pesquisas

no Brasil e no exterior têm demonstrado preocupação com relação a esse tema. Os cursos de licenciatura, a formação inicial, têm preparado os profissionais da educação para as novas exigências do século XXI? Há uma continuidade do processo de formação inicial e formação continuada? Ou melhor, está acontecendo a formação continuada, ou apenas meras capacitações, para atender as necessidades do sistema, ao invés de atender as necessidades dos professores.

As indagações de Lopes (2009) são pertinentes uma vez que é necessário que os docentes estejam em constante busca de novos saberes. Vivemos em tempos em que urge a necessidade de inserção de todos ao acesso aos bens culturais, as mudanças caminham a passos largos e não se concebe mais práticas educacionais em qualquer modalidade de ensino de forma estagnadas.

Enquanto currículo de formação inicial para docentes é uma realidade que a instituição de educação tem avançado pouco na reestruturação curricular dos cursos de formação de professores quanto a ação, a respeito da educação especial. A formação inicial é considerada como alicerce da formação profissional, visto que o futuro professor terá que atender as demandas decorrentes da profissão, e certamente encontrará algumas dificuldades na escola, e para isso é importante que ele tenha conhecimentos consolidados para ter condições de resolver e lidar com esses aspectos enquanto professor.

A formação inicial na perspectiva de Imbernón (2011, p. 68) pode ser compreendida como aquela que “[...] deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Além do conhecimento pedagógico necessário a uma prática docente consistente, consideram-se como necessários outros tipos de conhecimentos e saberes, que têm relação com o exposto por Leite (2016, p. 43) ao afirmar que:

A formação inicial pode ser considerada como um espaço formal, que de maneira intencional visa sistematizar alguns dos conhecimentos profissionais e, portanto, necessários à prática docente, tais como: do currículo, da área específica, didático-pedagógico, avaliação, de como organizar e gerir uma sala de aula, entre outros.

Além disso, Donatoni e Coelho (2007) ao falarem sobre a questão da formação docente acentuam que, atualmente, existe um ponto comum entre os estudiosos da área sobre este assunto. Para muitos autores, a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo aí a formação de professores, deve passar, necessariamente, por uma formação inicial de qualidade e, ao mesmo tempo, por uma preparação continuada e permanente, em que a competência e a ética se colocarão como as principais referências no seu processo de formação e qualificação.

Importa considerar que, nesse processo de busca de uma preparação continuada e permanente, a pesquisa possui um papel de vital importância. Em consonância a essa afirmativa, as autoras Donatoni e Coelho (2007, p. 77) ressaltam que:

Somente uma formação para a pesquisa oferece os meios necessários a um repensar crítico da prática pedagógica, tendo em vista um conhecimento claro e profundo das teorias que a sustentam, com as categorias explicativas que lhe são pertinentes. Vale ressaltar que por competência estamos entendendo, aqui, o saber fazer bem o trabalho que cabe a cada categoria de profissionais, o que implica o domínio tanto dos aspectos técnicos de uma determinada área do conhecimento quanto dos seus aspectos científicos, com pleno domínio do saber e do saber fazer. Em outras palavras, trata-se dos conteúdos socioculturais a serem transmitidos e assimilados pelos estudantes e transformados em hábitos, atitudes e convicções, sustentados pelos valores que lhes servem como referência básica, enquanto significações historicamente construídas pelo homem.

As contribuições da pesquisa na formação do professor de matemática (personagem desta pesquisa) estão intimamente ligadas à prática efetiva de sala de aula, pois ao estudante do curso de matemática há a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos, podendo relacionar os fenômenos conceituais com as concretudes da sala de aula, bem como com as questões sociais que envolvem os alunos ao qual o futuro professor irá trabalhar.

Segundo Maciel (2004) essa triangulação entre fenômeno – professor – teoria é a grande chave para a formação do professor crítico, reflexivo. Importa então considerar algumas particularidades inerentes ao docente, especialmente ao que vai atuar na educação matemática, área que, conforme Albuquerque et al. (2006, p. 14) é composta por conhecimentos necessários que podem ser sistematizados em alguns tipos e devem ser abordados na formação inicial do docente, sendo estes:

[...] conhecimento relativo à natureza da matemática; conhecimento relativo aos conteúdos matemáticos; conhecimento relativo aos objetivos curriculares; conhecimento relativo à forma de apresentar as ideias de modo a que sejam aprendidas pelos alunos; conhecimento relativo à forma como os alunos compreendem e aprendem os conteúdos matemáticos; conhecimento relativo à gestão da sala de aula.

Em relação a todo esse conhecimento diversificado, Serrazina (2012, p. 66) faz uma importante colocação ao afirmar que “[...] não basta ao professor saber a matemática que ensina, mas tem também de saber como a ensinar [...]”. Considerando que uma boa prática profissional demanda o aprimoramento dos conhecimentos de modo constante, ao que Leite (2016, p. 46) ressalta que a formação docente deve “[...] fornecer subsídios para que o

licenciando compreenda e reconheça que a formação do professor é um processo contínuo e, portanto, que é importante que haja uma constante atualização profissional”.

Em consonância à fala de Leite (2016), Mizukami (2008, p. 216) afirma que “[...] deveria possibilitar, aos futuros professores, a compreensão e o comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida como sendo aspectos essenciais de seu desenvolvimento profissional”.

No entanto, é importante compreender que aos futuros docentes deva-se possibilitar uma formação teórico-prática que lhes impulse e favoreça processos contínuos de aprendizagem, de modo que ocorra também um desenvolvimento profissional satisfatório ao longo de sua carreira como docente (MIZUKAMI, 2008).

Compreende-se que, é na formação inicial que o futuro docente tem a oportunidade de construir de forma mais fundamentada a sua identidade enquanto professor, e de construir conhecimentos que possam vir a contribuir de modo efetivo em seu desenvolvimento profissional, especialmente em sua forma de ensinar.

Contudo, a formação inicial não apenas destaca as potencialidades do futuro docente, mas também evidencia algumas limitações que são comuns não apenas nos cursos de licenciatura, mas em outras formações também (LEITE, 2016). Em consonância a essa afirmação, Mizukami (2008, p. 216) ressalta que na formação inicial se “[...] tem funções e limites bem circunscritos: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que não podem ser desenvolvidos no período a ela destinada”.

Nesse sentido, é possível compreender que o processo de aprender a ensinar “[...] é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Assim sendo, percebe-se que a formação inicial consiste em oportunizar um preparo ao futuro professor, por meio do qual ele aprenda a ensinar, a realizar as atividades necessárias ao exercício da docência, e os conhecimentos adquiridos a partir desta formação virão a ser ampliados no cotidiano de sua prática profissional, sendo esta uma importante complementação da formação do docente, pois é na prática que o mesmo vivenciará os conceitos teórico-formativos aprendidos ao longo de sua formação inicial.

Em consonância a isso Freire (1996), ressalta que a formação docente é um fazer permanente que se refaz constantemente por meio da ação. Desse modo, considera-se então que a prática profissional se constitui como um espaço formativo, que resulta das experiências vivenciadas e de reflexões oportunizadas por estas, agregando um saber prático na formação

docente. Isso porque no cotidiano da atuação profissional, surgem novos obstáculos, com os quais ele precisa saber lidar e solucionar de acordo com o que cada situação surgida no âmbito escolar necessita.

Do mesmo entendimento compartilham Zimermanne e Bertani (2003), pois compreendem que o futuro docente no exercício da profissão tem a oportunidade de rever e reformular as concepções impostas pelo sistema, o que lhe permitirá refazer o seu conjunto de saberes e conhecimentos não apenas no que diz respeito ao ato de ensinar, mas também no que se refere ao ato de se tornar um profissional crítico-reflexivo, tendo a consciência de que no exercício da docência poderá contribuir não somente com a formação intelectual do estudante, mas também para que este tenha condições de se tornar um cidadão pleno.

É importante segundo Freire (1996) que o docente reflita sobre sua prática, para que compreenda a partir de sua vivência em sua experiência profissional que esta lhe confere aprendizagem enquanto ele ensina. Entretanto, deve-se compreender também que todo esse processo não ocorre de modo espontâneo, isso dependerá de como este foi instruído, é uma consequência de sua formação inicial, pois é ao longo dessa que o futuro professor aprende o que é ser crítico-reflexivo de sua prática docente. Nesse pensamento, Tardif e Raymond (2000, p. 3) postulam que:

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação.

É possível afirmar que, a prática profissional contribui significativamente com a formação docente possibilitando a aquisição de novos saberes. Sendo assim, compreende-se que a socialização dos conhecimentos práticos, ou seja, das práticas profissionais entre professores experientes e iniciantes, também contribuem com o processo formativo. No entanto, importa considerar o que Leite (2016) afirma em relação a notória contribuição que a experiência docente oportuniza em um contexto de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento profissional,

[...] deve-se refletir e problematizar a expressão de que ensinar se aprende na prática, visto que o ensino, assim como o exercício da docência, não pode ser concebido como sendo uma prática deliberada e aleatória de tentativa e

erro em que cada professor faz o que considera como suficiente para se ensinar (LEITE, 2016, p. 55).

Considerando o pensamento da autora verifica-se que, a prática profissional enquanto elemento que contribui com a formação docente não deve acontecer de forma irresponsável, onde qualquer coisa é aceitável como educação matemática, mas sim ações bem planejadas que terão desdobramentos, a partir dos quais será possível aprender algo que complementar a formação inicial. Em consonância a isso, Gauthier et al. (1998, p. 24), sem querer desconsiderar a experiência, salienta que:

[...] basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos.

Desse modo, Tardif (2012, p. 286) compreende que:

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Essa concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores.

Assim sendo, sobre a prática profissional, ainda é importante ressaltar a necessidade de que da busca por uma formação continuada, que venha a contribuir com a formação do professor e estruturação de suas ações, seja em fase inicial assim que formado, no meio ou mesmo no término da carreira, pois a formação continuada pode contribuir para que o docente consiga atender as demandas que podem surgir no ambiente escolar, uma vez que a:

Formação continuada não pode ser considerada como uma extensão da formação inicial, no sentido de ficar suprimindo as lacunas deixadas porventura por essa formação. Nesse sentido, a formação continuada deve fornecer subsídios com vistas a ampliar os conhecimentos obtidos até então, agregar elementos emergentes das necessidades da prática profissional frente às novas demandas educacionais do país [...] (LEITE, 2016, p. 105).

Contudo, para Mizutani (2002, p. 36) a formação continuada:

[...] tem sido realizada por meio de cursos de curta duração, meramente instrumentais e em serviço e desconectada da formação inicial. Esses cursos,

que estão a serviço de determinadas políticas públicas ou de reformas educacionais, são vistos como reciclagem, direcionados para atualizar os docentes sobre os conteúdos das matérias com que eles devem trabalhar.

Embora, seja evidente que cursos de curta duração podem contribuir com o processo formativo do professor, ressalta-se que a formação continuada não deve se limitar somente a esses momentos, sendo necessário avançar para que, enquanto política de Estado sejam oportunizados cursos de diferentes naturezas, a fim de que não só o docente de matemática, mas todos os professores da rede sejam acolhidos, de modo que suas especificidades profissionais sejam atendidas.

Vale ressaltar que normalmente as instituições encontram algumas dificuldades para realizar a formação continuada no local de trabalho com os docentes, pontuam-se alguns elementos: vários docentes trabalham os três turnos dificultando estabelecer um horário que é possível realizar o encontro coletivo, no geral, as condições do trabalho docente tem dificultado a formação continuada acontecer, podemos pontuar também que o coordenador precisa tempo e organização para preparar a formação para os docentes e é de suma importância este profissional ter o respeito e a confiança de sua equipe.

Nesse sentido, Mizukami (2002, p. 43) afirma que:

A construção continuada dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que se sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional.

Compreende-se então que, a formação continuada não consiste apenas na oferta de cursos externos à escola, mas também em ações internas que venham envolver a gestão, coordenação pedagógica e corpo docente, desde que estes tenham interesse em melhorias educacionais em suas práticas, bem como da referida instituição e que, portanto, se juntem para compartilharem seus saberes e vivências, para assim, construírem soluções para as problemáticas encontradas no cotidiano escolar.

Desse modo, importa considerar o exposto por Curi e Pires (2008, p. 183), ao afirmarem que é importante quando os “[...] professores participam de processos de formação continuada que possibilitam reflexões, relações entre teoria, prática e pesquisa e o tratamento

articulado das diferentes vertentes do conhecimento do professor”, isso porque esse é um fazer necessário e de grande importância para a melhoria da qualidade do ensino.

O ensino de disciplinas escolares requer mais que uma boa formação inicial, requer o compromisso de que o docente esteja regularmente se aprimorando, buscando saberes novos que o levem a se reformular sempre que necessário para si e para seus alunos, pois pensar no que cada ação implicará na aprendizagem destes é de suma importância.

A formação continuada no espaço de trabalho tem sido a partir dos programas das secretarias de educação e de acordo com o PPP das escolas, porém é importante considerar segundo Mazzotta (1993) que a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino e traz à discussão a necessidade que se compreenda a diferença entre educar ou preparar o professor. No que diz respeito à formação do professor Mazzotta (1993, p 34-45) destaca que o educador deve “(...) adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão”. Para assim, haver a coerência entre sua ação e sua formação.

4.2 Formação de Professores do curso de Matemática Campus Unir em Ji-Paraná-RO

A formação inicial de um professor ocorre nos cursos de graduação em licenciatura. Nesses cursos, os futuros docentes aprendem diferentes conteúdos distribuídos em componentes curriculares que compõem uma grade curricular específica para cada curso, por meio da qual este irá ocorrer em semestres e, culminará com a formação de um docente que irá atuar no ensino em diferentes áreas e etapas da educação básica. Isso é o que ocorre em diferentes cursos, seja na formação do docente das séries iniciais, de história, geografia, inclusive do professor que irá atuar no ensino da matemática.

O lócus da pesquisa foi na cidade de Ji-Paraná, criada a partir da Lei nº 6.448, de 11 de novembro de 1977, porém sua instalação oficial como município se deu em 22 de novembro. Recebeu esse nome em homenagem ao rio que atravessava toda sua área de sul para o norte, dividindo a cidade em dois setores urbanos distintos, conhecidos como primeiro distrito (zona norte) e segundo distrito (zona sul), localizada na região central do estado, com uma distância aproximada de 320km da capital, Porto Velho.

O município tem uma população de aproximadamente 300 mil pessoas, localizada na região central do estado, com uma distância aproximada de 320km da capital, Porto Velho. É a segunda maior cidade do estado, fica dividida por dois distritos que são separados pelo rio Machado. O município de Ji-Paraná conta com algumas instituições de ensino superior que formam professores para atuarem na educação básica dentre essas instituições localiza-se um

dos 8 campus da Fundação Universidade Federal de Rondônia, onde realizamos nossa investigação, este campus oferta cursos de licenciatura e bacharelado, dentre os quais conta-se com o curso de licenciatura em matemática. Além da UNIR, o município tem um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, que é uma instituição pública, e mais duas instituições privadas. Já na modalidade EAD ou semi presencial o município tem outras seis instituições.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR foi criada em 1982, e em 1988 iniciou seu processo de interiorização e o primeiro curso instituído foi o curso de Licenciatura em Matemática que inicialmente era denominado curso de Ciências com Habilitação em Matemática, no qual tinha habilitação para professores atuarem somente no ensino fundamental. Somente em 1992 passou a chamar Licenciatura Plena em Matemática e alguns anos depois, de Licenciatura em Matemática. O curso teve três reformulações curriculares, que ocorreram respectivamente em 1992, 1999, 2006 e com a atual proposta apresentada em 2016 passa a ser a quarta reformulação.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR é a única universidade pública do Estado de Rondônia. Sua criação ocorreu em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho, após a criação do Estado pela Lei Complementar nº 47, de 22 de dezembro de 1981. No referido município, a UNIR iniciou suas atividades na década de 80 com poucos cursos, sendo o primeiro curso o de Letras, conforme aponta Ruezzen e Dalcin (2012, p. 8-9),

Em Ji-Paraná, a UNIR iniciou suas atividades na década de 80 do século XX, nesta época a universidade não tinha sede própria, por isso desenvolvia suas atividades em locais emprestados. O curso pioneiro no campus da UNIR em Ji-Paraná foi Letras, este funcionou por intermédio da Universidade Federal do Pará. Também foi por intermédio da Universidade Federal do Pará, que em Ji-Paraná, se deu início ao curso de licenciatura curta em matemática, que teve o processo de reconhecimento no ano de 1987 e funcionou até o ano de 1991.

Conforme Ruezzen e Dalcin (2012), o curso de matemática em Ji-Paraná iniciou-se em decorrência de uma estratégia de ampliação do campus, pois no período de implantação do mesmo existia apenas o curso de Pedagogia, para melhorar a estrutura do campus percebeu-se que este necessitava ter novos cursos, sendo o curso de matemática o próximo a ser implantado no campus UNIR do município de Ji-Paraná.

Mas, porque criar o curso de licenciatura em matemática e não outro qualquer? A principal justificativa para isto, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática UNIR/Ji-Paraná (2000), foi a questão da demanda das escolas municipais e estaduais, no município de Ji-Paraná e região, por

professores qualificados na área de matemática. Outra justificativa para a implantação do curso de licenciatura em matemática, no Campus da UNIR/Ji-Paraná, foi a necessidade de complementar o curso de licenciatura curta que já existia no campus. O curso de licenciatura em matemática da UNIR/Ji-Paraná, obteve seu reconhecimento por meio da portaria nº 1280 MEC de 23 de agosto 1999, tendo um prazo para a integralização de: mínimo 8 semestres e máximo 16 semestres, com entrada de 40 alunos por ano, de acordo com as instâncias responsáveis. Desde a criação do curso de licenciatura em matemática no Campus de Ji-Paraná, o mesmo passou por três reformulações em sua grade curricular, sempre se adequando as recomendações das legislações vigentes, bem como as necessidades locais (RUEZZENE; DALCIN, 2012, p. 9).

A criação do curso de matemática em Ji-Paraná se deu por dois motivos principais, para complementar um curso já existente, porém que era de curta duração, bem como para atender a necessidade de professores com formação na área existente, pois até então, as escolas estaduais e municipais contavam com professores leigos ensinando os conteúdos inerentes a matemática.

Ainda sobre a criação do curso de matemática na UNIR de Ji-Paraná, importa considerar também o disposto em seu PPC, o qual dispõe que:

[...] inicialmente como curso de Ciências com Habilitação em Matemática, formando professores para atuarem apenas no então 1º grau (atualmente Ensino Fundamental). Em 1992, por meio do Projeto Integrado de Qualidade Educacional (PIQUE), passou para a condição de Licenciatura Plena em Matemática e, poucos anos depois, para curso de Licenciatura em Matemática (PPC, 2017, p. 3).

O então curso de ensino superior de Licenciatura em Matemática é estruturado a partir da elaboração de um currículo, ou seja, de um conjunto de conteúdos que se julga ser necessário para a formação profissional. Especificado no PPC do curso, o currículo é chamado de matriz curricular, por meio dessa grade espera-se formar sujeitos de forma eficaz, para atuarem como profissionais bem preparados e, essa preparação pode ser vista quando desempenham suas obrigações profissionais de modo satisfatório.

Os PPC dos cursos não são desenvolvidos aleatoriamente, embora sejam construídos pela comunidade acadêmica, utilizam em sua elaboração diretrizes nacionais que regulamentam como deve ocorrer a formação em determinada área.

Os cursos na área de matemática, por exemplo, possuem como base de regulamentação as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática (DCCM) aprovadas pelo Parecer CNE/CES 1.302/2001 e homologadas pelo Despacho do Ministro em 4/3/2002 (publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15).

Conforme a DCCM, os cursos de Bacharelado em Matemática devem ter:

[...] um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico. Dentro dessas perspectivas, os programas de Bacharelado em Matemática devem permitir diferentes formações para os seus graduados, quer visando o profissional que deseja seguir uma carreira acadêmica, como aquele que se encaminhará para o mercado de trabalho não acadêmico e que necessita além de uma sólida base de conteúdos matemáticos, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação (BRASIL, 2002, p. 2).

As diretrizes ao regulamentarem a formação em matemática, inclusive evidenciam a diferença existente entre o bacharel e o licenciado na área, sendo que o bacharel em matemática deve ser formado para atuar em pesquisas dentro ou fora do ambiente acadêmico. Já o licenciado em matemática deve atuar na educação, mais precisamente no ensino dos conteúdos inerentes a esse componente curricular, tendo como características:

[...] visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2002).

Na perspectiva ressaltada pela DCCM de que o licenciado precisa ter a visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e a consciência de seu papel na superação dos preconceitos é que se acredita que a formação desse profissional precisa contemplar a capacitação para atuar de modo inclusivo, respeitando as especificidades de seus educandos que os tornam diversos.

Em consonância a perspectiva da forma como o currículo nos cursos tanto de bacharel, quanto de licenciado em matemática devem ser elaborados, as diretrizes estabelecem que:

Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades. a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão; b) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas. d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema. f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento g) conhecimento de questões contemporâneas h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num

contexto global e social i) participar de programas de formação continuada j) realizar estudos de pós-graduação k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de: a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (BRASIL, 2002, p. 3-4).

Em específico, os licenciados em matemática devem ter contempladas em sua formação, disciplinas, ou como são chamados atualmente, componentes curriculares que lhes possibilitem atuar junto aos mais diversos públicos, pois só assim estarão levando o conhecimento matemático para todos e de forma acessível, a qual requer não apenas uma formação inicial oportunizada na graduação, mas também uma formação mais específica (pós-graduação) e contínua para atuar de modo satisfatório na formação dos sujeitos para os quais irão lecionar.

O PPC do curso de matemática ofertado pela UNIR em Ji-Paraná possui a seguinte grade curricular:

Quadro 1 - Grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UNIR, campus de Ji-Paraná

1º Semestre	2º Semestre
Disciplina	Disciplina
Física Básica	Tecnologias Educacionais aplicadas ao Ensino
Políticas Educacionais: Organização da	Filosofia das Ciências
Matemática II	Matemática III
Matemática I	Metodologia da Pesquisa Científica
3º Semestre	4º Semestre
Disciplina	Disciplina
Didática Geral	Cálculo Numérico
Cálculo I	Cálculo II
Psicologia da Educação	Tópicos de Educação Matemática
Lógica Matemática	Geometria Analítica e Vetorial
Geometria Espacial	Educação e Inclusão no Ensino de Matemática
5º Semestre	6º Semestre
Disciplina	Disciplina
Metodologia e Prática de Matemática no	Álgebra Linear

Teoria dos Números	Projeto de Pesquisa de TCC
Estatística I	Matemática Financeira
Cálculo III	Cálculo IV
Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental	Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental
7º Semestre	8º Semestre
Disciplina	Disciplina
História da Matemática	Atividades teórico-práticas de
Equações Diferenciais	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
Metodologia e Prática de Matemática no	Análise Real I
Estruturas Algébricas I	Optativa
Estágio Supervisionado do Ensino Médio I	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
	Variáveis Complexas
	Estágio Supervisionado do Ensino Médio II

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo do Curso de Matemática da Unir/JP/2017.

A grade curricular acima evidencia como ocorre a formação inicial do docente de matemática em Ji-Paraná, sendo a mais recente atualização curricular sofrida pelo curso e, considerada pelo seu corpo docente e comunidade acadêmica como sendo o necessário a uma boa formação e, conseqüentemente, atuação profissional.

Se considerar a formação inicial do docente de matemática para atuar com alunos da educação especial, é possível verificar, como nos demais cursos de licenciatura, certa superficialidade nesta, pois são poucos os componentes curriculares do curso que contribuem com a formação para atuar junto a esse público que, desde a promulgação da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 vem crescendo significativamente e que precisam de oportunidades de aprendizagem que contemplem suas necessidades específicas. Embora essa formação seja uma exigência nos cursos de licenciaturas, mostra-se um desafio proporcionar uma formação abrangente para atuar com a educação especial, tendo em vista as outras exigências curriculares na formação de professores.

Assim sendo, conforme a distribuição das disciplinas, o quarto período conta com o componente curricular de Educação e Inclusão no Ensino de Matemática, pelo qual se espera que os acadêmicos, futuros docentes em formação compreendam o que é a educação inclusiva e como atuar nesta. O Estado de Rondônia possui um número considerável de alunos com algum tipo de deficiência, sendo a deficiência auditiva uma destas.

No entanto, apenas no oitavo e último período a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras é ofertada aos discentes do curso, ou seja, após a maior parte da carga horária dos estágios já ter sido concluída, quando o ideal seria que essa formação viesse a ocorrer

antes para que ao ir a campo vivenciar a realidade da profissão, os futuros docentes tivessem um maior e melhor preparo para experimentar tal vivência. A oferta da referida disciplina no curso, se dá:

[...] atendendo ao especificado no Decreto de Lei 5.626/2005, o curso contempla, dentre os seus componentes curriculares obrigatórios, um componente intitulado “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, com carga horária de 80 (oitenta) horas, sendo 40 (quarenta) horas de teoria e 40 (quarenta) horas de prática, previsto para ser oferecido no oitavo semestre do curso. Além disso, quanto às relações étnico-raciais e ao tratamento dessas questões nos cursos de licenciatura, conforme estabelece o Parecer CNE/CP 3, de 10 de março de 2004, ressalta-se que estão inclusas nos componentes curriculares obrigatórios intitulados “Educação e Inclusão no Ensino de Matemática” e “Tópicos de Educação Matemática”. Neste caso, considera-se que estas também podem ser objeto de estudo em outros componentes curriculares do curso (PPC, 2017, p. 30-31).

Como observado no trecho acima extraído do PPC do curso, no oitavo período aparece Libras para cumprir as prerrogativas da lei. Observa-se que há no curso de matemática uma discrepância em relação aos pressupostos de inclusão, tendo em vista que apenas no último período tem a disciplina de Libras inviabilizando que o estagiário de matemática não cumpra a inclusão na educação básica, caso tenha um aluno surdo.

As legislações educacionais que regem a educação na atualidade baseiam-se na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito e iluminou várias diretrizes na educação. A lei Magna foi vigorada com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 onde ambas afirmam a educação ao alcance de todos e a garantindo a todas as pessoas. Quando se direciona o olhar para as pessoas com deficiências as reconhece-se como sujeito de direito, nesse sentido, direito também à educação, entende-se, portanto que, o que foi instituído pelas leis da educação inclusiva envolve todos os sujeitos e a estes devem atender conforme suas singularidades. O curso ao apresentar Libras apenas no oitavo período demonstra a ausência de uma proposta inclusiva que seja congruente.

Oberava-se que são muitos os temas abordados nos componentes curriculares do curso, todavia, superficiais, pelos quais se esperam que haja formação suficiente para que os futuros docentes e que esses saibam como realizar uma educação matemática de modo inclusivo, com oportunidades de aprendizagem iguais a todos.

Contudo, importa considerar ainda que o curso conta com componentes curriculares optativos necessários a complementar essa formação inicial oferecida pelo curso de matemática da UNIR de Ji-Paraná, sendo essas disciplinas, as elencadas no quadro 2 a seguir:

Disciplinas Optativas
Disciplina
Sociologia da Educação
Química Ambiental
Programação Linear
Introdução à Geometria Diferencial
Língua Portuguesa
Modelagem Matemática
História da Educação
Geometria Não-Euclidiana
Filosofia da Educação Moderna e
Estruturas Algébricas II
Estatística II
Informática Aplicada a Matemática
Desenho Geométrico

Fonte: Autora, com base no Currículo do Curso de Matemática da Unir/JP/2017.

Observando as disciplinas optativas do curso, não é possível ver uma disciplina/componente curricular específico que complemente a formação do licenciado em matemática para atuar de modo inclusivo junto a alunos que tenham alguma necessidade educacional especial, o que é inesperado, pois o que se espera em uma formação de docentes é que:

[...] os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos e ainda sobre como a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem. Articulando a discussão em torno do multiculturalismo crítico com a formação de professores, [...] uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural de modo que se possa criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 31 apud SILVA; REBOLO, 2017, p. 188).

O currículo previsto em um PPC deve levar o futuro docente a refletir sobre em que área gostaria de atuar, para isso acredita-se que as disciplinas optativas deveriam ter mais opções de formação específica, podendo inclusive ser organizadas por áreas delimitadas a públicos específicos e dentro de cada área um maior número de opções, pois as disciplinas optativas podem ser compreendidas como uma pré-especialização visto que, em geral, são escolhidas conforme a área em que o futuro docente pretende se especializar.

Em suma, um currículo que oportunize uma formação mais abrangente na educação matemática inclusiva pode ser o caminho para que o atendimento à diversidade, em especial a inclusão aconteça na prática, efetivamente e não apenas em teorias expressas nas legislações vigentes, pois a teoria faz previsões, mas é na prática que vemos ou não os resultados, que só serão possíveis, quando o currículo for elaborado para atender as diversidades existentes na complexidade do ambiente escolar, e não apenas para cumprir com a obrigação de ter um currículo.

Mazzotta (2006) postula que a formação profissional deve partir da formação geral, que vai do comum até a especialização e que a formação dos professores deve possuir programas/conteúdos que possibilitem formar um profissional capaz de desenvolver habilidades para agir em situações diferentes, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. Além disso, a formação é um processo contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor também deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

Apesar de verificar que em se tratando de inclusão de pessoas surdas a formação inicial do docente de matemática é insuficiente, porém compreende-se que esse deve oportunizá-lo conhecimento suficiente para atuar com diferentes públicos. Em tempos onde a inclusão tem sido tão amplamente discutida como vem sendo atualmente, é essencial que a formação, mesmo a inicial tenha maior ênfase em áreas de necessidade como a educação inclusiva.

Não significa que a formação inicial irá eximir o docente de buscar novas formações a partir de especializações que configuram como formação continuada, significa que a formação inicial dos cursos de matemática será suficiente para que o docente tenha um bom desempenho profissional com essa formação quanto teria ao se especializar.

As especializações em nível de Pós-graduação Lato sensu consistem em um aprimoramento dos conhecimentos já existentes, é a consolidação daquilo que foi aprendido pelo docente enquanto era aprendiz do ser professor, e que agora quer ampliar suas capacidades visando um melhor desempenho profissional.

Daí a importância de uma formação inicial consistente e bem estruturada, pois não há como consolidar aquilo que não possui uma base (formação inicial) forte o suficiente para receber novas estruturas ou mesmo um acabamento de grande valor.

É isso que a formação continuada é, se a formação inicial é a base que suporta toda uma estrutura (conhecimento), então a formação continuada pode ser vista como o acabamento dessa construção incrível e desafiadora chamada de formação de professores.

Diante dos estudos feitos até aqui, seguimos para a seção 5, com os caminhos percorridos para a construção deste trabalho.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, primeiramente apresentamos ao leitor os aspectos metodológicos, e posteriormente o perfil dos sujeitos participantes.

5.1 Aspectos Metodológicos: tipo de pesquisa e abordagem, instrumentos utilizados na coleta de dados e procedimentos metodológicos

Quanto aos aspectos metodológicos, partimos da busca de respostas às indagações da pesquisa do tipo exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa. Nesse contexto investigativo é possível que quem investiga tenha maior intimidade com aquele espaço ou cenário onde a pesquisa acontece, ao vivenciar, comungar ali no momento das falas e perspectivas dos participantes é possível vislumbrar o que não é visível a quem não está ali inserido. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) lembra que ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa percebe a dinâmica interna das situações.

Esta abordagem é uma das mais utilizadas em temas sociais nas pesquisas sobre educação. Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características essenciais da investigação qualitativa: 1. Os dados são coletados no ambiente natural e o pesquisador é o principal no papel de recolhimento dos dados; 2. os dados coletados pelo investigador são de caráter descritivo; 3. nessa abordagem de metodologia qualitativa o resultado não é o principal e sim o processo; 4. o investigador tem o papel primordial de buscar compreender o significados que os sujeitos atribuem as suas vivências; 5. os dados recolhidos são analisados de forma indutiva.

Os instrumentos da pesquisa foram: levantamento dos dados do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, questionário de caracterização e entrevista semiestruturada individual e gravada. O tratamento e análise dos dados foram fundamentados em Laurence Bardin (2011), trabalhando com a análise categorial temática. Segundo Bardin (2011, p. 147):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) [...] e expressivo (categorias que classificam

as diversas perturbações da linguagem).

Portanto, a categorização é uma classificação dos elementos em categorias a fim de classificar o que cada um deles tem em comum. Somando-se aos conceitos que explicam as categorias entendemos que essas, são elementos utilizados principalmente para classificar e facilitar a ordem dos grupos que apresentam qualidades uniformes. “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados [...]” (BARDIN, 2011, p. 119).

Nesse sentido, organizamos as categorias com a intenção de compreender a realidade da formação do curso de Matemática da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus de Ji-Paraná, e sua contribuição aos egressos para enfrentar os desafios envolvidos na prática docente para oferecer uma educação matemática inclusiva aos alunos surdos. Diante do PPC e das participações dos professores neste estudo, ao olhar os diferentes aspectos que podem colaborar oferecendo dados, experiências e informações significativas para a realização desta pesquisa e que essa possa fomentar a possibilidade de outros estudos referentes a esta temática.

Na busca de alcançar os objetivos específicos da pesquisa, elaboramos quatro questões complementares as quais foram respondidas pelos professores formadores participantes desta pesquisa e cada questão tornou-se uma categoria, definida à priori.

Os caminhos percorridos foram: primeiramente estabelecer as leituras para construir um referencial teórico de base, momento em que exploramos sobre o estudo proposto para o desenvolvimento e realização da pesquisa. Posteriormente, na etapa de coleta de dados os documentos de análise foram determinados à priori, acreditando ser um caminho para alcançar os resultados desta pesquisa, então junto aos sujeitos pesquisados foram utilizados como instrumentos um questionário de caracterização, entrevistas semiestruturadas e gravadas. Para chegar a este ponto, seguimos alguns passos:

O primeiro foi a leitura de documentos legais que apresentam as leis, decretos e movimentos da educação inclusiva de modo geral e depois especificamente sobre a inclusão educacional do surdo, em seguida sobre as normas para os cursos de formação docente no Brasil e documentos pedagógicos oficiais do curso de Matemática da UNIR, campus de Ji-Paraná, que apresentam seu histórico, organização e estrutura.

No segundo momento, os sujeitos foram escolhidos com base nos seguintes requisitos: ser professor do curso de matemática, professor que leciona disciplina voltada para a educação especial ou que já teve experiência com aluno surdo, ou professor que

leciona/lecionou disciplina de estágio, entramos em contato com eles e agendamos o momento para o preenchimento do questionário de caracterização e gravação da entrevista. Esse segundo passo, objetivou-se conhecer as concepções dos professores: quanto a educação inclusiva, com relação às contribuições do curso Licenciatura em Matemática para lecionar aos alunos surdos, quanto aos desafios para proporcionar uma formação aos seus egressos no âmbito da educação de surdos, levantamento de ações/disciplinas que são necessárias para mais êxito nesse processo.

Para a análise de dados desta pesquisa, contamos com as contribuições de Bardin (2011), a análise organiza-se em três polos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira fase, a pré-análise corresponde ao período da organização propriamente dita e esta fase geralente possui três dimensões, a saber: a escolha dos documentos nos quais serão feito as análises, elaboração das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Após realizada a coleta de dados, chegamos a etapa de preparação do material na qual fizemos a transcrição das entrevistas, devolvemos aos participantes e tivemos a aprovação das suas contribuições para análise nesta pesquisa. Diante do material, organizamos um quadro com as respostas dos participantes por categoria, fizemos a leitura flutuante a fim de analisar e conhecer o texto, lendo atentamente as respostas dadas pelos sujeitos, realizamos levantamento de hipóteses e fizemos um recorte das falas que trouxeram respostas ao objetivo de cada questão ou que sinalizaram aspectos importantes a serem evidenciados nesta pesquisa de acordo com o referencial teórico e com as leituras realizadas.

A segunda fase é a exploração do material, como o nome já revela não é mais do que a sistematização da etapa anterior. Após essa etapa, seguimos para a terceira na qual realizamos o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os quais apresentaram os resultados desta pesquisa.

No terceiro momento foi possível através dos questionários, traçar as características gerais/perfil dos professores formadores no que se refere à formação, ao tempo de experiência no exercício docente e experiências com surdo. A seguir apresentamos o perfil dos professores participantes da pesquisa.

Quanto à estrutura da pesquisa adotamos como procedimentos metodológicos: Estudo e análise documental referente ao Projeto Político Pedagógico e as ementas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Matemática da UNIR, Ji-Paraná.

Levantamento das percepções dos professores formadores com relação às

contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para lecionar aos alunos surdos e caracterização dos desafios que os professores formadores enfrentam para poder proporcionar uma formação inicial para os egressos lecionar aos alunos na perspectiva inclusiva. Na sequência apresentamos os instrumentos de investigação.

5.2 Sujeitos da Investigação: dados pessoais, formação e dados profissionais

De acordo com os pressupostos metodológicos implicados na pesquisa os sujeitos ouvidos no curso desta investigação constituem a população alvo da pesquisa e são da escolha do pesquisador, contudo ela não é aleatória, pois foi necessário a definição de critérios para o cálculo da amostra, uma vez que, em se tratando de ciência e pesquisa se faz necessário a ética pautada no compromisso transformador do caráter da pesquisa científica.

A pesquisa tem como sujeitos da investigação seis professores, os quais são professores do curso de Matemática da UNIR, campus de Ji-Paraná, foram coletados os dados no período de fevereiro a junho de 2020. Foi escolhido professor de matemática por ser a área de formação da pesquisadora e a instituição UNIR por ser a única Universidade Pública do município. A primeira etapa da pesquisa de campo permitiu traçar o perfil dos professores formadores participantes desta pesquisa, algumas de suas informações pessoais e profissionais. Num total de seis entrevistados, três são do sexo feminino e três são do sexo masculino. Quanto a idade dos sujeitos, a investigação apresenta o mesmo percentual de professores entre as faixa etárias 30 – 40, 41 – 50, 51 – 60 anos, sendo dois professores em cada. Quanto a formação dos sujeitos representada no quadro abaixo, utilizamos o aproximadamente (\approx) quando o percentual é aproximado.

Quadro 3 - Dados da formação dos professores investigados

Dados da formação	%	%
Escolaridade	Doutorado (\approx 83,33%)	Cursando Doutorado (\approx 16,6%)
Ano de Conclusão da Graduação	1989 – 1994 (50%)	2002 – 2005 (50%)
Curso de Especialização	Sim (\approx 66,4%)	Não (\approx 33,2%)
Tipo de Instituição que cursaram Mestrado	Pública (100%)	Privada (0%)

Fonte: Instrumentos da pesquisa, (2020).

Os dados revelam que a maioria dos professores da pesquisa cursou doutorado,

somente um sujeito está com esse título em formação. Podemos notar que esses profissionais investiram em sua formação, o que denota que os pesquisados percebem a importância do investimento em sua formação e a maioria deles sinaliza a necessidade e o incentivo de formação continuada que visem o aprimoramento profissional. Um dos desafios que os professores tem para contribuir na formação dos seus egressos na perspectiva da inclusão é que a maioria deles sinalizou que nem eles tiveram essa preparação durante sua formação inicial, tendo em vista que, se formaram entre os anos 1989 a 2005, nessa época ainda não existia uma obrigatoriedade de nenhuma disciplina na perspectiva da educação inclusiva. Este cenário não exclui a possibilidade diante da necessidade e do interesse, em buscar essa capacitação. Vale ressaltar que dois entrevistados durante sua formação optaram por estudos/cursos dentro da área de educação inclusiva.

A maioria dos professores entrevistados ($\approx 83,4\%$) afirmou que o curso de Licenciatura em Matemática contribui na formação dos acadêmicos na perspectiva da inclusão, evidentemente, na educação matemática para surdos, sinaliza possibilidades de como o egresso poderá lecionar a este aluno ou como poderá buscar capacitação para tal. Na sequência, apresentamos os dados profissionais dos entrevistados:

Quadro 4 - Dados Profissionais dos professores investigados

Dados Profissionais	%	%	%
Experiência docente	($\approx 33,2\%$) – 14 anos	($\approx 33,2\%$) – 22 a 24 anos	($\approx 33,2\%$) – 29 a 30 anos
Professor na EB	($\approx 33,2\%$) ausente	($\approx 33,2\%$) – 3 a 6 anos	($\approx 33,2\%$) – 15 a 17 anos
Experiência com alunos com deficiência	($\approx 33,2\%$) ausente	($\approx 49,8\%$) – 1 a 2 anos	($\approx 16,6\%$) – 19 anos
Experiência com aluno surdo	($\approx 66,4\%$) ausente	($\approx 16,6\%$) – 6 meses	($\approx 16,6\%$) – 15 anos
Professor na ES	($\approx 16,6\%$) – 5 anos	($\approx 33,2\%$) – 12 a 14 anos	($\approx 49,8\%$) – 23 a 25 anos

Fonte: Autora, instrumentos da pesquisa, (2020).

Diante da apresentação do quadro 4 nos permite constatar que o tempo de experiência docente é de 14 a 30 anos, ou seja, são profissionais experientes como professores. Quando refere-se a experiência na educação básica dois professores não lecionaram neste nível de

ensino, dois atuaram de três a seis anos e os outros dois de quinze a dezessete anos. Já quanto às suas experiências com alunos com deficiência a quantidade de tempo é pouco, com exceção de uma professora que possui dezenove anos. E este número é ainda menor quando nos referimos a experiência com aluno surdo, pois a maioria dos professores não tiveram alunos surdos em suas aulas, somente uma professora teve seis meses e outra exceção de uma professora que teve quinze anos. Quando nos referimos à experiência na educação superior, já lecionam de doze a vinte e cinco anos, com exceção de uma professora que atua neste nível de educação a apenas cinco anos.

Todos os professores entrevistados fazem parte do quadro efetivo da UNIR com carga horária semanal de 40 horas. Neste estudo, os professores serão denominados de PF 1, PF 2, PF 3, PF 4, PF 5 e PF 6, utilizamos essa sigla para nomear Professor Formador e o numeral para diferenciar as participações na pesquisa. A seguir descrevemos o lócus onde se efetuou a pesquisa.

5.3 Caracterização da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná – RO

O lócus da pesquisa foi na UNIR campus de Ji-Paraná. O corpo docente é formado por mestre e doutores que percorreram suas trajetórias acadêmicas e profissionais em várias áreas do conhecimento, contribuindo na formação de seus egressos. A instituição oferta os cursos em Licenciatura em: Matemática, Pedagogia, Física e Educação Intercultural; e Bacharelado em: Estatística, Física e Engenharia Ambiental. Oferta cursos de pós-graduação: Especialização em Educação Escolar e Indígena e Especialização em Educação Matemática. Em nível de mestrado também oferta dois cursos: Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos, Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Mestrado Profissional de Ensino de Física. A seguir foto da entrada principal da instituição.

Figura 2 - Entrada principal da instituição



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora, (2020).

Na seção a seguir, apresentamos as questões da entrevista realizada com os professores e suas respectivas respostas, as quais foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo.

6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES, CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E AÇÕES NECESSÁRIAS NA VISÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos as questões da entrevista realizada com seis professores do Curso de Licenciatura em Matemática da Unir - Campus de Ji-Paraná e suas respectivas respostas, as quais foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo.

Os dados obtidos foram organizados em quatro Categorias de Análise, criadas a priori e em consonância com as questões levantadas na investigação, a saber.

6.1 Categoria I – Educação Inclusiva

Para a criação desta Categoria, fizemos aos professores a indagação a seguir:

Questão 1 - Qual a sua compreensão quanto à Educação Inclusiva?

[...] é aquela que tende, na medida do possível, fazer com que as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou as pessoas que têm alguma limitação ou algum impedimento, ditas como “não normais”, estejam incluídas de fato no contexto escolar, com idades iguais ou oportunidades adaptadas às suas condições dentro do ambiente escolar propício a todos nós e a todos os alunos (P1).

No meu entendimento a educação inclusiva é uma educação de qualidade para todos e qualquer aluno independente da demanda específica que esse aluno possa ter. Ou seja, o aluno com deficiência, o aluno negro, o aluno com altas habilidades, superdotado, indígenas, do campo quilombolas, então todo e qualquer aluno tem direito a uma educação de qualidade. Às vezes se tem um entendimento equivocado que educação inclusiva é uma educação para pessoas com deficiência, mas a minha compreensão é de uma educação de qualidade para todos e qualquer indivíduo (P2).

[...] É um desafio importante, porque a inclusão plena não é fácil de conduzir e no ensino superior é mais complicado, porque nós não conhecemos a base do aluno, ele vem com as suas visões sobre algumas coisas e com determinados conhecimentos que são necessários para continuar na universidade e essa distância esse distanciamento que existe entre as instituições de ensino superior e a básica com relação à educação inclusiva dificulta o atender bem. E contribuir de forma intensa para formação desse acadêmico [...] (P3).

A educação inclusiva tem sido muito importante para as pessoas com deficiência na universidade mais um passo que estamos estruturando uma forma de trabalho para incluir a pessoa com deficiência de fato [...] Mas vale destacar que o aluno chegando aqui na Universidade ele e todo mundo vai

fazer a mesma prova, mas na verdade o aluno com deficiência ele tem direito, ele é amparado por lei podendo fazer uma avaliação diferenciada [...] Jessa pessoa com deficiência está na universidade mas ela tem direito de estar aqui e com a qualidade. Não só estar aqui mas ela tem direito a ter acesso aos conteúdos, se a prova precisar, tem que adaptar, esse aluno precisa de um horário com os professor, por alguns dias os professores fazerem uma revisão do conteúdo da prova só com ele para revisar o que vai passar na prova porque é um aluno que tem uma dificuldade, mais ele precisa de recursos para que ele consiga aprender. Então tá sendo feita, na verdade estamos nesse processo aqui na Universidade de inclusão e lutando para que eles tenham uma inclusão de qualidade (P4).

[...] Minha compreensão é superficial e envolve mais os aspectos legais vinculados a disciplina de Política Educacional: Organização da Educação oferecida na Licenciatura em Matemática da UNIR – Campus de Ji-Paraná. Na disciplina que atuei apenas em um semestre há a unidade que trata sobre a Políticas de Inclusão: resumo do processo histórico da educação inclusiva no Brasil e leis que organizam e confirmam o direito a educação inclusiva. Não tenho formação aprofundada para propiciar conhecimentos que favoreçam a utilização de materiais didático-pedagógicos que contribuam para o ensino e aprendizagem de povos da floresta, negros, educando do campo, educandos da Educação de Jovens e Adultos, pessoas com deficiência, pessoas com altas habilidades e pessoas em vulnerabilidade social e, que em alguns textos, de minha leitura, reportam como sendo os grupos que compõem a diversidade no contexto escolar que devem ser pensados para uma Educação Inclusiva (P6).

Percebemos nas falas dos P1 e P3 que há uma destinação em relação ao significado de incluir. Não é na medida do possível que se inclui, não é o aluno sem base que se exclui, não é só para deficientes. É preciso salientar que a premissa da inclusão considera que a educação deve ser para todos e de forma justa. A Declaração de Salamanca enfatiza que "as escolas devem ser capazes de ter sucesso na educação de todos os alunos, inclusive os que sofrem deficiências graves" (BRASIL, 1997, p. 17).

A educação inclusiva não é fazer algo *na medida do possível*, incluir na educação é fazer valer um direito subjetivo, não é *fazer o que é possível*, não ensinar qualquer coisa, não é colocar na sala de aula sem uma ação significativa onde o indivíduo tenha acesso ao currículo. Nesse pensamento Mazzota (2007. p. 97) contribui afirmando que “devemos abstrair dos mecanismos de discriminação ou marginalização[...], sob o risco de, em nome de um a educação para todos, manter, o aluno na escola sem que lhes sejam garantidas condições de aprendizagem”. A escola tem que promover esse processo de acessibilidade ao currículo, ao saber e não somente ao prédio escola.

Percebemos nas falas dos professores P1, P2 e P6 que há convergência na concepção destes quando enfatizam, na questão da inclusão, o direito de todos e, nesse contexto, destacam diferentes grupos de pessoas: as que não tiveram oportunidade de estudar, as que

têm algum tipo de limitação e os que compõem a diversidade no contexto escolar. Tal posicionamento dialoga com a definição de educação inclusiva apresentada por Mantoan (2003, p. 16) quando esta assevera que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. O pensamento da autora está alinhado à Legislação vigente incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e demais dispositivos legais que reconhecem o direito à educação como direito público subjetivo.

Vale ressaltar que ao falar no sucesso de todos fica implícito na fala da referida autora as inúmeras demandas que o sistema educacional, em diferentes âmbitos, precisa redefinir ações viabilizando a efetivação de práticas que incluam a diversidade de pessoas que fazem parte dos excluídos, dentre esses, os alunos surdos.

Os professores P3 e P4 não apresentam uma concepção de educação inclusiva, mas em suas falas focam nas fragilidades da universidade apontando tanto o distanciamento que existe entre as instituições de ensino superior e a básica com relação à educação inclusiva, como também o esforço envidado pela universidade, no caso, o Curso de Licenciatura de Matemática, Campus da UNIR – Ji-Paraná, no sentido de estruturar uma forma de trabalho para incluir de fato a pessoa com deficiência. Uma das iniciativas é que na Universidade possui o Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva e este pode aproximar a instituição da educação básica e desenvolver estudos a fim de contribuir com a inclusão. Ainda na fala de P4, remete-se ao direito das pessoas com deficiência estarem na universidade, e não somente o direito de estarem matriculados mas também de ter um currículo e uma educação inclusiva que contemple suas especificidades, conforme elucida Carvalho (2005, p. 79), os princípios da

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos.

O pensamento desses professores P3 e P4 nos permitem fazer uma interlocução com Martins (2006, p. 21), que ao abordar o papel das universidades como formadoras de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino, fundamenta-se em Torres González (2002, p. 245), destacando:

As universidades precisam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadora de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino. Essa formação, no entanto, não deve se esgotar na graduação, mas ser um *continuum*. Ou seja, não deve se esgotar na etapa inicial, mas ser empreendida sem interrupções, incluindo dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos.

Essa observação da autora é um chamamento às universidades para que estas, como instituições formadoras, criem os mecanismos necessários ao atendimento da diversidade dos acadêmicos e da formação que precisam que lhes seja ofertada, assegurando-lhes o direito de atuar na Educação Básica com conhecimentos adquiridos na formação inicial e, posteriormente, solidifiquem tais conhecimentos por meio de formação continuada.

6.2 Categoria II – A Formação dos(as) Licenciandos(as) em Matemática para atuar com o aluno surdo

A elaboração desta categoria partiu da seguinte indagação:

Questão 2 - Na formação de professores na Licenciatura em Matemática, quais as contribuições do referido curso para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos?

[...] Na atualidade o nosso curso tende a contribuir mais, porque foi mudado o PPC, e atualmente o PPC, além das pesquisas que são feitas pelos professores dentro dessa temática, nós temos disciplinas hoje que enfocam alguns aspectos da educação inclusiva. Então essa é a nossa contribuição para nossos futuros professores [...] no PPC atual temos em vigência uma disciplina que, em caráter geral, discute a inclusão, mas não inclusão somente para aluno surdo, mas com todos tipos de deficiências, altas habilidades e também educação de jovens e adultos em geral, e especificamente para o surdo a gente tem LIBRAS, e essa que faz dentro da ementa uma breve discussão a respeito (P1).

[...] nós temos projeto novo, no outro projeto anterior a gente já vinha ofertando a disciplina de Libras a partir de 2014 e neste projetos atual a gente tem uma disciplina que é a disciplina de libras essa por vez ela tem a finalidade de possibilitar ao egresso, o futuro professor de matemática um entendimento básico da língua de sinais para comunicação com surdos [...] Nós temos uma outra disciplina que é chamada educação matemática e inclusão [...] Essa por sua vez tem a finalidade de trabalhar algumas metodologias de ensino para grupos de alunos com demandas específicas. Dentro desses grupos nós temos os alunos surdos que são desenvolvidas algumas práticas com os futuros professores de como deveria ser trabalhados os conteúdos de matemática. Mas temos o entendimento que não é o suficiente pois são duas disciplinas livre, uma disciplina específica de 80

horas e essa outra disciplina de 80 horas para trabalhar metodologia de ensino para todos os grupos específicos de alunos, então nós sabemos que ela não é o bastante para falar que o nosso egresso está de fato preparado para ministrar aula de matemática dando condições para o aluno surdo ter aprendizagem como os demais alunos **(P2)**.

No nosso PPC traz a discussão interdisciplinar, com o tema de inclusão, temos as legislações, as normas, a disciplina de LIBRAS, mas não temos um programa um projeto departamental voltado para o tema, ou seja, produz material para alunos surdos. Estudam-se metodologias de ensino para aluno surdo, através do grupo de pesquisa com dois professores nessa área de pesquisa. O curso em si, não tem essa proposta ramificada, ou seja, abordamos a educação inclusiva de modo geral na dinâmica dos alunos, não existe componente curricular que aborde exclusivamente a educação de surdos, apenas a disciplina de LIBRAS **(P3)**.

[...] de 2014 para cá o curso de matemática oferta a disciplina de Libras que é uma obrigatoriedade em nível de Brasil que todos os cursos de licenciatura são obrigatórios. Por que ninguém cola grau, ninguém recebe um diploma de licenciatura a partir de 2015 sem ter a disciplina de libras na grade. Então o que eu trabalho na disciplina de libras que é uma disciplina de 80 horas então só dá para você ter uma noção, não dá uma formação para professor de matemática trabalhar com aluno surdo, o que a gente trabalha são noções básicas de libras nesta primeira disciplina e a gente trabalha com o acadêmico para ele entender quem é uma pessoa surda, quais as necessidade dela, pra ele conhecer essa pessoa, pra saber que ela aprende pela forma visual, que esse professor precisa utilizar de metodologia visuais para que o aluno aprenda então a gente dá umas dicas de como esse surdo aprende na sala de aula, que o professor tem que estar mostrando na área de exatas, o professor tem que mostrar todo o conteúdo no quadro fazendo uma expressão lá, por exemplo ele tem que mostrar da onde tá saindo os números por que o surdo é visual. E nessa hora nem o intérprete de sala não consegue ajudar e então assim, pela experiência que eu já tive no ensino regular, como intérprete e acompanhando alunos surdos, então eu já consigo dar algumas dicas para os alunos. Eles não aprendem em um curso de 80 horas para ser um professor de surdos. Então assim a disciplina de libras que é ofertada no curso de matemática é uma noção básica de como trabalhar com uma pessoa assim, mas em específico na área de matemática não tem, porque na verdade precisaria de mais uma disciplina ou duas nem que fosse como optativa para que o aluno pudesse ter oportunidade de se ele quiser atuar com os surdos ele ter mais uma formação mais específica na área de matemática. [...] **(P4)**.

[...] não tem como o curso preparar um prof para trabalhar bem com surdos, preparar para trabalhar bem com cegos, preparar para trabalhar bem com autistas e com as outras diversas outras deficiências onde cada uma têm suas peculiaridades e pode até ser de um método para um caso não se aplique a outros [...] **(P5)**.

O PPC da licenciatura aprovado em 2017 trouxe mudanças positivas neste contexto, porém ainda tem pouco tempo para avaliarmos as contribuições aos egressos que irão atuar na Educação Básica na área de Matemática. O que tenho são percepções de que há maior entendimento das necessidades dos alunos surdos e, neste sentido, a disciplina de LIBRAS vem contribuindo, mesmo entendendo que é uma formação inicial para o licenciando de matemática e, portanto, penso que seja necessário para os

egressos que apresentam maior interesse e facilidade com LIBRAS aprofundar a formação, talvez uma especialização que agregasse LIBRAS no contexto do ensino e da aprendizagem da Matemática para a Educação Básica (anos finais do ensino fundamental e médio). Outro aspecto a ser melhor enfrentado envolve a situação dos intérpretes de LIBRAS deveriam ter sua atuação no ensino superior especializada em determinada área (humanas, exatas, biológicas etc.) para uma atuação com o aluno surdo que ingressa na graduação, pois minha observação tem indicado dificuldades do profissional de adequar a linhagem técnica da área do curso ao surdo, pois não permite um amadurecimento [...] (P6).

O professor P6 fala da importância de ter o intérprete de acordo com as especificidades dos cursos devido a linguagem técnica dos mesmos, considerando que se o intérprete não for da área corre-se o risco de não haver fidedignidade com os termos e por conseguinte a aprendizagem técnica do aluno surdo ficar comprometida. Todavia diante dos desafios de formar esses profissionais é importante a conscientização de que a escola precisa ser um espaço para que o aluno, através de seus valores linguísticos, desenvolva seu processo de aprendizagem, a troca de experiência com os professores, colegas e/ou em comunidade, tais relações promovem o sucesso do aluno, daí uma interpretação condizente com as necessidades do surdo (SKLIAR, 2011).

Os professores P1 e P2 apontam como contribuição do Curso a oferta de disciplinas que abordam a questão da inclusão. Entretanto, destacam que a abordagem de tais disciplinas não centraliza apenas na questão do aluno surdo, mas em outros grupos com demandas específicas. Apesar de se questionar quanto a essa visão geral da disciplina, que trata da inclusão no currículo da universidade, não ser suficiente para o egresso estar capacitado para a realidade na escola, ainda sim essa disciplina por si só já é um avanço. Neste sentido lembramos que a formação continuada que acontece no chão da escola vai complementar essa base geral a partir das especificidades da sala de aula por isso a importância de se ter uma base sólida na formação inicial (OLIVEIRA et al, 2016).

As argumentações dos professores P4 e P6 ao enfatizar cursos de especialização dos egressos e disciplinas optativas no sentido da formação continuada, converge para o entendimento de que “[...] a formação continuada deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os resultados educacionais dos estudantes e as devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas” (BNCC, 2018). Para Leite (2016), a formação continuada é importante pois fornece subsídios com vistas a ampliar os conhecimentos obtidos e agregar elementos novos para a prática profissional frente às novas demandas educacionais evidenciadas.

Os professores P3 e P4 ressaltam as lacunas do Curso enfatizando a ausência de um componente curricular que aborde exclusivamente a educação de surdos, existindo apenas a disciplina de LIBRAS. O P4 também amplia o seu olhar ao expressar que uma possível contribuição poderia ser a oferta de uma disciplina optativa para atender às demandas dos licenciandos que têm interesse em trabalhar com os surdos, obtendo assim uma formação mais específica na área de matemática.

Para fazer um contraponto sobre essa argumentação e sobre a especificidade do surdo, buscamos um ensaio publicado pela Universidade Estadual de Montes Claros - MG onde Freitas et al (2020, p. 01) lembra que:

[...] a Universidade precisa rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isto não deve ser uma imposição, mas sim o resultado da transformação do ensino.[...] a importância de um espaço de educação bilíngue onde a Libras deva ser valorizada como primeira língua dos surdos, tendo neste espaço a existência de uma prática pedagógica que atenda às reais necessidades dos alunos, por meio de didáticas visuais. Nesse ínterim, respeitar as diferenças linguísticas é um primeiro passo para o desenvolvimento pleno do educando surdo.[...]Ademais, a falta de compreensão dos nortes educacionais e da importância da cultura surda, faz com que os surdos cheguem ao Ensino Superior como que analfabetos funcionais.

Ainda sobre as lacunas do Curso, o professor P5 expressa a sua opinião, não otimista, enfatizando a impossibilidade do curso preparar um professor para trabalhar bem com as diversas deficiências, devido as peculiaridades de cada uma. Nesse sentido, Mitller (2003) contribui ao enfatizar que um dos grandes desafios para formação dos professores, em se tratando de educação especial, é definir os elementos essenciais a incluir na formação profissional e no desenvolvimento continuado, a fim de que esses possam ter condições de atender à especificidade dos alunos.

Fica implícito também na fala do P6 que este percebe um avanço quanto ao entendimento das necessidades dos alunos surdos, mas podemos inferir que o pensamento deste acompanha o dos professores que apontam as lacunas do Curso, visto que alude à necessidade de uma possível especialização para os egressos, a qual possa conjugar a questão de LIBRAS no contexto do ensino e da aprendizagem da Matemática para a Educação Básica (anos finais do ensino fundamental e médio).

Em síntese, os professores do Curso demonstram entendimento das lacunas na formação dos futuros professores, o que perpassa a questão de se rever o currículo numa outra perspectiva. É com esse entendimento que nos respaldamos no pensamento de Mantoan (2003, p. 13) que, embora discuta a lógica do ensino curricular nas escolas, nos dá

embasamento para pensarmos essa questão no âmbito da universidade, quando a referida autora argumenta:

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções (MANTOAN, 2003, p. 13).

O pensamento da autora nos remete a refletir sobre a ausência de um trabalho conjunto dos professores, no caso, na Universidade, que permita o planejamento de ações nas disciplinas que dialogam entre si, propiciando a realização de atividades que agregarão não apenas a aquisição de conhecimentos, mas que permitam aos acadêmicos compreenderem o papel que cada disciplina cumpre no desenho do currículo e, conseqüentemente, no PPC do Curso.

6.3 Categoria III - Desafios do Professor Formador do Curso de Licenciatura em Matemática

Questão 3 – Quais os desafios que você professor formador do curso de Licenciatura em Matemática enfrenta para proporcionar uma formação a fim de que seus egressos atendam à especificidade do trabalho junto aos alunos surdos?

O primeiro desafio é que nós enquanto formadores não fomos formados para atender essas demandas, aluno surdo, por exemplo. Então é difícil nós formarmos quando na verdade nós não tivemos formação para isso. O segundo desafio é que cada vez mais tem uma série de demandas, de especificidades na formação para professores para atuar junto aos alunos surdos dentro de um curso; e este tende a ficar inchado de tanta carga horária, pois a gente não consegue atender a esses aspectos. Então a perspectiva que entendo como desafio é tentar futuramente o curso ofertar formações complementares através de seminários paralelos, através de seus eventos, através de cursos de extensão, como, por exemplo, algumas professoras do nosso departamento que têm essa habilitação com atuação em pesquisa na área. Então é desafiante para a gente enquanto professor essa visão de preparar melhor os alunos para atuar com os alunos surdos. Conhecimento prévio dos alunos [...] (P1).

O desafio é o currículo, por que temos um curso com uma carga horária até significativa, nosso curso atual está com 3360 horas, sabemos que o mínimo segundo a diretriz de 2015 são 3200 horas, no entanto temos demanda de outras disciplinas. Temos disciplinas de cunho matemático puro, tem a didática, tem a psicologia, tem a legislação e ao inserir todas as disciplinas

no currículo não conseguimos muito espaço em carga horária para inserir disciplinas que de fato trabalhe as especificidades de alunos com demandas, como os alunos surdos, os cegos, com altas habilidades ou com os de classes menos favorecidas. No entanto, o ideal seria que isso fosse algo trabalhado em todas as disciplinas, tanto nas disciplinas de matemática pura quanto as pedagógicas. Mas muito dos colegas não tem esse conhecimento também para ir inserindo nessas disciplinas que não tem esse foco específico essas metodologias e didáticas que de fato beneficiaria esses alunos no processo de ensino-aprendizagem [...] (P2).

[...] O atendimento é diferenciado e cada um tem que ser acompanhado de uma forma, isso é estudo, isso é trabalho, demanda tempo é um desafio para a academia (P3).

[...] um trabalho voltado para aluno surdo deveria ter mais disciplina, ter disciplina específica para trabalhar com os surdos, essa questão da matemática para aluno surdo, como se dá isso? Não precisa ser uma disciplina obrigatória mas poderia estar nas eletivas, caso os alunos se interessam, pois eles se interessam muito quando eles fazem libras, tem que ter uma disciplina que ajuda eles aprofundar mais e aprender como ensinar matemática com aluno surdo [...] (P4).

Todos ou talvez nenhum. Explico melhor: Eu trabalho com as disciplinas de cálculo, análise e álgebra etc, mais focada na matemática pura e nunca tive um aluno surdo e também nunca parei para pensar nisto [...] Por outro lado eu me preparei para ministrar aula de matemática para alunos normais e formar professores para alunos normais e isto eu julgo que tenho feito bem (P5).

As dificuldades envolvem a gama de conhecimentos que um único profissional tem que apresentar para múltiplas complexidades na atuação com a educação inclusiva e, em particular, com a educação dos alunos surdos. Na minha percepção o enfrentamento não pode ser individualizado na figura do professor, seja qual for a área de atuação, é necessário um quadro de profissionais que colaborativamente dentro da demanda que é anunciada na rede escolar ou na universidade possa propor juntos encaminhamentos e soluções ao processo de aprendizagem do aluno surdo, pois não temos amadurecimento suficiente de boas práticas, temos bons ensaios, mais ainda faltam descrição e divulgação mais detalhadas de ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências possíveis aos alunos surdos pelo menos vinculadas aos marcos legais, como a BNCC (P6).

No tocante aos desafios que os professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática enfrentam para proporcionar uma formação a fim de que seus egressos atendam à especificidade do trabalho junto aos alunos surdos, foram elencados quatro grandes desafios que são: formação (inicial e continuada), a carga horária insuficiente, o currículo e o atendimento especializado. Verificamos que a ênfase recai sobre a questão da formação dos professores. Neste sentido, os professores P1 e P5 apresentam argumentos pertinentes evidenciando que não receberam formação para atender às especificidades que a educação

inclusiva requer. Dialogando com a fala desses professores, Baumel (2004) argumenta que ainda enfrenta-se esse grande desafio na formação de professores, a ser superado dentre esses o de ligar os conteúdos teóricos e práticos com a realidade diante dos desafios que enfrentam na sua realidade, pois a distância existente entre a formação e a prática tem deixado os professores perdidos diante do fato de lidar com a diversidade em sala de aula.

O professor P6 apresenta uma compreensão mais ampla dos desafios quando menciona que o enfrentamento não pode ser individualizado na figura do professor, havendo, portanto, a necessidade de um quadro de profissionais que colaborativamente possa propor encaminhamentos e soluções ao processo de aprendizagem do aluno surdo. Tal posicionamento dialoga com o que é proposto por Glat et al (2007, p. 6), citados por Mendes (2017, p. 64) que destacam:

[...]para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Quando a autora fala nas implicações que envolvem a efetivação de uma escola inclusiva, o que entendemos ser válido também para as universidades, percebemos que temos um longo caminho, pois a reestrutura necessária para tal, deve ocorrer em âmbitos, mas ao mesmo tempo conjugadas. O que significa dizer que não basta investir na formação de professores e gestores, esta deve vir acompanhada de uma reinterpretação de tempo, espaços físicos, relações institucionais e mudanças pedagógicas. Esse conjunto de ações deverá dialogar entre si para a materialização de uma escola que se diga inclusiva. Os professores P2 e P4 sinalizam o olhar para outros desafios com o foco no currículo, destacando a impossibilidade de inserção de disciplinas específicas e o professor P3 aponta um problema que merece atenção que é a necessidade de estudo, argumentando que isso é trabalho, demanda tempo e é um desafio para a academia. Precisamos, portanto, pensar em flexibilização quanto ao currículo, buscando compreensão no pensamento de Vieira et al (2017, p. 113) que enfatizam:

Os princípios que norteiam a defesa por escolas inclusivas postulam por novos modos de organização e vivência dos currículos escolares, tendo em vista a necessidade de composição de currículos mais abertos para fazer dialogar os conhecimentos a serem mediados nas várias áreas do conhecimento com saberes mais específicos emanados dos diferentes modos de ser/estar.

Quando os autores falam de saberes atinentes aos diferentes modos de ser/estar isto nos remete a pensar nas diferentes trajetórias das pessoas que buscam o direito de serem incluídas. Nesta perspectiva, entendemos que o diálogo de conhecimentos amplia a possibilidade de não se pensar em apequenar o currículo. Com esse entendimento, recorreremos novamente a Vieira et al (2017, p. 109), que nos permitem ter uma compreensão mais alargada dessa proposição, quando dizem:

É possível inferir que o texto constitucional, ao reconhecer a educação como direito de todos, estabelece que esse processo se dará em interface com os pressupostos da diversidade/diferença humana, pontuando a necessidade de criação de condições de ensino-aprendizagem mais equânimes para os alunos terem iguais oportunidades de apropriação do conhecimento. Assim, permite-nos entender que o fato de as pessoas possuírem trajetórias diferenciadas de existência e de aprendizagem é necessário criar estratégias pedagógicas que estimulem os alunos a ter liberdade para aprender, criar, questionar o conhecimento e produzir outros.

Acompanhando a inferência dos autores, entendemos que os pressupostos para a efetivação da educação inclusiva não se dá pela oposição e desnivelamento quanto à apropriação dos conhecimentos, mas sim, em interfaces que possam acolher a diversidade/diferença no direcionamento de uma educação para todos com qualidade e, para tanto, há de se considerar o potencial que os indivíduos possuem desde que lhes sejam proporcionadas condições de vivências e experiências exitosas.

6.4 Categoria IV – Ações/ Disciplinas necessárias para a construção de um currículo na perspectiva da Inclusão

Questão 4 - Na sua concepção, quais as ações/disciplinas são necessárias para a construção de um currículo que atenda ao ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão?

Ter a LIBRAS, mas entendo que a LIBRAS como disciplina por si só atualmente não dá conta, então teria essa disciplina de LIBRAS e mais uma outra talvez pensando nas especificidades da Matemática, porque dentro daquilo que eu compreendo e que sei em conversas com profissionais da área, dizem que existem alguns símbolos matemáticos ou expressões matemáticas que não têm tradução na LIBRAS, então seria importante se futuramente conseguíssemos atender a disciplina com uma especificidade maior para o aluno surdo dentro do contexto do ensino da Matemática, acho que seria uma questão oportuna que nós deveríamos ter. Além disso, ampliar talvez, não dentro das disciplinas, a ação voltada à discussão sobre educação do surdo, já que ela é feita na medida do possível, mas desenvolver ações

complementares, informações complementares para os alunos interessados ou para quem tem interesse em trabalhar com esse corpo discente, ainda que todos nós estejamos passivos de atender esse público. Então, em termos de ação, discutir também dentro dos nossos encontros, nos seminários, essa perspectiva da educação inclusiva, debater mais com os nossos alunos egressos que estão atuando em sala para tentar entender quais são as necessidades que eles percebem depois de formados e tentar agregar isso no curso [...] **(P1)**.

[...] creio que deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, porque isso deveria fazer parte do currículo como um todo, não com pequenas disciplinas isoladas para trabalhar essas demandas. Mas temos dificuldade de fazer isso acontecer porque muitos dos nossos colegas formadores do curso também não conhece as demandas específicas do aluno surdo, de um aluno cego, por que não tiveram nos seus cursos de formação tanto em nível de graduação, mestrado e doutorado disciplinas que abordasse sobre esses grupos de alunos e como esses grupos de alunos chegaram recentemente aos meios educacional, nos ambientes educacionais essa demanda é uma demanda nova então assim eu vejo que temos em nosso curso uma disciplina. Então assim ela não resolve a situação da capacitação do professor mas no entanto ela dá um espaço para discussão para que o professor quando chegar na sala de aula pelo menos ele sabe que ele pode vir a ter alunos com essas demandas e sabe por onde começar a desenvolver um trabalho e aí fica à mercê dele desenvolver um trabalho bom e buscar mecanismos, buscar ajuda no ambiente escolar, na internet ou com quem conhece mais sobre esses grupos de alunos para fazer seu trabalho em sala de aula [...] **(P2)**.

[...] o que nós temos que construir são componente curricular integrado apresentado no PPC, a abordagem dos conteúdos apresentando um cuidado com pessoas com necessidades especiais, de uma maneira ampla [...] Estamos vivendo um período em que as situações vão acontecendo e o professor sendo colocado a prova em todos os momentos e a educação inclusiva é um tema de discussão forte dentro das novas propostas **(P3)**.

Penso que teria que ter mais ações de oferta de disciplinas específicas para área com professor que pudesse atender essa questão de matemática no ensino das exatas para o aluno surdo. Com o uso do material concreto como seria isso, a importância da libras nesse aprendizado da Matemática. Então as ações que poderiam ajudar para que melhorasse esse currículo seria que o curso de matemática ofertasse mais disciplinas específicas no trabalho junto aos surdos **(P4)**.

[...] Eu entendo que um curso de licenciatura em matemática deve focar em formar um profissional para atuar nos conteúdos básicos de matemática para os alunos normais (se conseguir fazer isto já está muito bom!!) e posteriormente creio que se pode fazer uma formação complementar como, por exemplo, uma especialização até porque isto têm várias ramificações específicas como cego, o surdo, o deficiente intelectual, altistas etc. [...] **(P5)**.

No caso da Licenciatura em Matemática do Campus de Ji-Paraná já pensamos de forma mais explícita e, que atenda o ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão, as disciplinas são: Política Educacional: Organização da Educação Brasileira (80 horas); Educação e

Inclusão no Ensino de Matemática (80 horas); Tópicos de Educação Matemática (80 horas); Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (80 horas). Acredito que a carga horária está adequada, pois totaliza para uma formação inicial 320 horas que contempla a Educação Inclusiva, o desafio é acertar na abordagem que propicie significado ao aluno da graduação de matemática e, que permita o mesmo compreender a articulação das disciplinas para sua atuação na Educação Básica com o ensino da matemática. E no contexto, de uma abordagem que complete elementos de uma Educação Inclusiva são fortes candidatos, no meu entendimento, os componentes curriculares: Metodologia e Prática de Matemática no Ensino Fundamental (40 h); Metodologia e Prática de Matemática no Ensino Médio (40h); Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (200 horas); Estágio Supervisionado do Ensino Médio (200 horas) [...] **(P6)**.

Ao averiguarmos as proposições apresentadas no que diz respeito as ações/disciplinas necessárias para a construção de um currículo que atenda ao ensino e aprendizagem de matemática, na perspectiva da inclusão, constatamos que estas, no entendimento dos professores P1, P2, P3 e P4, concentram-se em sugestões relacionadas à inserção de disciplinas específicas, o que, em síntese, significa dizer que há necessidade de uma reformulação no currículo do Curso e, conseqüentemente, do PPC. É importante salientar que o currículo foi reformulado em 2017 e contempla as especificidades da educação inclusiva em vários pontos, todavia, deve-se considerar que a caminhada é lenta em se tratando de paradigmas da educação no Brasil.

O professor P1 também aventa a necessidade de debates no âmbito do Curso e levantamento de necessidades junto aos egressos que atuam na Educação Básica. Ainda sobre a questão da especificidade das disciplinas o professor P6 considera que o desafio é acertar na abordagem que propicie significado ao aluno da graduação em matemática, e que permita a este compreender a articulação das disciplinas para sua atuação na Educação Básica. Já o professor P5 focaliza ações para a formação de professores e, nesse contexto, sugere uma formação continuada, no caso, uma especialização.

Esse conjunto de ações/disciplinas que se concentram em sugestões relacionadas à inserção de disciplinas específicas, à necessidade de debates no âmbito do Curso, levantamento de necessidades junto aos egressos que atuam na Educação Básica, abordagem que propicie significado ao aluno da graduação em matemática e ações que focalizam a formação de professores, sinalizam as inúmeras demandas que a universidade precisa desenhar e materializar para cumprir a amplitude do seu papel, enquanto instituição responsável pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Partindo dessa compreensão é pertinente buscarmos respaldo na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10-11), que assim dispõe:

[...] Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

Como podemos constatar, o que é proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na perspectiva da inclusão, está em consonância com o papel das Universidades e ainda enfatiza a possibilidade de redes de trabalho entre tais instituições e instituições de aprendizagem superior, ressaltando também a importância do envolvimento ativo de pessoas com deficiência em pesquisa e em treinamento, o que em nosso entendimento seria ter um olhar sobre a inclusão a partir de quem vive, percebe e concebe a luta por este direito que, embora assegurado por leis, ainda demonstra distanciamento quanto à sua efetivação na prática. Esse papel atribuído às universidades retratado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) precisa estar alinhado às políticas educacionais, e tal compreensão encontra fundamento no que dizem Siqueira e Santana (2010, p. 134), quando ressaltam:

No âmbito das políticas educacionais, as propostas dirigem-se à articulação com outras instâncias do ensino, que incluem o ingresso da pessoa com deficiência, adaptação curricular ampliando e aperfeiçoando os mecanismos de identificação das variáveis incidentes sobre as situações de ensino-aprendizagem e de necessidades específicas no desenvolvimento pessoal ou desajustes com relação ao currículo de formação; a introdução de modificações curriculares e serviços de apoio para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Abrangem ainda parcerias entre escolas regulares e universidade para ações conjuntas no âmbito do desenvolvimento de pesquisas, ensino e extensão e parcerias com órgãos estaduais e municipais para contribuir para a transformação local e regional em pólos de atendimento e formação aos estudantes.

Promovendo uma interlocução entre o pensamento dos autores e as lacunas apontadas pelos professores, sujeitos respondentes desse estudo, em termos de currículo, formação de professores, Projeto Político do Curso, necessidade de integração da Universidade com a Educação Básica e demais demandas específicas necessárias para a efetivação da educação inclusiva na Universidade, chegamos à compreensão de que materializar a educação inclusiva ou torná-la uma realidade perpassa pela vontade política de governantes e instituições formadoras e pela mobilização da sociedade civil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão recordamos os principais pontos teóricos elencados neste trabalho que valem a pena serem destacados como pressupostos qualitativos desta pesquisa. A educação inclusiva diz respeito a todos os indivíduos, a escola é lugar de todos sem discriminação e sem exclusão tanto de estar nesta, quanto de ter acesso ao conhecimento e ser respeitado e incluído nas suas peculiaridades. Educação especial diz respeito a uma categoria da educação inclusiva que trata das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A pesquisa buscou por meio da legislação descrever um histórico da caminhada da inclusão destacando os pontos fortes desse longo percurso, que com senso de justiça entendemos que já avançou muito, mesmo porque em se tratando de paradigma educacional as mudanças tendem a caminhar a passos lentos, todavia compreendemos que ainda se tem uma longa caminhada, pois há muitos debates a serem incluídos nas ações da escola e muitas práticas a estabelecerem-se no espaço educativo.

A luz do entendimento teórico e crítico, entende-se que a universidade tem demonstrado um esforço significativo quanto à formação docente em caminhar com amplo olhar para a educação especial, e que a formação de cada profissional implica num entendimento de que o conhecimento não tem fim considerando o nosso “inacabamento”. A Formação inicial, continuada e permanente pode acontecer de forma individual e também conjunta no chão da escola, possibilitada pelas secretarias de educação de acordo com os seus programas e políticas pertinentes que devem permear essa caminhada.

No percurso desta pesquisa, buscamos resposta para a indagação que elegemos como problematizadora da temática em estudo, a qual fora: Em que medida o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, contribui para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos?

Na busca de resposta a este questionamento desdobraram-se outras indagações que nos permitiram uma melhor compreensão desse fenômeno. Seguindo essa linha de raciocínio, questionamos: Qual a compreensão dos professores quanto à Educação Inclusiva? Na formação de professores na Licenciatura em Matemática, quais as contribuições do referido curso para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos? Quais os desafios que o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática enfrenta para proporcionar uma formação a fim de que seus egressos atendam a especificidade do trabalho junto aos alunos surdos? Na concepção dos professores quais as ações/disciplinas são necessárias para a

construção de um currículo que atenda ao ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão?

Alinhados a essas questões complementares, nossos objetivos específicos foram:

- Averiguar qual a compreensão que os professores têm quanto à concepção de Educação Inclusiva;
- Verificar as percepções dos professores com relação às contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para lecionar aos alunos surdos;
- Caracterizar os desafios que os professores formadores enfrentam para poder proporcionar uma formação inicial que atenda as peculiaridades dos alunos surdos;
- Apontar a concepção dos professores sobre quais ações/disciplinas são necessárias para a construção de um currículo que atenda ao ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão.

Retomados tais objetivos, tecemos alguns comentários a respeito dos resultados obtidos.

Sobre a averiguação da compreensão dos professores quanto à concepção de Educação Inclusiva há um entendimento de que esta é um direito de todos e, com essa compreensão, apontam os demais indivíduos que compõem a diversidade no contexto escolar. Nas falas de alguns professores também são destacadas as fragilidades da universidade, bem como o esforço envidado por esta, no caso, no Campus de Ji-Paraná, no sentido de pensar ações que possam aproximar o trabalho da universidade com o trabalho da Educação Básica. O que denota o conhecimento das especificidades do processo de inclusão, o qual não deve ser desenvolvido desvinculado da realidade dos alunos e sem problematizar as questões inerentes a esse processo.

No que concerne a verificação quanto às percepções dos professores com relação às contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para lecionar aos alunos surdos, os professores apontam como contribuição a oferta da disciplina: “Educação e Inclusão no Ensino de Matemática”, que aborda a questão da inclusão. Destacam que a abordagem dessa disciplina não centraliza apenas na questão do aluno surdo, mas em outros grupos com demandas específicas. Nesse contexto, ressaltam as lacunas do Curso enfatizando a ausência de um componente curricular que aborde exclusivamente a educação de surdos, existindo apenas a disciplina de LIBRAS e ainda a impossibilidade deste de preparar um professor para trabalhar bem com as diversas deficiências, devido às peculiaridades de cada uma. Como possíveis contribuições indicam a oferta de uma disciplina optativa para atender as demandas dos licenciandos que têm interesse em trabalhar com os surdos e também de uma

especialização para os egressos a qual possa conjugar a questão de LIBRAS no contexto do ensino e da aprendizagem da Matemática para a Educação Básica. Todo esse entendimento dos professores sinaliza a questão de se rever o currículo numa outra perspectiva.

No tocante a caracterização dos desafios que os professores formadores enfrentam para poder proporcionar uma formação inicial que atenda as peculiaridades dos alunos surdos, estes apresentam argumentos pertinentes, evidenciando que não receberam formação para atender às especificidades que a educação inclusiva requer. Há também uma compreensão mais ampla dos desafios quando é mencionado que o enfrentamento das demandas não pode ser centrado na figura do professor, havendo a necessidade de um quadro de profissionais que atuem na perspectiva da colaboração. Alguns professores sinalizam o olhar para outros desafios com o foco no currículo, destacando a impossibilidade de inserção de disciplinas específicas e há quem aponte um problema que merece atenção que é a necessidade de estudo, argumentando que isso é trabalho, demanda tempo e é um desafio para a academia. Ao observarmos essa gama de desafios elencados pelos professores verificamos que a problemática incide sobre a questão do currículo, ratificando o que estes apontaram quando trataram das contribuições do curso em pauta, nos permitindo constatar, portanto, a necessidade de se pensar e flexibilização do currículo.

Acerca do apontamento da concepção dos professores sobre quais ações/disciplinas são necessárias para a construção de um currículo que atenda ao ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão, no entendimento dos professores, concentram-se em sugestões relacionadas à inserção de disciplinas específicas, à premência de debates no âmbito do Curso e levantamento de necessidades junto aos egressos que atuam na Educação Básica. Há quem indique ações para a formação de professores e, nesse contexto, sugere uma formação continuada, no caso, uma especialização, o que em síntese significa dizer que há a necessidade de uma reformulação no currículo do Curso e, conseqüentemente, do PPC.

À luz do que foi desvelado neste estudo sobre as lacunas apontadas pelos professores, sujeitos respondentes deste estudo, em termos de currículo, formação de professores, Projeto Político do Curso, necessidade de integração da Universidade com a Educação Básica e demais demandas específicas primordiais para a efetivação da educação inclusiva na Universidade, ratificamos a nossa compreensão de que materializar ou tornar uma realidade a educação inclusiva perpassa pela vontade política de governantes e instituições formadoras e pela mobilização da sociedade civil.

Embora tenhamos a compreensão acima mencionada, mediante aos resultados que revelam os diversos aspectos da formação dos egressos, entendemos que este estudo, ainda

que de forma diminuta, apresenta relevância científica ao somar-se a outros estudos realizados sobre esta temática e também relevância social, pois poderá beneficiar dois grupos sociais, no caso, os egressos que atuam junto aos alunos surdos e os próprios alunos surdos, a medida que os indicadores aqui apontados possam servir para futuras intervenções no Curso em pauta.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. et al. **A matemática na formação inicial de professores**. Lisboa: APM e SPCE, 2006. (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). Disponível em: http://www.apm.pt/files/_90-95_lq_45d9e33dcb34b.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.
- BAPTISTA, C. R. Educação Especial. **Ponto de Vista**. Florianópolis, nº ¾, p.161-172, 2002.
- BAPTISTA, C.R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF, 2005.
- BASTOS, E. N. M. **A BNCC e a Educação Infantil Inclusiva**. Curitiba, 2018.
- BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. Eixo Temático: Políticas Públicas e Gestão da Educação. IX Congresso de Educação. EDUCERE. 2009. PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BERSCH, Rita; MACHADO, Rosangela. **Conhecendo o aluno com deficiência**. In: Atendimento educacional especializado, SEESP/SEED/MEC. Brasília. 2007.
- BNCC. **Base Nacional Comum curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22/05/2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 jan. 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22/05/2020.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. 3ª. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p. Conteúdo: Lei no 13.146/2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso: 22/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 7.853**, de 24/11/1989. Dispõe sobre as pessoas com deficiência, sua interação social e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 22/05/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465/2019**. Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm. Acesso em: 20/04/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298**, de 20/12/1999. Regulamenta a Lei Nº 7.853 e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.048**, de 08/11/2000. Dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 20/04/2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre a Proteção Integral de crianças e Adolescentes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21/05/2020.

BRASIL. **Política nacional para educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL. **Portaria Nº 1.793**, dez. 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação dos docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.098**, de 19/12/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10/05/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11/09/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24/24/2002. Institui a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. **Portaria Nº 2.678**, de 24/09/2002. Aprova o Projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo território Nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22/12/2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436/02, visando a inclusão dos alunos surdos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 20/05/2020.

BRASIL. **Comitê nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25/08/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com deficiência. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571**, de 17/12/2008. Dá diretrizes para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Resolução 04 CNE/CEB**, de 02/10/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.765**, de 27/12/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.632**, de 06/03/2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.156**, de 03/06/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. **Portaria Nº 12**, de 11/05/2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41251-portaria-012-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23/01/2019.

BRASIL. **Resolução nº 05**, de 25/10/2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9575-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 28/11/2018.

BRASIL. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, n.196, p. 23, 11 de out. 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 27/02/2019.

BRASIL. Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, n.196, p. 23, 11 de out. 2016. Institui o Programa de Fomento à Implantação de Escola em Tempo Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 27/02/2019.

BRASÍLIA. Cadernos de Educação/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Plano Nacional de Educação** – Ano XVIII, n. 28, nov. 2014, 2ª Edição Ampliada – Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

CARDIM, P. Fórum Mundial da Educação 2015. **Declaração de Icheon**. 2015. Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/forum-mundial-da-educacao-2015-declaracao-de-incheon>. Acesso em: 20/05/ 2020.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: colocando os pingos nos is. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista do Centro de Educação**. Edição Nº 26. São Paulo, 2005.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CARVALHO, R. E. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/05/ 2020.

CARVALHO, R. E. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, L. V. (Org.). **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 22, n.80 abr. 2009. p.51-63.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Marcos legais**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>. Acesso em: 08.09.2018.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA: para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Guatemala. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

COSTA, S. A.; COLARES, M.L. I. S. (Orgs.). **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

CURY, C. R. J. Da educação especial. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CURI, E.; PIRES, C. M. C. Pesquisas sobre a Formação do Professor que Ensina Matemática por Grupos de Pesquisa de Instituições Paulistanas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, PUC/SP, 2008, n. 10, p. 151-189, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/1655/1065>. Acesso em: 28 fev. 2020.

DAMÁZIO, M. F. M. Pessoa com Surdez. In: **Atendimento educacional especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

DECLARAÇÃO DE INCHEON e marco de ação: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon. 2015. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/declaracao-de-incheon/>. Acesso em: 18/11/2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jontiem, 1990.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 04/11/2018.

DIEHI, A. A. **Pesquisa em ciências sociais e aplicada: métodos e técnicas.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DONATONI, A. R.; COELHO, M. C. P. Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. **Cadernos de Educação.** Pelotas, Ed.29: 73-88, julho/dezembro 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1781/1659>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1339>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: IPF. 2009.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem.** Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 09 março de 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>. Acesso em: 09/04/2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Questões da Nossa Época.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LEITE, E. A. P. **Formação Inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica.** 2016. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8107/TeseEAPL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LOPES, L. R. P. Formação continuada de professores de Matemática “da” e “na” Educação de Jovens e Adultos – EJA. In: **XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/1917/830. Acesso em: 28 fev. 2020.

MACIEL, L. S. B. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/download/348/361>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Summus, 2001.

MANTOAN, M. T. E.; BATISTA, C. A. M. A escola comum diante da deficiência mental. In: **Atendimento educacional especializado.** SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** 4ª ed. São Paulo Cortez 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**: indagações sobre currículos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

OPNE - **Observatório do PNE**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 04/05/2020.

PAIVA, T. **O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens>. Acesso em: 27.09/2018.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva de pessoa como valor. In: MARTINS, L. de A. R. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PNEE - **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida – MEC. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/PNEE_Versao_Pos_Consulta_Publica_FINAL_2.pdf. Acesso em: 04/05/2020.

ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUEZZENE, G. B.; DALCIN, A. **Uma história da constituição e caracterização da licenciatura em matemática no estado de Rondônia**. Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebiapem/trabalhos/1fbee631e71654179b736f3918e56d5.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SANTOS, C. C. P.; VIEIRA, R. C. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 266-283, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355/162>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SILVA JR., C. da; SEZAR, S. **Biologia**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, M. A. S. Formação Inicial do Professor de Matemática: A Importância da Prática Pedagógica. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 265-274, set/dez. de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=a9gbBAAAQBAJ&pg...> Acesso em: 28 fev. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n° 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Ji-Paraná – RO, 2016. Disponível em: http://www.dmej.unir.br/uploads/96470485/arquivos/Projeto_pedagogico_2017_licenciatura_em_matematica_2128929211.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa, EDUCA. 1993. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ZIMERMANN, E.; BETANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Cad. Bras. Ens. Fís. Sinop**, v. 20, n.1 p. 43-62, abr. 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6272/1/ARTIGO_NovoOlharCursosFormacao.PDF Acesso em: 28 fev. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Referências internacionais sobre Políticas de Inclusão

1990 – Declaração de Jomtien (Tailândia)	•Destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização .EDUCAÇÃO PARA TODOS.
1994 – Declaração de Salamanca (Espanha)	•As crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino
1999 – Convenção da Guatemala	•tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais
2006 – Realização da Convenção da ONU em Nova York	•Direitos das pessoas com deficiência, fundamentados nos direitos humanos e na cidadania, visando a inclusão social.
2013 – Relatório UNICEF – “Situação Mundial da Infância”	•informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil
2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS	•Os ODS mencionam especificamente as pessoas com deficiência

Fonte: Organizado pela autora da pesquisa.

Apêndice B – Quadro cronológico da base legal da Educação Especial no Brasil

LEGISLAÇÃO	Temática tratada
•1961 – Lei Nº 4.024	•"A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade".
•1971 – Lei Nº 5.692	•"deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial".
•Constituição Federal de 1988	•"a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola".
•1989 – Lei Nº 7.853	•O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência.
•1990 – Lei Nº 8.069	•ECA o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
•1994 – PNEE	•"Política Nacional de Educação Especial propõe a chamada "integração instrucional".
•1996 – Lei Nº 9.394	•"haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial".
•1999 – Decreto Nº 3.298	•regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.
•2001 – Lei Nº 10.172	•"a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência" era uma medida importante".
•2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2	•institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
•2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002	•"a formação de professores deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".
•2002 – Lei Nº 10.436/02	•Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
•2005 – Decreto Nº 5.626/05	•Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.
•2006 – PNE em Direitos Humanos	•Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
•2007 – (PDE)	•abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
•2007 – Decreto Nº 6.094/07	•Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
•2008 – PNEEPI	•"Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos".
•2008 – Decreto Nº 6.571	•Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos.
•2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB	•Orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.
2011 – Decreto Nº 7.611	•estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.

•2011 – Decreto Nº 7.480	•Até 2011, sai Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC) e vai para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
•2012 – Lei nº 12.764	•A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
•2014 – PNE	•Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência [...] o acesso à educação básica e ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino, e salas de recursos multifuncionais.
•Lei nº 13.456 a Lei Brasileira de Inclusão	•Estatuto da Pessoa com Deficiência.
•2019 – Decreto Nº 9.465	•Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Apêndice C – Carta de Apresentação



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE APRESENTAÇÃO

Do: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UNIR

Ao: Departamento de Matemática UNIR - CAMPUS DE JI-PARANÁ

Vimos por meio deste, apresentar a mestranda JOICELENE BATISTA DA SILVA, para a qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que a mesma possa realizar sua pesquisa denominada: **PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIR CAMPUS DE JI-PARANÁ: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL PARA LECIONAR AOS ALUNOS SURDOS**. A pesquisa propõe analisar em que medida o curso de Licenciatura em Matemática da UNIR, campus de Ji-Paraná, desenvolve, em seu projeto Político Pedagógico, componentes (eixos) que contribuem para a formação dos seus egressos, a fim de que os mesmos possam lidar com o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos, cujos dados resultarão na elaboração da sua Dissertação.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 20 de Fevereiro de 2020.

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria nº 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018



Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Orientadora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Sala 110C, Bloco 4º – Campus – BR 364, Km 9,,5 – CEP: 76801-059 – Porto Velho –
RO mestradoeducacao@unir.br | (69) 2182-2171

Apêndice D – Termo de consentimentos dos professores

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado Professor,

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIR CAMPUS DE JI-PARANÁ: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL PARA LECIONAR AOS ALUNOS SURDOS**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar dos professores formadores as contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para que os egressos possam lidar com o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Informo que os conteúdos registrados nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima C. França, Orientadora, 6rosangela@gmail.com, 98111-2841
Mestranda Joiceleene Batista da Silva, joiceleene_batista@hotmail.com, Fone: 99202-8103

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Assinatura

Apêndice E – Questionário aplicado aos professores

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
 NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
 EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. **Dados pessoais** Sexo: () masculino () feminino
2. **Idade** _____
3. **Nível de Escolaridade** – () magistério () superior completo () superior incompleto
 () pós-graduação lato sensu () pós-graduação strictu sensu

Curso de Graduação

Nome do curso: _____
 () concluído – ano de conclusão _____ () não-concluído () em curso

Curso de Especialização () concluído () em curso () não possui.

Área: _____
 Instituição: _____

Curso de Mestrado () concluído () em curso () não possui.

Área: _____
 Instituição: _____

Curso de Doutorado () concluído () em curso () não possui.

Área: _____
 Instituição: _____

4. Dados Profissionais

Experiência como docente: _____ anos.

Experiência como professor na educação básica _____ anos.

Experiência com alunos com NEE em sala de aula _____ anos.

Experiência com aluno surdo _____ anos.

Experiência como professor na educação superior _____ anos.

5. Jornada de Trabalho

() 20 horas semanais () 25 horas semanais () 40 horas semanais () 60 horas semanais

Vínculo empregatício: () efetivo () emergencial

Apêndice F – Entrevista com os docentes

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA NÚCLEO DE CIÊNCIAS
HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Prezado respondente deste estudo,

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIR CAMPUS DE JI-PARANÁ: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL PARA LECIONAR AOS ALUNOS SURDOS**; À pesquisa se propõe a analisar, a partir do olhar dos professores formadores as contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para que os egressos possam lidar com o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para qualificação da educação inclusiva pública em Rondônia. Aos respondentes desta entrevista é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão das políticas públicas para o setor educacional

DOCENTES

- 1. Qual a sua compreensão quanto à Educação Inclusiva?**
- 2. Na formação de professores na Licenciatura de Matemática, quais as contribuições do referido curso para que os egressos possam atuar junto aos alunos surdos?**
- 3. Quais os desafios que você professor formador do curso de Licenciatura de Matemática enfrenta para proporcionar uma formação a fim de que seus egressos atendam a especificidade do trabalho junto aos alunos surdos?**
- 4. Na sua concepção, quais as ações/disciplinas são necessárias para a construção de um currículo que atenda o ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da inclusão?**