

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

DENNER DIAS BARROS

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE LIBRAS

Rio Claro - SP

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

DENNER DIAS BARROS

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE LIBRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Godoy Penteadó

Rio Claro - SP

2017

371.9 Barros, Denner Dias
B277f Formação inicial de professores de matemática na
perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina
de Libras / Denner Dias Barros. - Rio Claro, 2017
109 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Miriam Godoy Penteadó

1. Educação especial. 2. Educação matemática. 3. Libras.
4. Educação inclusiva. 5. Formação de professores. I. Título.

DENNER DIAS BARROS

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA
DISCIPLINA DE LIBRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dra. Miriam Godoy Penteadó (orientadora)
Universidade Estadual Paulista – Unesp – Rio Claro, SP

Prof^a. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
Universidade Estadual Paulista – Unesp – Rio Claro, SP

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales
Universidade Federal do Pará – UFPA - Belém, PA

Rio Claro, 18 de dezembro de 2017.

RESULTADO: Aprovado

Dedico este trabalho à Danielle Santos, minha amiga, irmã, fonte de inspiração como pesquisadora, professora e pessoa. Agradeço por acreditar em mim até quando eu não acreditava.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado grandes oportunidades e alegrias e por ter me feito encontrar tantas pessoas especiais, muitas delas nestes agradecimentos.

Aos meus pais, Olga e Arnaldo, por todo o apoio durante essa etapa da minha vida, por compreenderem a distância e por serem meu porto seguro.

À minha irmã Dayana que me entende como ninguém e me dá forças para sempre buscar ser uma pessoa melhor.

À minha avó Madalena (*in memoriam*), com muita saudade, por me ensinar que a bondade é a maior dádiva que alguém pode ter.

Aos meus sobrinhos pelos gestos de amor simples que me curaram em muitos momentos.

Ao André por todo o companheirismo, confiança, carinho, atenção e respeito nos momentos bons e ruins.

À minha querida orientadora Miriam Godoy Penteadó, por toda a paciência, apoio e por tudo que tem me ensinado e por me fazer crescer cada dia mais.

Aos professores Sales e Rosana, membros da banca avaliadora, pelas valiosas contribuições com o trabalho na qualificação e na defesa.

Aos meus irmãos de orientação do grupo ÉPURA: Amanda, Matheus, Carol, Célia, Débora, Íria, Guilherme, João e Ana Ferro, pelos aprendizados compartilhados e pelo apoio, principalmente na escrita da dissertação.

Aos participantes da pesquisa que compartilharam suas experiências e tornaram este estudo possível.

Aos professores do PPGEM, principalmente à Rosa Monteiro, Ole Skovsmose, Deusa, Rômulo (*in memoriam*), que compartilharam vários momentos de aprendizado durante às disciplinas.

A todos os colegas do PPGEM que me ensinaram muito durante as atividades do Programa e fora delas também.

Aos professores Elisa e Klaus (eternos orientadores) que são fonte de inspiração e exemplos de humildade, caráter e bondade.

À professora Ana Osório pelo carinho e paciência ao me ensinar o que é pesquisa com sua grande experiência que levarei por toda a minha vida.

Aos amigos que fiz em Rio Claro, em especial, Janile, Amanda, Rafaela, Coxinha, Douglas, Jonson, Érica, Luana, Vanessa, Raissa, Ronilce e muitos outros que fizeram eu me sentir em casa.

Aos amigos de Presidente Prudente: Miriam, Yan, Maraca, Gabs, Dárida, Bruna, Luiz e tantos outros que mudaram minha vida durante a graduação e que me ensinando que a distância é algo pequeno comparado com a amizade verdadeira.

Às Anas (Virginia e Mayra), minhas irmãs de orientação no CPIDES e de coração, que compartilharam muitos desabafos e me deram a força necessária para nunca desistir.

A todo o grupo Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), em especial, Marcela Tinti, Naiara, Dona Luiza, José Eduardo, Lívia, Odair, Juliana Osório, Laís, Denise Albuquerque, Deborah, Paula Massuyama e todos os demais companheiros e alunos do CPIDES que juntos me ensinaram o que é a inclusão.

À comunidade surda que sempre me acolheu e que tem me encantado com sua cultura e língua.

À CAPES pelo apoio financeiro.

- *Que quer dizer “cativar”?* – disse o pequeno príncipe.

- *É uma coisa muito esquecida* – disse a raposa. – *Significa “criar laços...”*

- *Criar laços?*

- *Claro* – disse a raposa. – *Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...*

RESUMO

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores é decorrente do Decreto 5.626/2005 que a instituiu como obrigatória e pode ser entendida como um marco para a Inclusão. Entretanto, não existem ainda diretrizes específicas para sua implementação. Refletindo sobre como as discussões sobre Educação Inclusiva têm sido realizadas no contexto da Licenciatura em Matemática, a presente pesquisa teve como objetivo compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão. Para tanto, foi realizado um estudo de caso sobre uma disciplina de uma universidade pública do estado de São Paulo. Este estudo é composto pela análise do programa da disciplina e entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos para conhecer e discutir suas contribuições na formação destes profissionais. Concluímos que a disciplina em questão se constituiu como um momento privilegiado para discutir sobre Educação Inclusiva. A partir das falas dos egressos, as principais contribuições foram: a possibilidade de estabelecer um novo olhar para as diferenças, principalmente no que diz respeito aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial; favorecer o planejamento de atividades em uma perspectiva inclusiva e o contato com o básico da Libras, conhecendo caminhos que podem oportunizar estudos futuros.

Palavras-chave: Educação Matemática. Libras. Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

The inclusion of the Brazilian Sign Language discipline (known as Libras) in teacher training courses is due to Decree 5.626/2005, which established it as mandatory and can be considered as a milestone for Inclusion. However, there are still no specific guidelines for its implementation. Reflecting on how the discussions on Inclusive Education have been carried out in the context of the Degree in Mathematics, this research aimed to understand which aspects of a Libras discipline may contribute to the training of graduates of a Bachelor's Degree in Mathematics, regarding the Mathematics Education in the perspective of inclusion. In this regard, a case study about a discipline at a public university in the state of São Paulo was carried out. The study comprised the analysis of the discipline's syllabus and semi-structured interviews with teachers and graduates aiming to understand and discuss their contributions in the training of these professionals. We have conclude that the discipline analyzed could be considered as a privileged moment to discuss Inclusive Education. From the graduates' speeches, the main contributions were: the possibility of establishing a new perspective towards the differences, especially with regard to the Students Target Audience of Special Education; to favor the planning of activities in an inclusive perspective and, the contact with the basic contents of Libras, uncovering pathways that could give opportunities to future studies.

Keywords: Mathematics Education. Brazilian Sign Language. Special Education. Inclusive Education. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Os saberes dos professores..... | 34 |
| Quadro 2. Roteiro de entrevista para os egressos..... | 45 |
| Quadro 3. Roteiro de entrevista para as docentes..... | 46 |
| Quadro 4. Informações sobre as docentes responsáveis pela disciplina de Libras..... | 49 |
| Quadro 5. Informações sobre os egressos entrevistados..... | 51 |
| Quadro 6. Egressos que cursaram Libras por terem opções restritas de optativas..... | 67 |
| Quadro 7. Estudantes que justificaram ter cursado Libras por interesse no assunto..... | 68 |
| Quadro 8. Expectativas dos egressos sobre a disciplina..... | 70 |
| Quadro 9. Opinião dos egressos sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras..... | 73 |
| Quadro 10. O que os egressos lembram da prática da Libras..... | 89 |
| Quadro 11. Presença da Educação Inclusiva na formação inicial..... | 97 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Como chegamos até aqui? | 13 |
| 1.2 Estrutura da Dissertação | 16 |
| 2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA DAS DIFERENÇAS | 17 |
| 2.1 Inclusão e diferenças | 17 |
| 2.2 Inclusão escolar e os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial | 20 |
| 2.3 Os estudantes surdos na escola das diferenças | 25 |
| 2.4 A Educação Matemática em uma perspectiva inclusiva | 27 |
| 3 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES | 31 |
| 3.1 Contextualização histórica do saber | 31 |
| 3.2 Professores e seus saberes | 32 |
| 3.3 A formação inicial do professor de Matemática | 34 |
| <i>3.3.1 A formação de professores de Matemática para a escola das diferenças</i> | 36 |
| 3.4 A dimensão afetiva na formação de professores para a escola das diferenças | 38 |
| 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 41 |
| 4.1 Natureza da pesquisa | 41 |
| 4.2 A construção de um Estudo de Caso | 41 |
| 4.3 A produção dos dados | 42 |
| <i>4.3.1 Elaboração dos roteiros de entrevista</i> | 44 |
| <i>4.3.2 Os participantes da pesquisa</i> | 48 |
| 4.3.2.1 Docentes da disciplina | 48 |
| 4.3.2.2 Estudantes Egressos..... | 51 |
| <i>4.3.3 A realização das entrevistas</i> | 58 |
| 4.4 Procedimentos de análise dos dados | 59 |
| 5 A DISCIPLINA DE LIBRAS: APRESENTANDO O CASO | 61 |
| 5.1 Planejamento e realização da disciplina pelas docentes | 61 |
| 5.2 Interesses, expectativas e a questão da obrigatoriedade | 67 |
| 6 O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS | 77 |
| 6.1 Um novo olhar para as diferenças | 78 |
| 6.2 Planejamento em uma perspectiva inclusiva | 83 |
| 6.3 Aprendizado da língua | 86 |

| | |
|--|------------|
| 7 SINCRETISMO DOS SABERES DOCENTES FRENTE ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS..... | 92 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 100 |
| REFERÊNCIAS..... | 103 |
| ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 109 |

1 INTRODUÇÃO

Nesta Seção, traremos as motivações pessoais e acadêmicas para o desenvolvimento da presente pesquisa. A concepção sobre Educação Inclusiva e o caminho trilhado até a elaboração da pergunta norteadora são apresentados e, posteriormente, a estrutura da Dissertação buscando explicitar a temática de cada Seção.

1.1 Como chegamos até aqui¹?

O ideal de Educação Inclusiva que foi descrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é proporcionar que a Inclusão seja além da inserção de todas as pessoas em um mesmo lugar, já que a presença de um estudante no ambiente escolar não garante que ele realmente esteja em um processo de escolarização e seja participante.

Considerar que alguém pertence a determinado grupo apenas por ser listado dentre as pessoas que estão presentes é minimizar a importância do sentido de pertencimento como sinônimo de ser participante da construção daquele contexto. Corroborando com esta ideia, Mantoan (2000) afirma que:

(...) sabemos que incluir não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados (MANTOAN, 2000, p.55).

Algumas reflexões sobre esta concepção de Inclusão surgiram durante minha graduação em Licenciatura em Matemática, de 2012 a 2015, onde atuei como estagiário no grupo de pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API)”, vinculado ao Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp – Câmpus de Presidente Prudente/SP. Dentre as atividades realizadas, tive a experiência de atender

¹ Ressaltamos que a escrita deste item está em primeira pessoa, pois diz respeito à trajetória acadêmica do pesquisador e das motivações pessoais para o desenvolvimento da pesquisa.

Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)² utilizando recursos pedagógicos e tecnológicos, que tinham como objetivo sua inclusão escolar, digital e social.

O contato com diversos estudantes atendidos no CPIDES gerou inquietações e reflexões sobre minha formação, que se evidenciavam nos estudos realizados no grupo de pesquisas API e durante as atividades da graduação. A preocupação com a temática da inclusão escolar, principalmente na área da educação de surdos e sobre a utilização da Língua Brasileira de Sinais³ (Libras), foi ganhando destaque dentre meus interesses pessoais de investigação.

Ao participar de cursos de Libras e da comunidade surda, refleti sobre minha própria formação e busquei estudos que discutissem sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos. Então, emergiu a pesquisa de iniciação científica intitulada “O Ensino de Conceitos Matemáticos para Estudantes Surdos em uma Perspectiva Inclusiva⁴”. Nesta pesquisa, através da realização de um Estudo de Caso, foi analisado o ensino de Matemática utilizando a metodologia de Resolução de Problemas para uma turma com estudantes ouvintes e uma estudante surda.

Com a realização da pesquisa, foi possível perceber que o fato da professora de Matemática da sala comum não possuir conhecimento básico da Libras constituiu-se como uma barreira no trabalho realizado, pois a interação entre a estudante surda e a professora só era possível através da mediação da intérprete de Libras e, em alguns momentos, uma interação direta entre professora e estudante mostrou-se necessária na explicação de algum conceito mais específico da Matemática. Isso fez com que surgissem preocupações sobre a formação de professores, que futuramente atuariam em escolas inclusivas: que conhecimentos seriam necessários aos professores que atuariam em uma escola inclusiva? Como esses conhecimentos podem ser trabalhados na formação inicial?

A professora de Matemática que participou da pesquisa citada aponta que, em sua formação inicial (década de 1990) e continuada, não teve contato com a Libras. Atualmente, temos o Decreto nº 5.626/2005 que traz diversas considerações sobre a Libras e a educação dos surdos. Este Decreto estabelece como obrigatória a inclusão de uma disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia. Entretanto, a legislação não traz diretrizes sobre a implementação e execução da disciplina.

² Pessoas com deficiências físicas, sensoriais e múltiplas; Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

³ Reconhecida como meio de comunicação oficial das comunidades surdas do Brasil pela Lei 10.436/2002.

⁴ Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2014/19686-2.

A inclusão de uma disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores também pode se constituir como uma oportunidade de realizar discussões também acerca das concepções de Educação Inclusiva e sobre o ensino para os EPAEE. Para Capellini e Mendes (2007, p.114),

Uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais. Por ser uma nova forma de conceber a educação dessas pessoas, tem implicações para com a formação de todos os profissionais que atuam no ensino.

Compreender a prática pedagógica como fruto de experiências advindas de diversos contextos, inclusive da formação inicial, na perspectiva de Tardif (2002), é uma forma de analisar o que cabe ensinar a este professor em formação, que irá atuar futuramente em uma escola que possui características particulares. Nesse sentido, a formação deve articular o desenvolvimento de experiências teóricas e práticas, considerando as singularidades dos estudantes e do contexto de trabalho dos professores. De acordo com Pletsch (2009, pg.145),

[...] a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Entretanto, a formação de professores no Brasil, ainda tende a seguir moldes tradicionais. As licenciaturas ainda necessitam de mudanças na forma em que estão organizadas para que possam formar profissionais preparados para atuar com estudantes cada vez mais heterogêneos, considerando a atual democratização de acesso à educação (PLETSCH, 2009).

Portanto, a partir das vivências descritas e das questões teóricas abordadas emerge a pergunta da presente pesquisa: **Como uma disciplina de Libras pode contribuir para a formação de egressos de um curso de licenciatura em Matemática no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da Inclusão?**

À luz da teoria de Tardif (2002), que reflete sobre a origem natural e social dos saberes docentes e compreende estes como plurais e advindos das mais diversas vertentes da vida do professor, o objetivo da pesquisa foi **compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de licenciatura em matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão.**

1.2 Estrutura da Dissertação

O presente trabalho está estruturado em oito Seções. Nesta primeira, apresentamos as motivações para a realização da pesquisa, alguns apontamentos sobre as concepções adotadas e uma visão geral do que foi feito.

A Educação Inclusiva e o conceito de diferença são tratados na segunda, em que são feitas reflexões a partir do processo de inclusão dos EPAEE e sobre presença do estudante surdo na escola e as implicações de suas particularidades linguísticas em um contexto majoritariamente ouvinte.

A terceira Seção traz uma contextualização histórica sobre como os saberes foram sendo socialmente construídos e como as mudanças de concepções acerca da democratização do acesso a estes saberes influenciaram no papel do professor de Matemática. É feita uma reflexão, baseada na teoria de Tardif (2002), sobre os saberes docentes e sua forma de aquisição social. Além disso, contém um tópico que discute sobre a dimensão afetiva na formação de professores.

A quarta, intitulado “Caminhos Metodológicos”, busca apresentar um panorama geral da pesquisa, onde é justificada a natureza qualitativa da pesquisa, a seleção de um estudo de caso e os métodos para a produção dos dados. Além disso, é feita uma breve descrição dos participantes e são explicitados os procedimentos de análise.

Uma descrição detalhada sobre a história da disciplina estudada e algumas reflexões sobre sua ementa e suas modificações no período em que a mesma foi analisada, são apresentadas na quinta Seção.

Na sexta, são apresentadas possíveis contribuições da disciplina de Libras na formação de professores de Matemática. Realizamos uma discussão que buscou refletir sobre os aspectos desta disciplina que podem contribuir no que diz respeito à formação para a Educação Matemática na perspectiva da Inclusão.

A Seção sete apresenta algumas considerações dos participantes da pesquisa acerca de experiências fora da disciplina de Libras que acreditam ser significativas em sua formação, assim realizamos utilizamos como base o sincretismo dos saberes proposto por Tardif (2002).

A oitava Seção conclui a Dissertação com as considerações finais do trabalho. Neste momento, são ressaltadas possíveis contribuições da pesquisa e possibilidades de estudos futuros sobre a temática.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA DAS DIFERENÇAS

Nesta Seção, discutiremos sobre os princípios da Educação Inclusiva, pautados no conceito de diferença no contexto escolar, considerando principalmente a presença dos estudantes surdos e as implicações de suas especificidades linguísticas.

2.1 Inclusão e diferenças

Muitas vezes, o conceito de Inclusão é atribuído apenas às pessoas com deficiência. Tal fato decorre da história destas pessoas que, durante muito tempo, estiveram privadas do direito à escolarização. Entretanto, deve ser compreendido como um movimento que envolve todos, sem exceção. Para Fernandes (2007, p.45-46), o processo de Inclusão é:

Um movimento ligado à valorização de TODAS as pessoas, independentes de suas diferenças individuais [...]. A sociedade transforma as estruturas vigentes (valores, acessibilidade, legislação, formação profissional, etc.) para garantir a plena participação de todos.

Das discussões sobre essa temática, emerge um termo cuja abordagem pode ser considerada como pertinente: a diferença, que só pode ser compreendida quando se pensa em um contexto coletivo, sendo o ambiente escolar, propício para tal reflexão.

Para Perez Gómez (2001), a construção do indivíduo acontece de maneira viva e complexa, assim sendo, os estudantes são fruto do cruzamento das culturas que se produzem, seja no contexto escolar ou nas trocas realizadas em seu meio. Então, não podemos enxergar as pessoas como prontas, mas como resultado de constantes mudanças, que também devem ser consideradas no contexto escolar.

Louro (1997) chama a atenção para o uso da expressão diferença, que pode ter significados diferentes dependendo do contexto social, político ou cultural que é empregado. Por exemplo, ao abordar a questão de gênero, a autora ressalta que, nos debates, é necessário levar em consideração todas as distinções que foram feitas entre homens e mulheres, na história, com o intuito de justificar lugares sociais e limitações de possibilidades - a diferença que oprime. Porém, dentro dos movimentos feministas, também emerge a necessidade de debates das diferenças entre as próprias mulheres, que possuem particularidades, como sua sexualidade, etnia e religião - a diferença que ensina.

Ver a diferença apenas como uma forma de fazer comparações e julgamentos pode promover atitudes segregacionistas e de exclusão, como o pagamento de salários menores para mulheres que exercem a mesma profissão que homens, justificado por seu gênero ou a premissa de que uma pessoa com deficiência é menos capaz de fazer algo por seu diagnóstico. Diante disso, Santos (1999, p.61) ressalta que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A postura autoritária e elitista da educação no Brasil que se estendeu durante grande período da história, pode ser atribuída ao fato do país ter sido uma colônia com grandes propriedades e tendo como base de trabalho, a mão-de-obra escrava. Para Ribeiro (1993, p.15),

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Como primeira iniciativa de Educação no país, temos a Companhia de Jesus que chegou ao Brasil em 1534. De acordo com Ribeiro (1993), esta organização de cunho religioso buscava através desta educação humanística e espiritual, a conversão da população indígena para a fé e para serem mão-de-obra escrava. Uma forma de educação elementar era ofertada para a população indígena e que, depois, abrange os filhos de colonos.

Os homens da classe dominante tinham acesso à uma educação considerada como “média”, já sendo excluídos os filhos primogênitos (herdeiros dos negócios da família) e as mulheres. Poucos tinham acesso a um ensino superior, que “era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo” (RIBEIRO, 1993, p.15).

Esta forma de organização educacional que priorizava uma educação para a ampliação de mão-de-obra para os grandes donos de terra e que passou a ser uma educação para a elite, perpetuou-se ao longo dos anos.

Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. Tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos (RIBEIRO, 1993, p.16).

Um sistema excludente e segregacionista compôs o cenário educacional brasileiro durante todo este período. Portanto, por serem vistos como diferentes, muitos foram privados de educação.

Uma iniciativa que contribuiu na história da educação nacional foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Este documento, produzido por intelectuais da época, preconizava romper com a organização da escola tradicional e instituir a escolarização laica, pública, gratuita, obrigatória e que fosse única para todos. Entretanto, naquele momento, não houveram mudanças significativas na educação brasileira.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 foi um documento importante em âmbito internacional, pois traz em seu artigo 26 que toda pessoa tem direito à educação que deve ser gratuita, ao menos no ensino fundamental. Além disso, reforça o direito à liberdade, compressão, tolerância e liberdade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, buscando a paz. Também, atribui aos pais a tarefa de optar pela forma da educação dos filhos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 busca promover o direito à educação para todos em igualdade de condições de acesso e permanência ao ambiente escolar. Com esse preceito, as legislações e diretrizes posteriores para a educação foram modificando-se com o intuito que a escola se torne, cada vez mais, uma escola de todos.

Com o advento da democratização da educação básica, os estudantes tornam-se cada vez mais heterogêneos. O público, que antes não era considerado como apto para estudar, passa a frequentar o ambiente escolar e emerge a necessidade de que mudanças estruturais, formativas e de concepções acerca dos próprios objetivos da educação sejam feitas para que esta torne-se inclusiva.

Reconhecer as diferenças sociais, de gênero, culturais, étnicas, religiosas, dentre outras, é uma atitude necessária para que a escola seja mais inclusiva e propicie uma educação para todos. Entretanto, além de ressaltá-las, é importante que seja realizado um trabalho que desenvolva nos estudantes a consciência de que todos temos nossas particularidades.

A pluralidade na escola demanda de transformações, que podem não ser tão simples, quando o trabalho realizado busca evitar imprevistos e mudanças. Para Mantoan (2006, p.57),

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador.

No que diz respeito a inclusão dos EPAEE na escola regular, a Declaração de Salamanca produzida na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, pode ser considerado como um marco importante em nível global. Este documento reforça os ideais de educação para todos e institui os princípios de uma escola inclusiva.

Esta escola que busca a participação de todos e onde a pluralidade está presente e deve ser valorizada é a escola das diferenças. Ela é movida pelos princípios da educação inclusiva, mas ainda não está pronta, pois necessita de mudanças. Com o comprometimento dos professores, da equipe gestora, dos demais profissionais, dos estudantes e da criação e efetivação de políticas públicas que priorizem uma Educação para todos é possível que alcancemos uma educação verdadeiramente inclusiva que já estamos sendo convidados a construir.

De acordo com Moreira e Candau (2003), lidar com a diferença e a pluralidade sempre foi uma das dificuldades da escola que, ao sentir-se melhor com o homogêneo, tende a silenciá-las. No entanto, proporcionar a valorização das diferenças constitui um dos grandes desafios que a educação deve enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

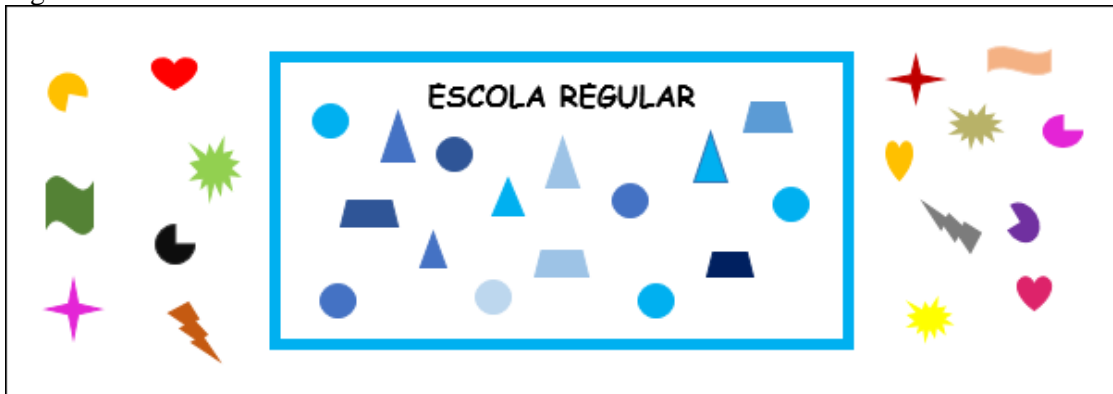
Atitudes devem ser tomadas de modo a oportunizar mudanças nas concepções acerca das diferenças. Então, a visibilidade promovida pelos reflexos das diferenças na escola deve ser entendida como promotora de possibilidades para a formação de estudantes que não entendam as diferenças como limitadoras, mas como potencializadoras.

2.2 Inclusão escolar e os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

No contexto educacional, a trajetória dos EPAEE merece destaque. Durante muito tempo, foram excluídos desse cenário, sendo privadas de qualquer acesso à Educação. Como retratado na Figura 1⁵, a escola regular era um espaço para poucos que correspondiam aos padrões estabelecidos.

⁵ A figura 1 retrata as pessoas que estão dentro da escola como tendo algumas diferenças, mas pertencentes à um padrão necessário para terem acesso à escolarização, o que acaba por deixar quem era considerado diferente fora da escola, inclusive os EPAEE.

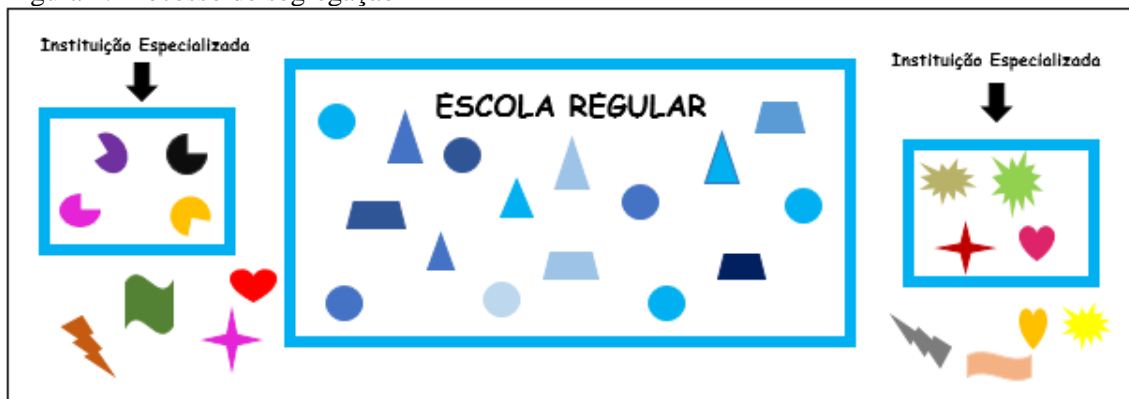
Figura 1. Processo de exclusão



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Brasil (2010), as primeiras iniciativas no país foram a criação de institutos especializados para o atendimento de pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant). Três anos depois, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) em 1857 e a Sociedade Pestalozzi em 1929. Este período ficou conhecido como segregação (Figura 2⁶), pois os estudantes com deficiência podiam frequentar apenas instituições especializadas.

Figura 2. Processo de segregação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 2, os estudantes com deficiência não estavam na escola regular e a participação em instituições especializadas, mesmo já oferecendo educação para este público, não conseguia garantir a escolarização de todos os estudantes. A educação para os EPAEE passa

⁶ Na figura 2 vemos o cenário educacional após a criação de instituições especializadas abarcando algumas pessoas com deficiência. A escola regular ainda era organizada para poucos e diversas pessoas estavam privadas de qualquer forma de escolarização.

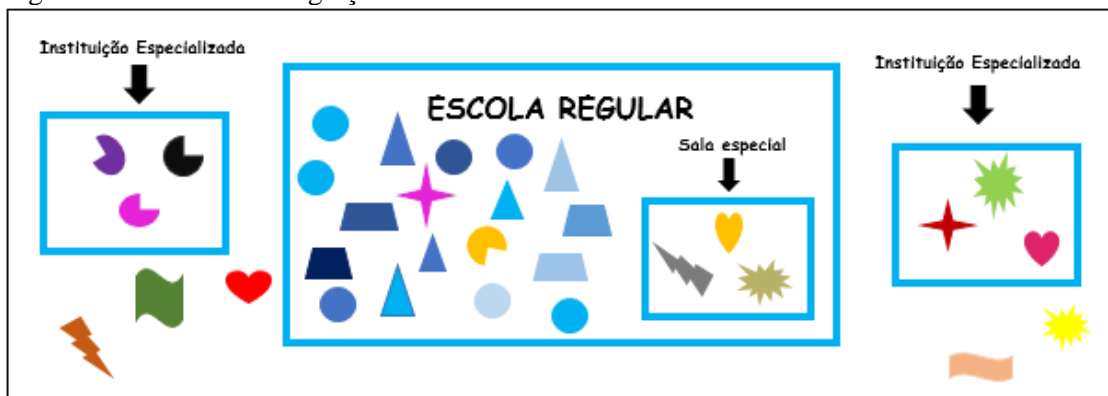
a ser conhecida como Educação Especial por ser realizada por professores especialistas, com materiais especializados, em instituições ou salas específicas para este público.

A presença dos EPAEE na escola começa a ser considerada em 1961, quando a Lei 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada naquele ano, preconiza o direito destes estudantes a estarem preferencialmente nas escolas do sistema regular de ensino nas salas especiais. Porém, nenhuma iniciativa que promova acessibilidade ou formação de profissionais foi tomada.

Na LDB nº 5.692 publicada em 1971 reforça o caráter assistencialista para a educação dos EPAEE. Este documento fala de um tratamento especial que deveria ser ofertado para estes estudantes que deveriam participar de uma Educação Especial organizada em paralelo à educação regular.

Brasil (2010) afirma que neste período, o maior encaminhamento desses estudantes era para escolas e salas especiais, exclusivas para o atendimento de EPAEE. Com a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, começa o movimento de integração (Figura 3⁷), com a orientação de que todos os estudantes têm o direito de frequentar as salas de ensino regular, desde que sejam capazes de desenvolver todas as atividades realizadas pelos demais. No entanto, ainda não há nenhuma mudança substancial na formação dos professores e tampouco na estrutura física e curricular da escola, de forma a amparar a chegada deste novo público.

Figura 3. Processo de integração



Fonte: Elaborado pelo autor.

A contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 para a escolarização dos EPAEE foi no sentido de que o poder público assume a responsabilidade de

⁷ Nesta figura vemos a representação da escola regular recebendo EPAEE nas salas especiais e alguns já participando da educação regular, entretanto sem ser realizada nenhuma forma de ação que buscasse contribuir para promover a participação destes.

aula para determinado estudante. Suplementar significa que alguns estudantes necessitam de atividades específicas que vão além do ensino regular, como, por exemplo, aulas de Libras para estudantes surdos.

Estes atendimentos são realizados prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de mobiliários e equipamentos tecnológicos e pedagógicos, ofertados em uma iniciativa do Ministério da Educação para escolas que apresentam EPAEE matriculados e manifestassem interesse. Caso a escola não possua uma SRM, o estudante frequenta o AEE na escola mais próxima ou ainda pode ter acesso ao serviço de itinerância, onde a professora especialista vai até a escola, com equipamentos especializados para os atendimentos.

Todas as iniciativas governamentais e as pesquisas, que têm sido cada vez mais recorrentes nessa área, buscam promover aos EPAEE uma participação maior no processo educativo e que proporcione o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho e uma vida melhor. Porém, ainda há um longo caminho para percorrer, uma vez que, nem todos os estudantes têm acesso à escolarização (Figura 5⁹).

Figura 5. Panorama atual da inclusão de EPAEE na escola regular.



Fonte: Elaborada pelo autor.

As instituições especializadas representam no contexto atual um apoio a serviços, em alguns casos, na área da saúde. Porém, algumas ofertam diversas atividades de cunho educacional que podem contribuir na Educação dos estudantes com deficiência. Por exemplo, instituições para pessoas surdas podem oferecer atividades, como: cursos de Libras, formação de intérpretes e Língua Portuguesa como segunda língua. Vale ressaltar que, a participação

⁹ Esta figura traz o panorama atual da escolarização dos EPAEE, onde estes estudantes participam da educação regular junto com os demais, as instituições especializadas ainda se mostram importantes e, apesar de todas os progressos apresentados, algumas pessoas ainda são privadas da educação.

nestas atividades não exclui as contribuições da participação no ensino regular, seja na classe comum ou no AEE.

Ressaltamos que a presença dos estudantes na escola não é sinônimo de inclusão, já que “estar dentro” é diferente de “fazer parte”. A Educação Inclusiva se faz presente quando é promovida a plena participação de todos os estudantes, sem que seja preciso que sejam feitas adaptações para que necessidades sejam atendidas, mas a escola seja estruturada, de um modo geral, considerando o valor da autonomia e do respeito às diferenças na aprendizagem.

2.3 Os estudantes surdos na escola das diferenças

Dentre os EPAEE, as pessoas surdas possuem particularidades decorrentes do fato de terem como natural, o desenvolvimento da comunicação na modalidade visual-gestual e não de forma oral. “O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual” (MOURA, 2014, p.15).

Considerando esta particularidade, as comunidades surdas desenvolvem línguas de sinais que se constituem de meios de comunicação oficiais. No Brasil, a Libras é reconhecida como um sistema de comunicação visual-gestual, utilizado pelas comunidades surdas brasileiras, através da Lei 10.436/2002.

A utilização da língua de sinais pelos surdos na educação nem sempre foi vista como a melhor estratégia. As primeiras iniciativas de ensino por intermédio de uma língua de sinais para este público, no Brasil, são do Instituto de Surdos Mudos, atual INES, quando chega ao Brasil o educador francês H Ernest Huet do Instituto de Paris. A origem da Libras, foi marcada fortemente por aspectos da Língua Francesa de Sinais juntamente com alguns sinais que já eram utilizados pelos surdos brasileiros (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Porém, com o forte advento de uma perspectiva Oralista, na qual os surdos deveriam aprender a língua oral de seu país e a fazer leitura labial, a utilização da língua de sinais foi proibida no Brasil de 1911 a 1970 e, não era considerada uma forma de comunicação válida. Entretanto, esta estratégia não obteve êxito, porque considerava o surdo como alguém que necessitava de reabilitação, de acordo com Skliar (1997, p.46),

A concepção do sujeito surdo ali presente diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica — a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos — numa perspectiva terapêutica — a surdez deve reeducar-se e/ou curar-se, os surdos devem ser reeducados e/ou curados.

Com o início da filosofia da Comunicação Total no Brasil, já na década de 1970, considera-se a possibilidade de uma educação que utilizasse a língua de sinais, mas não como a principal forma. Somente em 2002, com o reconhecimento da Libras e com o decreto 5.626/2005, temos o início da perspectiva atual de educação de surdos, que é a bilíngue, pois a Libras é considerada a primeira língua do estudante surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita, a segunda. Além de respeitar a língua natural do estudante, esta perspectiva auxilia na construção de um ambiente que favorece a aprendizagem.

O decreto 5.626/2005 pode ser considerado como um marco na educação dos surdos brasileiros. Além de regulamentar a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio de comunicação oficial, também apresenta diretrizes: sobre a formação dos professores e instrutores de Libras; do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Além disso, no capítulo II - artigo 3º, o decreto 5.626/2005 traz a inclusão da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas. O artigo 3º determina ainda no parágrafo 1º, que são considerados como cursos de formação de professores e profissionais da educação, os cursos de licenciatura, em diversas áreas do conhecimento, o curso de Pedagogia e o de Educação Especial.

A importância da ampla difusão da Libras para favorecer a participação da pessoa surda, não apenas no contexto escolar, mas em toda a sociedade, é ressaltada no parágrafo 2º, ainda no artigo 3º, do decreto 5.626/2005, onde também fica determinado que seja uma disciplina optativa nos demais cursos de nível superior e profissional.

A legislação vigente, não traz informações mais específicas sobre como esta disciplina deve estar presente nos cursos. Por exemplo, a escolha de carga horária, ementa, bibliografia e avaliação é feita pela própria instituição e pelo professor responsável pela disciplina. O decreto 5.626/2005 aponta em seu artigo 9º que, a partir de sua publicação, as instituições que possuem os cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, citadas no artigo 3º, deveriam ofertar a disciplina de forma gradativa em seus cursos, seguindo os seguintes percentuais e prazos mínimos: 20% dos cursos em até três anos, 60% dos cursos em até cinco anos, 80% dos cursos em até 7 anos e 100% dos cursos em até 10 anos.

O critério estabelecido pela legislação para a seleção de quais cursos deveriam ser priorizados e, ofertarem a disciplina de Libras primeiro, está determinado em um parágrafo

único ainda do artigo 9º, onde entende-se que primeiro deve ser oferecida nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras e depois ampliar para as outras licenciaturas.

De acordo com os prazos estipulados, no ano de 2015, com 10 anos desde o decreto, todas as instituições que oferecem cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, deveriam ter a disciplina de Libras como obrigatória em seus currículos. Apesar disso, muitas instituições ainda estão em processo de adequação e não ofertam a disciplina para todos os cursos que se enquadram no que está determinado na legislação, seja por falta de recursos humanos, físicos, materiais e/ou financeiros.

Uma grande conquista, também do decreto 5626/2005, é o direito da presença de um intérprete de Libras para todos os estudantes surdos em todo o seu período escolar. O papel do intérprete não é de ensinar a criança surda, mas de promover a interlocução entre o surdo, os demais estudantes e o professor. Existe uma grande responsabilidade no papel deste profissional, já que deve procurar ser fiel ao que é dito e ao mesmo tempo realizar as devidas interpretações entre as duas línguas, que se estabelecem em modalidades diferentes: oral (Língua portuguesa) e visual-espacial (Libras).

Entretanto, o fato da maioria dos professores da sala comum não saber minimamente Libras é um dificultador da aprendizagem do estudante surdo, uma vez que a comunicação se torna totalmente dependente da mediação do intérprete. Os estudantes surdos devem ter acesso a todo o conteúdo ministrado e todas as atividades realizadas na escola, mas apenas quando a barreira linguística é transposta, isto se torna possível. Desta forma, iniciativas na formação de professores e demais profissionais da educação, mudanças estruturais e de concepção devem ser mais frequentes para que realmente seja proporcionado para estes estudantes, uma educação bilíngue.

2.4 A Educação Matemática em uma perspectiva inclusiva

Considerando a heterogeneidade da escola das diferenças, diversas pesquisas, como as que apresentaremos a seguir, têm buscado compreender como práticas inclusivas podem promover que o aprendizado com o outro aconteça. Especificamente no campo da Educação Matemática, com a criação do Grupo de Trabalho – GT 13 – “Diferença, Inclusão e Educação

Matemática”¹⁰, as produções sobre práticas educativas, formação e políticas educacionais têm se intensificado, buscando que o ensino de Matemática seja, cada vez mais, para todos.

Estudos como o de Marcelly (2015), Lanuti (2015) e Rocha (2016) buscam evidenciar práticas inclusivas nas aulas de Matemática, reconhecendo a inclusão como um processo para todos.

A escola das diferenças, como mencionado anteriormente, é aquela que é organizada para todos e que não necessita de adaptações ou de minimizar conteúdos para que todos aprendam. Marcelly (2015) parte da perspectiva do desenho universal¹¹ para o desenvolvimento de recursos que sejam acessíveis para todos, considerando a importância da utilização de materiais manipuláveis para a aprendizagem da Matemática.

A investigação sobre práticas inclusivas nas aulas de Matemática, também foi uma preocupação da pesquisa de Lanuti (2015). O autor ressalta a importância da valorização das diferenças em sala de aula e do contexto de cada estudante, além de estimular a tomada de decisão em todos os momentos de aprendizado. “A valorização do que os estudantes sabiam e não das suas dificuldades os estimulou a participar ativamente das aulas, decidindo junto a mim o que seria estudado, como as atividades seriam desenvolvidas e como seria a avaliação” (LANUTI, 2015, p.122).

Rocha (2016) utilizou o trabalho com projetos nas aulas de Matemática, em que participavam também estudantes com deficiência intelectual, em uma perspectiva colaborativa, entre a professora da sala de recursos e as professoras da sala comum, onde buscou estratégias pedagógicas que proporcionassem a autonomia de todos os estudantes no ambiente escolar. Para a autora, é importante considerar que “o ensino colaborativo seja uma alternativa de serviço de apoio para garantir o aprendizado de todos os estudantes, e sendo assim, vai ao encontro da proposta da Educação Inclusiva” (ROCHA, 2016, p.144).

Sobre as propostas de Educação Matemática e Educação de Surdos, ressaltamos as pesquisas de Oliveira (2005), Júnior e Ramos (2008), Souza (2010), Sales (2013), Silva (2014) e Moura (2015). Considerando às especificidades linguísticas dos estudantes, estes autores buscam compreender quais práticas podem ser ditas inclusivas, em salas de aula com estudantes ouvintes, cuja primeira língua seja a Língua Portuguesa e surdos que se comunicam através da Libras.

¹⁰ Mais informações sobre o grupo estão disponíveis em:

<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-13>.

¹¹ De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), compreende-se como desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Com o origami para trabalhar conceitos de figuras planas e espaciais, o estudo de Oliveira (2005) objetivou favorecer a participação efetiva de surdos nas aulas de Matemática através da utilização de materiais concretos. A autora afirma que utilizar matérias com grande carga visual mostrou-se como uma estratégia que promoveu maior interação entre o estudante surdo e o professor ouvinte.

O trabalho com Resolução de Problemas nas aulas de Matemática também é amplamente discutido na educação de surdos, já que, por serem muitas vezes enunciados em Língua Portuguesa e descontextualizados para o estudante, podem acarretar em problemas de interpretação por parte destes. O estudo de Júnior e Ramos (2008) apresenta a importância da resolução de problemas, dos enunciados em Libras e sugere a utilização de esquemas visuais na resolução para ser um potencializador da aprendizagem dos surdos.

A ferramenta computacional MusiCALcolorida foi utilizada no estudo de Souza (2010), que buscou, em uma perspectiva construcionista, investigar situações de aprendizagem para estudantes surdos e ouvintes ao explorarem o conceito de número racional. A MusiCALcolorida pode ser utilizada para a representação dos racionais em forma de notas musicais e de cores, com o intuito de promover a participação de estudantes surdos e cegos, desta forma, podendo ser considerado como um objeto educacional inclusivo.

A utilização dos recursos visuais na educação de surdos também foi tema da pesquisa de Sales (2013), onde buscou trabalhar o desenvolvimento da visualização Matemática e ensino de geometria. Para o pesquisador, é muito importante a forma como o professor estabelece sua prática e se organiza, pensando nas especificidades de seus estudantes. Como resultado da pesquisa, foi constatado que uma ênfase na comunicação visual favoreceu o desenvolvimento da criatividade, da linguagem viso-espacial e do pensamento.

Na pesquisa de Silva (2014), para efetivar a participação de estudantes surdos, foram reelaborados materiais para o ensino de frações do Programa Telecurso 2000. A autora reforça a importância de valorizar as potencialidades de cada estudante e afirma que é necessário que o professor reflita constantemente sobre suas propostas de atividades, buscando a participação de todos.

Outra proposta metodológica para o trabalho com crianças surdas é a utilização de *softwares* de simulação com atividades de vida prática. No estudo de Moura (2015), a constituição de cenários para a investigação no ensino de Matemática para este público, utilizando estes recursos, foi entendido como propício para a aprendizagem.

Em comum, essas pesquisas ressaltam a necessidade de práticas que favorecem a interação entre os professores de Matemática e os estudantes surdos na sala de aula, bem como

a importância de práticas inclusivas que, numa perspectiva bilíngue, compreendam a presença da Libras como essencial no aprendizado destes estudantes.

Ao estar aberta para mudanças, a escola permite que, ao mesmo tempo em que busca favorecer a participação de todos os estudantes durante as atividades, também aprende com as possibilidades que cada estudante, por ser único, apresenta. Schlünzen (2015, p.79) aponta que,

Em uma perspectiva inclusiva devemos nos empenhar para não subestimar as possibilidades dos estudantes, mesmo que em todas as suas “diferenças”, procurando facilitar sua inclusão escolar e social, e esse pressuposto não é só para os EPAEE, é para todos. Nesse sentido, são essenciais a conscientização e o trabalho integrado de todos os elementos envolvidos direta ou indiretamente com o ensino nos mais diferentes níveis e modalidades, em especial o educador, cuja influência na formação do estudante é marcante.

Considerando a trajetória histórica do processo de inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito educacional, ressaltamos que não houve uma organização preparatória para receber este público na escola. Entretanto, mudanças significativas ocorreram desde que a perspectiva de educação para todos foi assumida.

Uma das possibilidades para oportunizar que a escola esteja mais aberta para mudanças é que sejam feitas discussões na formação inicial sobre a pluralidade presente no contexto escolar e que se apresentem atitudes e práticas que podem favorecer o trabalho futuro de professores em formação.

Pensando nestas questões, na próxima Seção, discutiremos sobre a formação de professores de Matemática para a escola das diferenças. Compreendemos que a constituição dos saberes docentes acontece nos mais diversos contextos e momentos da vida. Entretanto, apresentamos as discussões com enfoque maior nas contribuições da formação inicial.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES

A pluralidade do contexto educativo não se restringe apenas às diferenças evidenciadas no corpo discente. Os professores são únicos e seus saberes são construídos durante toda a sua formação e experiências profissionais e pessoais. A forma como os saberes são construídos modifica-se ao longo do tempo e tem relação com a mudança do papel do professor na sociedade. Discutiremos nesta Seção sobre os saberes docentes, aspectos da formação e o papel do professor de Matemática na escola das diferenças.

3.1 Contextualização histórica do saber

Para compreender o papel do professor de Matemática na sociedade atual, vale refletir sobre como os saberes foram sendo construídos ao longo do tempo e como os processos de ensino e de aprendizagem têm sido articulados no sentido de compartilhar o que foi desenvolvido pela ciência, considerando o processo de democratização do acesso à educação.

A construção da Matemática mais antiga é atribuída aos homens pré-históricos. Eles buscavam sistematizar as noções de grandeza, número e forma, que eram mais intuitivas como, por exemplo, perceber a retirada ou acréscimo de objetos a um conjunto. Porém, com o desenvolvimento das primeiras sociedades primitivas, as pessoas começaram a ter outras necessidades referentes ao uso de conceitos matemáticos, como saber a quantidade de pessoas de seu grupo ou de seus inimigos e a contagem de animais (EVES, 2011).

Com o desenvolvimento da agricultura, no Oriente Antigo, muitos povos começaram a desenvolver noções mais avançadas, porém práticas, de Matemática e engenharia para auxiliar no plantio, cultivo e colheita dos alimentos. Eves (2011), ressalta que o ensino dessa Matemática era totalmente no sentido do “faça assim e assim”. As demonstrações e provas mais abstratas não eram o cerne, o mais importante era aprender a executar determinados procedimentos específicos.

Durante muito tempo, respostas às perguntas sobre “como fazer” foram suficientes, porém, questionamentos do “por que fiz assim?”, foram ficando mais evidentes, como há relatos na Grécia no século VI a.C. (EVES, 2011). Entretanto, a busca por estas respostas e o compartilhamento desses saberes eram restritos aos sábios e aos membros de suas escolas, que, por muitas vezes, eram grupos fechados e com ensinamentos geralmente orais, sem muitos registros.

O caráter elitista do saber, mantém-se até as sociedades pré-modernas ocidentais, nas quais, uma pequena parcela da população tinha acesso ao saber científico, onde os próprios pesquisadores lecionavam nas universidades. Aos demais, restava o aprendizado pautado no “saber fazer” fornecido pelos diversos segmentos sociais, fortemente ligados ao trabalho.

Tardif (2002) aponta que, após esse período, houve um tempo em que havia uma separação entre o profissional que realizava pesquisas e o profissional responsável pelo ensino, sendo este último visto como cognitivamente improdutivo e responsável apenas por uma função técnica-pedagógica de educação.

As relações entre o saber e a formação também sofreram transformações. Segundo a tradição intelectual ocidental, considerava-se que saberes que eram pautados na racionalidade técnica, tinham uma dimensão formadora por si só. Nesse caso, uma pessoa que se apropriasse desse saber, teria condições garantidas de que poderia ensiná-lo, como no caso da filosofia ou doutrinas religiosas. Entretanto, nenhum saber pode ser considerado formador por si só. “Saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2002, p.43-44).

Historicamente, a escola foi um espaço para poucos, sendo a educação um privilégio de famílias mais ricas. O que restava aos demais, era ainda o ensino básico de leitura e escrita e instruções necessárias para suas profissões, como o manuseio de alguma máquina.

Com o advento de um ideal de democratização da Educação, o papel do professor muda, porque além da necessidade de “saber ensinar”, é necessário que este ensino seja para todos. Diante dessas considerações, surgem questionamentos sobre os saberes dos professores e suas identidades, dos quais buscamos refletir. Quem são esses profissionais hoje? Qual a origem dos saberes que compõem sua prática?

3.2 Professores e seus saberes

Durante toda a discussão acerca do professor, do estudo de suas particularidades e características comuns a estes profissionais, surgem questões relativas aos saberes dos docentes, suas origens e a forma como são articulados com a prática.

De acordo com Tardif (2002) e Gatti (1996), diversas pesquisas buscam compreender e classificar quais são os saberes dos professores e como são construídos. Esse entendimento é essencial na elaboração de novas ações frente a Educação, para futuros investimentos, principalmente acerca de melhoria na formação inicial e continuada. Portanto, este processo leva em consideração essa pluralidade.

Nesse sentido, Tardif (2002) busca contemplar categorias de saberes em sua totalidade, de acordo com suas fontes de aquisição, que possuem características particulares, as quais, explicitamos:

Saberes pessoais dos professores: Os saberes pessoais não são exclusivos dos professores. Todo profissional traz para o seu ambiente de trabalho impressões e características pessoais que são constituídas durante toda a sua vida, na socialização com família, amigos e pessoas próximas.

Saberes provenientes da formação escolar anterior: Uma particularidade das pessoas que atuam no ambiente escolar é a de que já passaram muito tempo neste local, como alunos. As experiências construídas durante esse período também refletem em suas práticas futuras como professor, seja se espelhando em um professor que foi importante naquele período, ou buscando fazer algo diferente daquilo que considera necessitar de mudanças.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: São os saberes construídos durante a formação inicial, nas disciplinas cursadas, estágios e cursos de complementação e formação continuada. Todas as ações de formação externas à sua prática diária podem pertencer a essa categoria.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: A utilização dos materiais didáticos no ensino, bem como programas que possuem finalidades relacionadas com mudanças na prática docente também contribuem para a construção dos saberes docentes, durante a utilização dos mesmos e o compartilhamento desses materiais com seus pares.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola: A prática pode ser considerada como uma fonte rica de saberes. No dia-a-dia da sala de aula, o professor coloca-se em ação, pautado em suas experiências anteriores e no contexto que está vivendo. Dessa forma, seu trabalho passa por constantes transformações.

No Quadro 1, o autor representa, de forma sintetizada, a sua perspectiva de como é composto o que os professores sabem, tentando relacionar as fontes de aquisição de cada saber na sociedade, com os modos como eles agregam ao seu trabalho.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|--|---|--|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

Tardif (2002) afirma que conhecer o trabalho e considerar os saberes dos professores permitem renovar a concepção que temos de formação na medida em que à compreendemos a partir de estudos nesta perspectiva.

A origem dos saberes docentes, nesta perspectiva, mostra-se como plural e advindo de diversos processos e contextos da vida do docente. Então, o que cabe a formação inicial destes profissionais?

3.3 A formação inicial do professor de Matemática

A Licenciatura em Matemática no Brasil, habilita os graduados para exercerem à docência no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Entretanto, por serem formados em instituições diferentes e possuírem características particulares, os professores constituem um grupo heterogêneo.

É necessário que o professor compreenda a importância de suas práticas condizerem com a pluralidade da sala de aula que trabalha e considere que cada estudante irá traçar seus caminhos para aprender. Para Gatti (1996, p.85), diversos aspectos

[...] têm provocado transformações na profissão docente, como o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino.

Compreendemos o professor de Matemática deve oferecer possibilidades para que todos os alunos possam aprender. Para que isto aconteça, ter domínio dos conteúdos matemáticos é necessário, mas não é suficiente. Dentre outras coisas, é importante que esse profissional tenha clareza de qual concepção assume para educação, ensino e aprendizagem. Além disso, ter consciência de seu papel social e de que sua identidade e seus saberes devem ser vistos na interface entre o que é constituído de maneira pessoal e coletiva.

Uma das preocupações da formação de profissionais para a Educação Básica decorre ao assumir o pressuposto de que existem conhecimentos necessários para o desenvolvimento das pessoas e para garantia do convívio em sociedade. O trabalho docente, ao seguir esses preceitos, além de favorecer o desenvolvimento do senso crítico nos estudantes, estimula reflexões sobre tolerância e respeito às diferenças.

Não é suficiente que o professor de Matemática tenha domínio do conteúdo da disciplina que ministra, mas também ter conhecimento dessas outras questões e além disso, saber como trabalhá-las no seu contexto. Portanto, a licenciatura tem como objetivo, propiciar, além do ensino da Matemática, momentos de reflexão sobre essas preocupações, que extrapolam os limites da sala de aula. Para Silva Júnior (2010, p.62),

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como um objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Gatti (2012), ao analisar cursos de licenciatura, conclui que as ementas das disciplinas referentes à educação e o contexto escolar apresentam atividades insuficientes ligadas à prática docente. A autora ressalta que isso acontece pois, historicamente, as licenciaturas eram vistas como um complemento dos bacharelados e as diretrizes curriculares estarem organizando cada assunto dentro de disciplinas distintas e que não se articulam devidamente.

Compreendemos que o papel formativo, referente a concepção que os professores têm de suas práticas pedagógicas, não cabe apenas às disciplinas ligadas à prática de ensino, laboratórios e estágios. Fiorentini (2005) aponta que muitos professores das universidades que ministram, por exemplo, Cálculo, Álgebra, dentre outras, podem acreditar que estão ensinando apenas procedimentos e conceitos matemáticos, mas, na verdade, existem ações desse professor

que os licenciados podem internalizar e que modificam sua forma de conceber, não só a Matemática, mas o ensino e questões subjacentes a ele.

Dessa forma, práticas que não prezam por uma aprendizagem que faça sentido e que não levam em consideração o contexto dos estudantes podem ser reproduzidas e se perpetuarem. Com o objetivo de modificar esse paradigma, diversos professores e pesquisadores têm procurado implementar outras formas de ministrar suas aulas, “de modo que o aluno se constitua em sujeito de conhecimento, isto é, no principal protagonista do processo de aprender” (FIORENTINI, 2005, p.112).

Ressaltamos a importância de que nas disciplinas de estágio, laboratórios de ensino e didática, as práticas do professor formador também façam sentido para o licenciando, buscando aliar a teoria e a prática, que provoquem reflexões sobre o atual contexto da escola e busquem estabelecer relações com a presença do estudante no ambiente escolar, durante os estágios.

Na formação inicial é interessante que seja contemplada a multiplicidade de realidades da escola, que são um reflexo da pluralidade brasileira e, assim, oportunizar que o professor, durante sua prática, desenvolva sua autonomia profissional (GATTI; BARRETO, 2009) e tenha condições de propiciar a participação de todos os estudantes em suas aulas, respeitando e valorizando suas diferenças, independentemente de sua etnia, sexo, condição social, deficiência, dentre outras.

3.3.1 A formação de professores de Matemática para a escola das diferenças

As discussões específicas sobre Educação Inclusiva, nos cursos de licenciatura em Matemática, ainda são pouco presentes, de acordo com Rosa (2014). A autora reforça a importância de que os cursos de formação inicial, bem como os de formação continuada, proporcionem práticas que oportunizem discussões sobre a realidade dos alunos, dos professores e da escola. A escola inclusiva, para Bergamo (2009, p. 61), “necessita de professores qualificados e capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre a sua prática e trabalhar em parceria para oferecer respostas adequadas a todos os sujeitos que convivem numa escola”.

Cintra (2014) afirma que, em sua maioria, os professores não estão preparados para desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem na aprendizagem dos estudantes com deficiência. A autora também aponta que

(...) a formação inicial é um momento privilegiado para produzir conhecimentos que possam auxiliar na compreensão de situações complexas de ensinar e aprender para a diversidade, desenvolvendo uma atitude crítica em relação à Educação Especial (CINTRA, 2014, p. 31).

Algumas iniciativas de âmbito federal e também dos estados e municípios, têm sido feitas em relação a formação dos professores, nessa perspectiva. Porém, muitas ainda são restritas a um enfoque nas dificuldades dos estudantes e não em suas potencialidades. Essas atitudes favorecem a manutenção de práticas segregacionistas e promovem aos estudantes que fogem aos padrões de normalidade estabelecidos, uma educação estereotipada, com caráter assistencialista e minimalista.

Dentre as iniciativas do governo federal, o Decreto nº 5626/05, além de outras questões referentes à inclusão dos estudantes surdos na sociedade e na escola, dispõe sobre a instituição da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Essa oferta vai ao encontro com os preceitos que ressaltamos de uma educação para todos.

As pessoas surdas possuem especificidades linguísticas que devem ser consideradas e têm o direito de vivenciar seu processo educativo tendo como sua primeira língua, a Libras. Desse modo, o professor ter conhecimento básico da língua favorece sua interação com estes estudantes. Para Botelho (1998), isso não significa que o professor de Matemática deverá ministrar suas aulas em Português e em Libras, ao mesmo tempo, o que não seria viável. Assim, faz-se necessária a presença do intérprete de Libras, que irá desempenhar seu papel na interpretação das aulas, porém, não assume o papel como docente do estudante surdo.

Ressaltamos que a disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Matemática pode ser um momento rico, muitas vezes o único, de discussão para que os licenciandos possam refletir sobre questões relacionadas com a Educação Inclusiva. Explorar essas temáticas na formação inicial, pode proporcionar que o professor tenha mais recursos ao trabalhar com todos os estudantes, respeitando suas diferenças.

Além disso, pode oportunizar que sejam promovidas estratégias pedagógicas para potencializar o engajamento de futuros professores de Matemática no desenvolvimento de propostas de Educação Matemática em uma perspectiva inclusiva, em suas práticas futuras, no ambiente escolar.

O professor de Matemática, quando conhece as especificidades de seus estudantes, pode refletir sobre suas ações em sala de aula, de modo que seu ensino seja plural. No caso dos estudantes surdos, propiciar a valorização das especificidades linguísticas, com consciência

sobre os direitos destes estudantes, como a presença do intérprete na sala de aula e o AEE, pode auxiliá-lo na compreensão de seu papel como docente e, assim, potencializar sua prática.

3.4 A dimensão afetiva na formação de professores para a escola das diferenças

Uma reflexão que deve estar dentre as preocupações da formação de professores para a escola das diferenças é a importância de considerarmos aspectos que vão além do cognitivo. De acordo com Araújo (2003, p.155), “(...) nossos pensamentos, sentimentos e ações são organizados pela articulação de elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais, mediados simbolicamente ou não pela consciência e pelo inconsciente”.

Para o autor, todas as nossas ações são mediadas por estes elementos, que são indissociáveis e influenciam em nossas atitudes e decisões. Entretanto, para fins de pesquisa, é possível refletir sobre uma destas dimensões, mas sempre levando em consideração as influências das demais (ARAÚJO, 2003, p.155).

Nesta discussão iremos privilegiar a dimensão afetiva por considerarmos como sendo essencial no desenvolvimento de atividades em uma perspectiva inclusiva e de valorização das diferenças e, portanto, deve ser ressaltada. Além disso, Tardif (2002) reforça que boa parte do trabalho docente é pautado nesta dimensão.

Araújo (2003), pautado nas ideias de Damásio (2000), compreende a dimensão afetiva como composta de vários elementos, por exemplo, as emoções e os sentimentos.

As emoções são estados externos, por exemplo, a expressão de tristeza, alegria, vergonha, culpa, ciúmes ou calma e têm como objetivo nosso bem-estar e sobrevivência, como quando nosso corpo expressa o medo através de tremores e suor para que não nos aproximemos de uma situação perigosa. Os sentimentos são internos e se constituem das experiências mentais de nossas emoções, ou seja, o que internalizamos das emoções.

Deste modo, nossas emoções geram sentimentos e as reflexões sobre os sentimentos podem gerar novas emoções e, assim, sucessivamente. Então, as emoções acontecem no teatro do corpo e, por sua vez, os sentimentos acontecem no teatro da mente (DAMÁSIO, 2003, p.28).

Araújo (2002) ressalta outros elementos que constituem a dimensão afetiva: os valores (construídos quando projetamos sentimentos positivos sobre algo) e os contravalores (projeção de sentimentos negativos). Estes influenciam no que pensamos sobre uma pessoa, um objeto, relações ou sobre nós mesmos.

De acordo com o autor, vale ressaltar que os ambos podem ser aplicados sobre algo que seja considerado socialmente como positivo ou negativo, por exemplo, a escola é considerada

como algo positivo para as pessoas, mas alguém pode atribuir contravalores a ela por algum fato ocorrido naquele espaço e, da mesma forma, o uso da violência física é socialmente considerado como algo negativo, mas alguém pode atribuir valores a ela por se sentir bem ao agredir alguém. Quando abordamos esta temática, também é importante refletir sobre as influências destes em nossas ações, uma vez que os valores nos aproximam de algo e os contravalores nos distanciam.

A projeção de valores e contravalores pelo professor em seus estudantes podem influenciar na forma como ele concebe e articula sua prática. Como ressalta Tardif (2002),

Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p.130).

Pautados nas ideias de Araújo (2003) sobre a dimensão afetiva na Educação, refletimos sobre a necessidade de que os professores em formação desenvolvam competências para lidar com as mais diversas situações da escola e reconheçam e valorizem as diferenças dos estudantes.

Estudantes e professores são seres sociais que interagem no ambiente escolar, onde muitas relações são estabelecidas entre os sujeitos que são únicos e possuem suas particularidades. Apesar de estarem organizados em turmas, de acordo com Tardif (2002), os professores não podem deixar de considerar as diferenças individuais de cada estudante e, assim, superar os obstáculos das generalizações.

Determinados grupos sociais, muitas vezes, possuem algumas características que os definem e que são fruto de convenções sociais. De acordo com Harkot-de-La-Taille (2003, p.172),

(...) ideias e valores se fixam, uns por convenção, outros por experimentação, outros ainda por ambas, e são compartilhados pelo grupo, em grande escala. Quando se trata de tipos de pessoas, ou melhor, daquilo que é típico, tão reconhecível que até tem nome, no seio de um grupo, estamos defronte de estereótipos culturais.

A autora ressalta que aprendemos, por exemplo, que “homem não chora” e “mulher é delicada e frágil”. Portanto, situações que fogem disto podem ser questionadas, causam estranhamento e são tidas como erradas (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2003, p.172).

Como apresentado anteriormente, os EPAEE foram excluídos do ambiente escolar durante muito tempo por serem vistos como incapazes de aprender. Vê-los pelo viés da impossibilidade pode ser entendido como um estereótipo cultural. Acreditamos que superar este obstáculo é essencial na busca por atribuir valores para o trabalho com estes estudantes e na mudança de olhar acerca das diferenças. Este é o primeiro passo para que ações inclusivas sejam realizadas na escola.

Após a apresentação das concepções teóricas que embasaram este estudo, apresentaremos na próxima Seção os caminhos metodológicos percorridos. Buscamos justificar as escolhas metodológicas, apresentar os participantes e trazer alguns detalhes sobre a produção e análise dos dados.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta Seção busca apresentar os pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa, bem como os caminhos percorridos, visando alcançar nosso propósito. O objetivo foi compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de licenciatura em matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão.

4.1 Natureza da pesquisa

Considerando as características, participantes, o cenário e o objetivo dessa pesquisa, com reflexões centradas na formação inicial de professores de Matemática, buscamos por uma abordagem qualitativa, dado que os estudos que empregam esta metodologia, de acordo com Richardson (1999, pg. 80),

(...) podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Dessa forma, temos a pesquisa qualitativa como uma vertente que possibilita uma maior proximidade do que é estudado, não se preocupando em criar leis ou generalizações. Para Goldenberg (2004), este tipo de pesquisa oportuniza um olhar para as singularidades de fenômenos, cuja identificação não pode ser proveniente de questionários padronizados.

Para Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores que optam por essa forma de investigação têm por objetivo compreender as experiências e comportamentos das pessoas. Também buscam entender o processo pelo qual os significados são construídos e descritos pelos participantes da pesquisa. Os autores ainda ressaltam que, caso outro pesquisador faça uma pesquisa com os mesmos participantes e no mesmo contexto, não chegariam aos mesmos resultados, pois os olhares pautados nos interesses de cada pessoa que realiza uma pesquisa são únicos.

4.2 A construção de um Estudo de Caso

Considerando os aspectos apresentados, a pesquisa foi realizada a partir do Estudo de Caso da disciplina de Libras, que faz parte do currículo do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do estado de São Paulo, ofertada desde o ano de 2011, inicialmente como optativa. Portanto, a disciplina já era oferecida nessa instituição há um certo tempo. Sendo assim, foi considerada com características pertinentes, como uma quantidade maior de egressos que a cursaram e o fato de ter sido ministrada para diversas turmas.

Essa disciplina, que passou a ser obrigatória em 2015, engloba, além da Libras e de tópicos diretamente relacionados à surdez e a Educação de surdos, o estudo dos fundamentos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação.

Escolhemos a realização de um Estudo de Caso, pois “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamento considerados” (GIL, 1991, p.72-73).

Com esse olhar mais atento para uma disciplina, buscamos compreender como ela foi estruturada e como se desenvolveu ao longo dos anos em que foi ministrada. Porém, esse olhar para a disciplina de Libras é centrado no objetivo da presente pesquisa e pode ser dito que “é irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo. Na verdade, o pesquisador acaba se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância” (GOLDENBERG, 2004, p.51).

4.3 A produção dos dados

O estabelecimento dos procedimentos para a produção de dados foi elaborado, considerando-se o mais adequado ao contexto e objetivos do estudo, de acordo com Goldenberg (2004), cabe ao pesquisador estabelecer o processo e qualificar quais serão as técnicas mais adequadas.

A busca por livros, artigos, dissertações, teses e demais textos científicos foi essencial para dar o suporte teórico necessário para a pesquisa. A seleção e estudo desse material ocorreu durante todo o desenvolvimento, pois o referencial teórico auxilia na formulação do problema, dá respaldo para a escolha dos procedimentos e colabora com a análise dos dados.

O processo de produção de dados iniciou-se com a análise do programa da disciplina em questão. Essa etapa procurou principalmente verificar os conteúdos, a metodologia

desenvolvida e as estratégias de avaliação propostas. A análise documental, para Lüdke e André (1986, p. 38-39),

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...] como técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Nessa perspectiva, estudar o programa nos proporcionou um melhor entendimento da estrutura da disciplina e sobre como ela se organizava para que, na próxima etapa da produção de dados, essas questões fossem aprofundadas. Gil (2002 p.45) afirma que esse tipo de procedimento permite um uso de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, uma vez que os documentos representam fonte rica e estável de dados.

A análise do programa também permitiu verificar a presença dos princípios da Educação Inclusiva, da utilização das TDIC e o ensino da Libras. Esse olhar buscou criar uma compreensão de como o professor formador busca organizar, na disciplina, momentos para trabalhar propostas de Educação Matemática em uma perspectiva inclusiva de caráter conscientizador com os licenciandos em Matemática.

Porém, a análise dos documentos não tem como objetivo responder de imediato a pergunta da pesquisa. Gil (1991) afirma que realizar essa investigação inicial com os documentos não é importante por responder o problema de pesquisa definitivamente, mas porque oportunizam um olhar melhor do problema e das hipóteses.

A segunda etapa da produção dos dados foi composta por entrevistas semiestruturadas com egressos e professores formadores que atuaram na disciplina desde a sua elaboração. Com isso, buscamos verificar como ela se constituiu, como era a prática desse professor formador, frente a elaboração de propostas de ensino inclusivas e, no caso dos egressos, a maneira como essas práticas refletiram em sua formação como professor de Matemática. Ribeiro (2008) aponta que a entrevista deve ser entendida como a

[...] técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p.141).

O objetivo das entrevistas foi de verificar como o que estava posto na ementa da disciplina foi colocado em prática e as perspectivas das pessoas que participaram. Ribeiro (2008) aponta que a realização de entrevistas é vantajosa, pois apresenta flexibilidade na aplicação, viabilização da análise das hipóteses iniciais e esclarecimento de respostas.

Goldenberg (2004) apresenta algumas vantagens da utilização de entrevistas na produção de dados, como: possibilitar a participação de pessoas que não sabem escrever; maior paciência dos entrevistados em falar do que escrever; maior flexibilidade e profundidade nas respostas; possibilidade de observar o que é dito e como é dito; estabelecimento de relação de confiança e amizade entre entrevistador e entrevistado.

A escolha da entrevista como método de pesquisa foi decorrente da necessidade de buscar a visão de quem vivenciou a situação analisada e que pudesse refletir sobre suas experiências e apresentar suas impressões. A entrevista, nesse contexto,

(...) fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p.65).

O tipo de entrevista compreendida como a mais adequada foi a semiestruturada, onde partindo de roteiros com questões tomadas como base, as entrevistas foram conduzidas.

A adoção dessa modalidade de entrevista pode ser considerada pertinente pois, como aponta Manzini (1990/1991), toda entrevista é focada em um assunto e a partir dele serão formuladas perguntas principais que são básicas na busca do objetivo da pesquisa. Entretanto, permite que sejam complementadas por outras perguntas que possam emergir pelas circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor ressalta que as entrevistas semiestruturadas possibilitam o surgimento de informações de uma maneira mais livre, que não está presa às respostas previamente padronizadas.

É importante que o pesquisador esteja atento no momento das entrevistas. “O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecerem na discussão” (Bauer; Gaskell, 2002, p.67). Entretanto, a elaboração de um bom roteiro auxilia tanto no desenvolvimento da entrevista, quanto na análise.

4.3.1 Elaboração dos roteiros de entrevista

A elaboração dos roteiros de entrevista foi muito importante na preparação do pesquisador para interagir com os participantes da pesquisa. Esse processo foi definidor, pois apesar da entrevista semiestruturada permitir certa liberdade durante sua realização, as perguntas principais devem estar no guia, pensando no objetivo da pesquisa.

À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições (BAUER; GASKELL, 2002, p.67).

Foram elaborados dois roteiros para as entrevistas. O primeiro (Quadro 2) foi pensado para os egressos. Contêm perguntas que buscam compreender melhor pontos importantes da formação de cada um, detalhes sobre a disciplina de Libras vivenciada e os reflexos em suas práticas e perspectivas como professor de Matemática, a atuação profissional atual e perspectivas pessoais sobre Educação Inclusiva.

Quadro 2 – Roteiro de entrevista para os egressos

| Questões norteadoras – Egressos |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Explique-me o motivo por ter decidido cursar Licenciatura em Matemática. 2. Por que você optou por cursar a disciplina de Libras, que era oferecida como optativa na época? 3. Como a disciplina se configurou? Como eram as aulas? Havia material para estudos? 4. O que foi mais significativo na disciplina para você? 5. Quais aspectos poderiam colaborar para a melhoria da disciplina? (O que poderia ser diferente?) 6. Durante sua graduação, alguma outra disciplina tratou de assuntos relacionados a Educação Inclusiva? 7. Você já teve contato com uma pessoa surda? Antes, durante ou depois da disciplina de Libras? 8. De acordo com o decreto 5.626/2005, no Capítulo II, artigo 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos |

Municípios. Quais os reflexos dessa obrigatoriedade na formação destes profissionais?

9. Uma discussão recorrente e que divide opiniões dos pesquisadores que estudam a temática da surdez é a questão da criação de escolas específicas para a educação de surdos. Alguns estudiosos defendem a criação destas escolas, onde apenas estudantes surdos estudariam, com professores preferencialmente surdos ou ouvintes fluentes em Libras. Em contrapartida, outros defendem o que está posto na legislação atual que institui uma escola inclusiva, que tem o dever de garantir o acesso e permanência de todos os estudantes, oferecendo uma educação de qualidade. O que você pensa sobre essas duas perspectivas da educação de surdos?
10. Você acredita que caso estivesse atuando como professor de Matemática em uma turma, com um aluno surdo, você teria condições de proporcionar a participação dele em suas aulas? O que seria necessário? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O segundo roteiro (Quadro 3) foi elaborado para as docentes. As perguntas selecionadas buscam compreender como foi o processo de implementação da disciplina, como ela se moldou ao longo dos anos, suas perspectivas pessoais sobre a implementação e o papel da disciplina de Libras na formação do professor de Matemática.

Quadro 3 – Roteiro de entrevista para as docentes

| Questões norteadoras – Docentes |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conte-me um pouco sobre sua formação e os motivos por ter optado por começar a trabalhar com Educação Inclusiva. 2. Em que ano a disciplina de Libras foi instituída em sua faculdade? Para quais cursos? O que motivou a criação da disciplina? Como foi a procura pela disciplina nos primeiros anos de oferta? 3. Nos anos que ministrou a disciplina, como ela se configurou? Como eram as aulas? Havia material para estudos? 4. Como a disciplina se configurou? Como eram as aulas? Havia material para estudos? 5. O que você considera de mais importante na disciplina? 6. Quais aspectos poderiam colaborar para a melhoria da disciplina? (O que poderia ser diferente?) |

7. De acordo com o decreto 5.626/2005, no Capítulo II, artigo 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Como você vê que esta implementação tem acontecido, em particular nas licenciaturas em Matemática?
8. Você acredita que uma disciplina de Libras ministrada para graduandos em Licenciatura em Matemática deve ser diferente, por exemplo, de outras licenciaturas? Como? Por quê?
9. Uma discussão acadêmica recorrente e que divide opiniões dos pesquisadores que estudam a temática da surdez é a questão da criação de escolas específicas para a educação de surdos. Alguns estudiosos defendem a criação destas escolas, onde apenas estudantes surdos estudariam, com professores preferencialmente surdos ou ouvintes fluentes em Libras. Em contrapartida, outros defendem o que está posto na legislação atual que institui uma escola inclusiva, que tem o dever de oferecer o acesso e permanência de todos os estudantes, garantindo uma educação de qualidade. O que você pensa sobre essas duas perspectivas da educação de surdos?
10. Você acredita que os licenciados no curso de Matemática, que tenham cursado a disciplina de Libras, caso ministrem aulas em uma turma, com um aluno surdo, teriam condições de proporcionar a participação dele em suas aulas? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Goldenberg (2004), o pesquisador deve sempre buscar o equilíbrio sobre o que deve ser perguntado para não ir além e também não ficar aquém das informações. A autora também apresenta alguns pontos importantes de serem considerados ao elaborar um roteiro de entrevista, como decidir quais são as informações mais pertinentes de serem procuradas, questionar a necessidade e utilidade de cada pergunta, além de decidir uma sequência inicial para a entrevista.

Com os dois roteiros prontos, foi feita uma entrevista piloto para acertar os últimos detalhes e começar a seleção dos participantes e a realização das entrevistas.

4.3.2 Os participantes da pesquisa

Para a seleção dos participantes foi levado em consideração que seria necessário um público que tivesse vivenciado a disciplina e que pudesse expor suas impressões e preocupações acerca de sua experiência durante a sua graduação e os reflexos da disciplina em suas vivências futuras.

Para comporem os participantes da pesquisa, selecionamos as três docentes que ministraram a disciplina desde sua elaboração até o ano de 2015 e convidamos 17 egressos do curso de licenciatura em Matemática que tivessem cursado a disciplina de Libras durante a sua graduação, sendo dez convidados em um primeiro momento, onde apenas cinco responderam a solicitação e depois foram convidados mais sete estudantes.

Duas docentes e doze egressos aceitaram participar da pesquisa. Não obtivemos resposta dos demais convidados. Para Richardson (1999, p.218),

Cada entrevista em profundidade proporciona um riquíssimo material de análise. O pesquisador, portanto, deve estar preparado para passar um tempo considerável fazendo esta análise. Assim, recomenda-se que, para uma pesquisa que utiliza entrevista em profundidade, não se entrevistem mais de 20 pessoas.

A escolha desses participantes, de acordo com essas particularidades, busca trazer considerações de pessoas com perspectivas pessoais sobre o que vivenciaram. O convite visou a participação de estudantes que cursaram a disciplina nos anos de 2011 a 2014. Os estudantes que cursaram a disciplina no ano de 2015, eram do 1º ano (cursando como disciplina obrigatória) e do 3º ano (cursando como disciplina optativa) e durante a realização das entrevistas ainda não haviam concluído a graduação, por isso não foram selecionados para participar da pesquisa.

A seleção de um grupo com suas especificidades para comporem os participantes da pesquisa “é como um mergulho em profundidade dentro de um grupo “bom pra pensar” questões relevantes para o tema estudado” (GOLDENBERG, 2004, p.49). Apresentaremos, a seguir, uma breve apresentação dos participantes. É importante ressaltar que todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes no momento da entrevista.

4.3.2.1 Docentes da disciplina

Durante as entrevistas, buscamos conhecer um pouco sobre a formação dos docentes e a presença da educação especial nesse processo. Alguns dados sistematizados são apresentados no Quadro 4, referentes às três professoras que ministraram a disciplina. Em seguida, apresentamos a trajetória acadêmica das professoras Elvira e Maria, composta pelas falas das mesmas.

Quadro 4 – Informações sobre as docentes responsáveis pela disciplina de Libras

| Docente | Formação | Participação na disciplina | Período em que ministrou a disciplina |
|----------------|---------------------|-----------------------------------|--|
| Elvira | Doutora em Educação | Autora | - |
| Maria | Doutora em Educação | Docente | 2013 – 2015 |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Professora Elvira¹²:

“Eu me formei em Matemática e, quando eu comecei a dar aula, tinha um rapaz que era muito inteligente. Ele estudava em um colégio particular aqui e era totalmente autônomo, só que ele ia mal na disciplina de Matemática. E aí, pediu para eu dar aula particular para ele. E, para a vida, era totalmente inteligente e não conseguia aprender, porque a Matemática estava totalmente desvinculada da vida dele. Logo depois, eu passei em um concurso e fui dar aula. Também tinham muitos alunos que não conseguiam aprender. Então, eu comecei a pensar assim: como é que vou fazer para que esses alunos entendam a Matemática e não tenham raiva de mim? A Matemática era um problema de todos. Como era um bairro muito pobre, eles vendiam numa feira. Então, eu comecei a comprar e pegar exemplos da vida deles e a maioria, ou era babá, ou trabalhava na feira. Então, eu comecei a pegar exemplos dessa área e a entender que o menino também não conseguia entender, porque aquilo não tinha nada a ver com a vida dele. Foi aí que eu fui para o meu doutorado e eu comecei a trabalhar assim, em uma instituição de apoio a pessoas com deficiência e foi bem interessante porque a gente fazia brincadeiras, a partir de materiais digitais, criava situações problemas e aí começavam a pensar em um projeto. Foi muito legal, porque também teve aprendizagem sobre a política, sobre as questões de moral, respeito e ética. Eu comecei a trabalhar aqui na faculdade em 1988, na verdade eu me formei em dezembro de 85, em 86 eu trabalhei no colégio particular,

¹² Os textos apresentados são compostos pelas respostas dos participantes (docentes e egressos) sobre o assunto e tiveram pequenas alterações para retirar vícios de linguagem, seguir os preceitos éticos de garantia do anonimato e apresentar uma descrição da trajetória dessas pessoas, de maneira clara e fiel às falas feitas nas entrevistas.

em 87 eu fiz a especialização e em 88 eu fui contratada como professora aqui, mas eu dava aula de cálculo numérico, ICC – Introdução à Ciência da Computação e Processamento de Dados. Depois, eu fui fazer o mestrado que foi em automação industrial. Desde aquela época, eu queria compreender como que as pessoas aprendiam e, no doutorado, eu ia querer fazer em algo que realmente valesse a pena para mim, porque era o meu desejo fazer com que as pessoas entendessem o que era a Matemática, o quanto a gente usa a Matemática diariamente. Como as coisas foram aumentando e eles foram aprendendo as outras disciplinas, a gente foi ampliando. Quando eu voltei, eu comecei a trabalhar com projetos com os nossos alunos de engenharia e estatística, então eu pedia que eles pensassem em um problema e em cima disso fizessem um algoritmo e implementassem um sistema para resolver esse problema. Logo no início que eu voltei do doutorado, eu fui chamada para participar também do programa de mestrado na educação por conta do currículo, das publicações. Acho que isso foi em 2001 e depois em 2003 ou 2004, comecei a dar aula no departamento de educação”.

Professora Maria:

“Eu tenho licenciatura em pedagogia, depois mestrado e doutorado em educação. Os meus interesses sempre estiveram ligados à área da educação especial e inclusiva. Então, desde o meu primeiro ano de graduação, eu já fui desenhando as minhas estratégias, as minhas propostas como pesquisadora e como aluna do curso me formando para essa área. Eu sempre tento me recordar da minha trajetória pessoal, porque eu acho que ela é muito decisiva por eu ter feito essas escolhas. Na minha família tem pessoas com deficiência e sempre quis entender porque as pessoas eram separadas ou porque eram categorizadas. Por que as pessoas falavam que a minha tia era menos capaz que alguém que não é considerado deficiente intelectual, como ela era? Por que um primo da minha mãe, que tem a mesma idade, era tratado como criança e a minha mãe já tinha família, já tinha filhas? Ou seja, o que era definidor disso? Quando eu estava no terceiro ano, a diretora da escola fazia a escolha dos alunos para dar a inscrição dessa faculdade para a licenciatura e ela me escolheu. Eu escolhi Pedagogia e vim para a licenciatura com esse mesmo anseio, mas aí o direcionamento disso seria a questão da aprendizagem, da própria educação. Como é que ela se configura? Por que que ela era feita para algumas pessoas e não para todas? Era isso que eu queria estudar. Logo no meu primeiro ano, eu tinha uma disciplina que era sobre projeto de pesquisa e a professora tinha uns caderninhos do estado que tratavam da educação de deficientes mentais educáveis, que era o termo que se usava na época. Eu entrei na graduação em 2000, na verdade, já era uma coisa defasada, mas era a referência que eu tinha naquele momento porque na pedagogia quando eu

entrei, não identifiquei nenhum professor que trabalhava com isso, com temas aproximados aos meus anseios. E aí, eu direcionei o meu projeto de pesquisa sobre isso e fui bem, o projeto ficou bem estruturado e a professora falou: a única pessoa que eu conheço assim, que vai falar, fazer uma discussão aproximada disso é a professora Elvira e aí eu fui, conversei com a professora Elvira e a primeira proposta que ela me fez, foi acompanhar o trabalho de uma estagiária dela com uma pessoa, que tem deficiências múltiplas e foi aí que eu descobri com certeza que eu tinha escolhido o caminho certo, porque uma coisa era eu ter uma observação dos meus parentes, como pessoas que não tinham uma educação formal, que a escola não valorizava, que nunca tinham ido para a escola, outra coisa foi fazer essa análise do caderninho do estado que falava lá dos deficientes mentais educáveis, então era uma coisa muito teórica, ainda não tinha me despertado com o que fazer, mas quando eu vi aquela menina com aquela garra toda, usando tecnologia, produzindo coisas, foi o momento decisivo em que eu vi que as minhas escolhas eram acertadas. Inicialmente, eu trabalhei com projetos de extensão, então eu fui estagiária da professora Elvira, desde os anos 2000. Terminando a graduação, eu já entrei no mestrado e a minha pesquisa de mestrado foi em uma escola pública, que tinha até o ensino médio e tinha feito contato com o grupo de pesquisa da professora Elvira. Eu tinha um trabalho de parceria com duas professoras da turma, era uma 7ª série, eu atuei em alguns momentos como docente e logo em seguida eu fui para o ensino superior. Terminando o mestrado, em fevereiro de 2008, eu fui para uma instituição de ensino particular e ali foi a minha primeira experiência, assim, de formação de professores e, embora eu não trabalhasse inicialmente com disciplinas sobre inclusão ou Educação Inclusiva, eu tentava trazer essa discussão”.

4.3.2.2 Estudantes Egressos

Os egressos contaram um pouco sobre suas motivações para cursar licenciatura em Matemática, um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Alguns dados estão sistematizados no Quadro 5 e, na sequência, apresentamos trechos que acreditamos ser relevantes referentes às informações fornecidas.

Quadro 5 – Informações sobre os egressos entrevistados

| Egressos | Ano em que cursou a disciplina | Período que cursou a graduação | Atuação profissional/Formação atual |
|-----------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
|-----------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|

| | | | |
|-----------|------|-------------|--|
| Andressa | 2011 | 2009 – 2012 | Professora substituta no ensino superior público e doutoranda em cartografia. |
| Carlos | 2011 | 2009 – 2012 | Professor voluntário em cursinho comunitário e estudante de engenharia, como segunda graduação. |
| Euler | 2011 | 2008 – 2011 | Professor do ensino superior e do ensino médio em instituições privadas. |
| Gabi | 2011 | 2008 – 2011 | Professora do ensino fundamental e médio em instituições privadas e doutoranda em educação. |
| Aline | 2012 | 2009 – 2014 | Professora de Matemática e física do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. |
| Mateus | 2012 | 2010 – 2016 | Funcionário público e ministra aulas particulares. |
| Francisco | 2013 | 2011 – 2014 | Professor do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. |
| Noah | 2013 | 2011 – 2015 | Auxiliar de vida escolar no ensino fundamental da rede pública municipal. |
| Patrícia | 2013 | 2011 – 2014 | Professora do ensino fundamental e do ensino superior e mestranda em Matemática aplicada. |
| Rafaela | 2013 | 2011 – 2015 | Estudante de curso superior tecnológico como segunda graduação e ministra aulas particulares. |
| Eduardo | 2014 | 2012 – 2015 | Professor de reforço de Matemática para o ensino médio em instituição privada. |
| Fernando | 2014 | 2012 – 2015 | Professor do ensino fundamental e médio da rede privada e no ensino superior em uma instituição pública. Mestrando em Matemática aplicada. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Andressa:

“Eu escolhi licenciatura em Matemática porque eu fazia concursos antes, para funcionária pública, aí eu falei ‘Matemática seria um bom curso para fazer concursos maiores, como o da Receita Federal’, daí eu acabei escolhendo o curso por conta disso. Eu trabalhei durante toda minha graduação, tempo para estudar era complicado. E aí vieram as primeiras provas, Calculo I, nossa! Depois que passou a metade do primeiro ano, eu acho que você acostuma e acaba conseguindo conciliar o estudo e o trabalho. Quando eu encerrei a graduação, eu prestei o processo seletivo aqui para o mestrado do programa de Matemática Aplicada. Nossa, aí quando termina o mestrado, o ‘baque’ é maior, porque você já terminou a graduação, já terminou o mestrado. Eu prestei um concurso e o doutorado, como eu passei no doutorado eu nem terminei esse concurso, como minha família era daqui da cidade, era mais cômodo terminar logo de uma vez só do que sair e depois voltar. Eu comecei a dar aula agora na

disciplina de desenho. Tem pouco mais de um mês que a disciplina começou e é a única experiência que eu tenho de docência e é para o primeiro ano da licenciatura em Matemática. Eu pensei que eu não iria gostar, porque nunca pensei em ser professora. Eu estava fazendo o mestrado e o doutorado e agora eu quero ser professora”.

Carlos:

“Me interessei pelo curso de Licenciatura em Matemática, porque eu sempre tive muita facilidade com Matemática e porque quando eu fazia cursinho eu não me sentia preparado para passar em outros cursos, talvez de engenharia. Então, eu acabei indo para área da Matemática, porque era fácil de passar realmente no vestibular e eu gostava. Eu não conhecia nada do curso e da cidade. Eu vim estudar 500 km distante da minha cidade, da minha família. Então, não tinha menor noção de nada, até porque quando eu entrei na universidade, eu não tinha acesso à internet. Eu só vim fazer e acabei me formando. Desde o primeiro ano de faculdade, mesmo com a bolsa da faculdade que era insuficiente, eu tive que dar aula, tive que trabalhar em bar, fazer mil utilidades para poder ter dinheiro para me manter. A gente pesa muito, vou ser um professor, tem toda a sua grandeza de ser professor, mas enquanto no profissional, enquanto retorno emocional e financeiro para o profissional é quase nulo. Eu terminei a graduação em 2012. Tentei realmente trabalhar na profissão, como um professor, mas aí a gente enquanto profissional, enfrenta várias burocracias do estado, para atribuir aula e para realmente ser inserido como profissional e aí o que eu consegui fazer foi no setor privado que ainda arca um pouco mais esse tipo de profissional. Eu praticamente fiquei, de 6 a 8 meses, trabalhando e eu vi que enquanto profissional, sendo professor, eu não teria o retorno que eu esperava. Eu saí da profissão definitivamente. Hoje eu sou coordenador em um cursinho pré-vestibular comunitário, também sou docente lá e eu tenho o retorno que eu mais espero, que é de aprendizado. É um cursinho popular, então ele não tem lucro nenhum, é totalmente voluntário e é onde eu tenho mais retorno como profissional”.

Euler:

“Eu gostava muito de Matemática, tinha amigos que queriam fazer engenharia e tentaram me persuadir para fazer engenharia e eu falava: Não, mas se eu for fazer engenharia, vou ser um engenheiro frustrado. Eu quero muito aprender Matemática. Hoje eu sou professor. Foi o que eu escolhi, mas quando eu entrei curso de licenciatura, o meu principal foco era a Matemática em si, apenas. Continuei estudando no mestrado, porque eu queria me aprofundar, queria ter também um título de mestre em Matemática Aplicada. Pretendo continuar também para o

doutorado, talvez não na área da Matemática em si, mas em uma área de exatas que use o conteúdo de Matemática que eu estudei. Hoje, eu dou aula no ensino médio em um colégio particular e uma faculdade particular. Dou aula de cálculo, GA [Geometria Analítica] e as vezes eu pego algumas aulas de Matemática aplicada. E, no ensino médio, eu pego a parte de Álgebra”.

Gabi:

“Eu sempre quis ser professora. Era uma coisa de criança, de querer ser professora e gostar da Matemática, só que quando eu entrei para o ensino médio, eu vi essa possibilidade real. Cursei a licenciatura, não por ser uma última opção ou por ser o curso mais fácil de ingressar na universidade pública, mas era uma vontade mesmo. Quando entrei aqui, nos primeiros meses, me deparei com uma outra realidade. Uma realidade de conceitos mesmo, da Matemática, que foi um ‘baque’ para mim, teve um grande choque, uma grande diferença entre o que eu esperava enquanto sonho de ser professora e o que eu aprendia nos primeiros meses de graduação. O que me faltou mesmo foi entender, compreender a prática, a essência do que é ser professor de Matemática. Depois, logo que eu me formei, eu tive uma crise de identidade muito grande. A minha formação não me preparou para a escola e eu tinha que ir para a escola. Então, eu aprendi ser professora, me baseando em professoras que eu admirava. E, sendo professora, com a minha própria prática. No segundo ano de formada, eu fui para a escola. Eu fui dar aula também para o ensino fundamental e o ensino médio. E, foi quando eu posso dizer, com certeza, que eu resgatei aquilo, aquele amor, aquele encantamento que eu tive logo quando eu ingressei na universidade. Foi um susto, foi uma tensão, mas eu tive uma motivação também nesse primeiro ano de escola. Tenho a experiência do meu mestrado em Educação também. Eu desenvolvi um trabalho colaborativo entre uma professora da educação especial, especializada em deficiência intelectual e uma professora de Matemática do 6º ano. E, nessa sala do 6º ano tinham duas alunas com deficiência intelectual estudando. Então, o desafio foi que essas professoras criassem estratégias juntas para desenvolver o ensino de Matemática para todos na sala de aula comum”.

Aline:

“Decidi cursar Matemática, porque anteriormente eu tinha pensado em outros cursos, mas como a gente veio de escola pública e não fez nenhum cursinho, eu não teria muita chance nesses outros cursos em faculdade pública e, como meu irmão já tinha vindo para cá há dois anos antes, na Matemática, ele me mostrava os exercícios, essas coisas e eu gostava. Eu queria

fazer um mestrado em Matemática, mas atualmente eu não tenho dinheiro e na faculdade pública não dá certo. Eu prestei o PROFMAT e não passei e aí eu queria fazer uma especialização, mas agora, esse ano eu tenho que dar aula e eu não consegui aulas atribuídas. Então, eu já estou prestando concurso. Ano passado, eu me formei em abril. E aí eu consegui umas aulas atribuídas. Esse ano, eu fui em várias atribuições e, depois, eu acabei até desistindo de ir. Não consegui nenhuma aula atribuída. Eu fiquei só “eventuando” na escola perto da minha casa. Eu queria muito continuar aqui, dando aula e fazer mestrado, tentar fazer uma pós, alguma coisa. Mas, infelizmente, eu vou prestar esse concurso de técnico legislativo e se eu passar eu vou. Mesmo assim, eu vou tentar dar aula também, porque eu gosto”.

Mateus:

“Eu estava em outra cidade, passei em um concurso e vim para cá. Aí fiquei 6 meses aqui sem estudar. Eu pensei, vou fazer licenciatura em Matemática, porque Matemática eu sempre gostei, mas não era o curso de Matemática bem o que eu esperava. Hoje eu sei que um curso que eu me sentiria à vontade, é alguma engenharia. Eu gosto mais da aplicação em si. Eu trabalho na parte administrativo-financeira do meu serviço. Era tenso, você saia as 5 ou 6 horas da tarde do serviço no fim do dia e aí você tinha que vir 7 horas da noite. Eu dava aula particular, no horário entre que eu saía do meu serviço até o horário que eu vinha para a aula. Muitas vezes eu até faltava na aula para dar aula particular e dava aulas de sábado de manhã e sábado à tarde”.

Francisco:

“Quando a gente é jovem, a gente não consegue tomar muitas decisões na vida. Matemática não era o sonho da minha vida, assim como nenhum outro curso também era. Então, no terceiro ano, fui pensando em cursos que poderiam me dar um futuro profissional excelente, aqueles cursos de ampla concorrência, que todo mundo está querendo. Eu até passei em todos eles, mas a vida é muito dinâmica e aí eu queria continuar trabalhando e em um dos cursos que eu tinha prestado era aqui e era matemática, porque era noturno e aí eu podia continuar trabalhando e eu acabei vindo por conveniência da vida. Então eu caí aqui meio que por acidente. O começo foi ruim, porque não era nada daquilo que eu esperava. Eu não consegui me identificar com quase nada, mas depois de um tempo, eu me encontrei com uma professora daqui e daí a gente teve algumas conversas e eu me interessei por algumas coisas que ela estudava. E aí eu comecei a enxergar com outro olhar. Eu fui tentando ter uma prospecção para continuar na pós-graduação, mas depois mudei de ideia, por vários acontecimentos. Antes

de concluir a graduação, em 2013, já comecei a dar aula. Na verdade, em 2012 eu já estava dando aulas particulares por conta própria. Em 2013, entrei numa escola de aulas particulares. Quando me graduei, já tinha terminado minha pesquisa e já tinha optado por não continuar na pós-graduação e aí, consegui entrar na escola pública. Olha, no começo, foi muito difícil. Foi muito complicado, porque quando a gente está na universidade, você vai imaginando uma coisa, você vai traçando um caminho, mas o caminho que a gente traça aqui, é um caminho retilíneo. Quando você chega na escola, não tem nada de retilíneo, não tem nada de bonito, a prática também é diferente. Você vê o que é que você pode fazer, o que você aprendeu, você vai ter que pegar tudo isso que você conseguiu aqui dentro e você vai ter que mudar a sua realidade”.

Noah:

“Eu prestei vestibular para engenharia civil, só que não deu certo, prestei de novo não deu certo. Então, como eu tinha uma certa intimidade com a área de exatas durante o ensino médio, consegui entrar em Matemática. Foi mais difícil do que imaginava, mas depois a gente foi pegando o jeito. Eu entrei com uma cabeça não tão madura e fui amadurecendo no decorrer da faculdade. Talvez, se eu tivesse a cabeça do final da graduação no começo, eu teria ido muito melhor. Quando terminei a graduação, achei que conseguir um emprego seria muito mais fácil, mas como optei por não lecionar, tudo se tornou bem mais difícil. Então, entreguei currículo em diversos lugares, inclusive em instituições financeiras que foram os únicos lugares que me chamaram pra entrevistas. Fiz as entrevistas, só que não obtive respostas. Então, eu optei por estudar para determinados concursos que eu me inscrevo. Trabalho, por intermédio do concurso público municipal, voltado no cargo de auxiliar de vida escolar. Com os alunos, eu trabalho com qualquer problema que eles tenham na escola e com as atividades, por intermédio de auxílio do professor”.

Patrícia:

“No meu ensino médio, eu tive um professor de Matemática que era muito bom. Antes eu não aprendia nada, mas quando eu ingressei no ensino médio, comecei a gostar muito de Matemática, porque ele fez parecer muito fácil. Eu pensei em vários cursos que envolvessem Matemática e que fossem de exatas e aí eu pensei, que curso tem mais Matemática do que o próprio curso de Matemática? Por sorte, tinha aqui na minha cidade e resolvi fazer, mas eu não queria ser professora quando eu entrei. Depois, eu descobri que sim, que era isso que eu queria. No último ano da graduação, comecei a dar aula e eu não me sentia preparada, mas

deu tudo certo. Foi um ano e os alunos ficam hoje reclamando que eu saí para fazer o mestrado e ficam pedindo para eu voltar. Eu pretendo, futuramente, fazer o doutorado, mas na educação, porque o que eu gosto mesmo é de dar aula, então, eu penso que pode ser muito melhor para mim ficar nessa parte, para melhorar as aulas”.

Rafaela:

“Desde criança, eu gosto muito de Matemática. Meus pais incentivavam muito e, fui criando gosto na escola. Era uma matéria que até desenvolvia melhor que português, geografia. Como eu gostava de Matemática e, nas brincadeiras de criança, ser a professora que ia ensinar, eu achava que, a Matemática ia centrar para o lado da educação. Então, eu esperava mais sobre isso. Eu participei de projetos que envolviam educação, mas, eu queria que algumas outras matérias incentivassem mais essa área. Quando concluí, a intenção era dar aula, mas eu decidi prestar outro vestibular para Agronegócio e comecei agora. Pretendo trabalhar na área da educação. Matemática, se possível”.

Eduardo:

“No colégio, eu sempre gostei das aulas de Matemática. E, quando a gente formava grupos de estudos, eu era o responsável por ajudar os coleguinhas. Então, eu já me sentia um ‘professor’. Então, eu gostava da carreira. Levei um tempo até me adaptar ao que a universidade pedia. E não foi exatamente o que eu esperava. Eu esperava ver a matéria da escola de forma aprofundada para poder ensinar depois. Só que eu vi coisas além. Eu atuo em um colégio. Dou plantões de Matemática. Na verdade, eu estava em dois colégios. Mas eu só dou plantões de dúvidas e aulas particulares para alguns alunos do próprio colégio. Eu pretendo prestar o mestrado que é o profissionalizante, quando tiver oportunidade”.

Fernando:

“Eu sempre quis fazer Matemática. Cheguei a fazer um curso de economia, mas eu nunca tive a oportunidade ou o tempo certo para fazer. O objetivo principal de fazer o curso era para me formar e para ser professor, para dar aula mesmo. No começo, eu tive muita dificuldade, mas como eu tive uma boa estrutura, consegui me adaptar e gostei muito do que vi. Logo que me graduei, eu estava dando aula em colégios, como professor substituto, dando aula particular. Depois de alguns meses, eu comecei a dar aula em colégio particular e também me inscrevi no mestrado e estou fazendo mestrado em Matemática Aplicada e dou aula para os cursos de graduação da universidade, isso me ajuda muito. Está sendo muito bom, o contato com os

alunos. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estou no começo. Eu pretendo concluir meu mestrado, continuar dando aula na Educação Básica e na universidade. Então, eu pretendo ainda terminar o mestrado, fazer um doutorado, com alguma coisa relacionada a Educação”.

4.3.3 A realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2016. Todos os entrevistados foram contatados via *e-mail* ou rede social, esclarecidos do propósito da pesquisa, sobre questões éticas e sigilo. Logo que aceitaram, as entrevistas foram agendadas e realizadas nas dependências da faculdade em questão. As entrevistas tiveram duração de 30 minutos à 1 hora e 20 minutos.

Todas as entrevistas foram feitas individualmente. Ao chegarem ao local, no horário agendado, os participantes foram recepcionados, esclarecidos mais uma vez sobre a pesquisa. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e foram consultados sobre a autorização da gravação da entrevista para futuras consultas e análise. Esse momento é importante, pois “toda entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer diálogo respeitoso. Em termos gerais, deve-se dizer ao entrevistado o que se pretende e por que se está fazendo a entrevista” (RICHARDSON, 1999, p.216).

No desenvolvimento das entrevistas, buscamos seguir algumas orientações que Bauer e Gaskell (2002) fornecem sobre boas práticas nesse método de pesquisa. Iniciamos as entrevistas com algumas palavras introdutórias a respeito da pesquisa, agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar e o pedido para gravar a sessão. Explicamos que a gravação era um registro útil para a análise e para facilitar o transcorrer da entrevista, pois não seriam necessárias fazer tantas anotações.

Com o decorrer da entrevista, considerando sua modalidade ser semiestruturada, cada uma percorreu um caminho único e particular, de acordo com os pontos que foram sendo levantados por cada entrevistado. No caso dos egressos, muitos focaram em suas experiências dentro da universidade, principalmente durante a disciplina de Libras, outros com mais experiência na escola, relataram sobre situações em que o que foi trabalhado durante a universidade foi requisitado na prática.

As docentes da disciplina relataram um pouco sobre a própria formação, as experiências com Educação Inclusiva, a motivação, estruturação e elaboração da disciplina, sua mudança ao

longo dos anos e suas considerações acerca das políticas vigentes sobre a implementação da Libras como obrigatória no currículo.

Para finalizar cada entrevista, foi feito um agradecimento ao participante, reforçado os procedimentos seguintes da pesquisa, referentes a utilização da gravação para consultas futuras, análise e garantia da confidencialidade dos dados. Além disso, como sugerem Bauer e Gaskell (2002), questionamos se gostariam de fazer mais alguns comentários e buscamos dar um tempo para o entrevistado “deixar” o ambiente.

Com todas as entrevistas concluídas, Richardson (1999) fala sobre a importância da dedicação de um bom tempo para o estudo do material logo após a gravação para perceber se houve algum problema com o áudio e se há a necessidade de uma nova gravação, antes mesmo das transcrições.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

O próximo passo constituiu-se da transcrição e análise de todo o material produzido. Durante as transcrições, o enfoque é diferente e o olhar não é para o momento, mas para algo que já foi vivido. Esse processo também não é linear, pois é necessário que as gravações avancem e voltem diversas vezes e que sejam ouvidas várias vezes para que seja transcrito o que é verbalizado e para que novas informações sejam percebidas.

À medida que as transcrições são lidas e relidas, tome nota das ideias que vêm à mente. Conserve sempre à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procure padrões e conexões, tente descobrir um referencial mais amplo que vá além do detalhe particular. Às vezes, trabalhe rapidamente e com imaginação, outras vezes trabalhe metodicamente, examinando cuidadosamente as Seções do texto em relação a tópicos específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p.85).

Levando em consideração esses apontamentos, as entrevistas foram todas transcritas na íntegra. O próximo passo foi composto da análise dos dados, que é um processo que exige dedicação e muita atenção do pesquisador. Entretanto, “não é um processo puramente mecânico. Ela depende de intuições criativas, que podem muito bem ocorrer quando o pesquisador está falando com um amigo ou colega, ou naqueles momentos de reflexão ao dirigir, caminhar ou tomando um banho” (BAUER; GASKELL, p.86, 2002).

Portanto, durante toda a análise, buscou-se sempre retornar para as gravações e transcrições, para que, a partir das novas ideias, um novo olhar fosse lançado sobre as informações para serem reorganizadas, visando alcançar o objetivo da pesquisa.

A análise de entrevistas é um processo complexo. Deve ser levado em consideração que as informações advindas desse procedimento de produção de dados dependem daquilo que o entrevistado quer compartilhar e do que se lembra sobre o assunto. Goldenberg (2004) ressalta que a memória é seletiva, e altera-se levando em consideração o presente. Não se deve julgar a veracidade das lembranças apresentadas pelos participantes, mas devem ser compreendidas como “o passado através dos olhos de quem o vivenciou” (GOLDENBERG, 2004, p.56).

Para a organização dos dados e a análise, foram pensados em temas centrais e o que cada participante disse foi organizado dentro desses temas. Essa forma de dispor os dados tornou-os mais acessíveis, dispostos de uma maneira mais fácil de se trabalhar e oportunizou que opiniões convergentes pudessem ser agrupadas e opiniões divergentes fossem comparadas. A partir dessa organização, comentários e possíveis relações estabelecidas durante a análise foram sendo registradas.

Além da utilização dos dados principais, produzidos através das entrevistas, foi importante recorrer ao referencial teórico e à análise documental do programa da disciplina. Esse processo, conhecido como triangulação, “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social” (GOLDENBERG, 2004, p.63).

Os temas selecionados para discussão, pensando no objetivo da pesquisa foram: **Um novo olhar para as diferenças; Planejamento em uma perspectiva inclusiva; Comunicação em Libras**. A seleção foi feita baseada nas falas dos estudantes que demonstraram estes aspectos como as contribuições mais relevantes da disciplina de Libras, como apresentaremos na Seção 6.

Na Seção 5 trataremos uma caracterização melhor da disciplina escolhida para a produção de dados, ressaltando aspectos de sua idealização, organização e efetivamente da prática. Como ressaltamos anteriormente, selecionamos egressos que cursaram em momentos distintos, então é possível verificar também as mudanças que ocorreram ao longo dos anos.

5 A DISCIPLINA DE LIBRAS: APRESENTANDO O CASO

Apresentaremos a disciplina de Libras que foi nosso objeto de estudo. Buscamos retratar a trajetória do desenvolvimento, a forma como se estruturou, seus objetivos e o contexto na qual se insere. Esta seleção levou em consideração: o tempo de oferta, já que é uma disciplina recente nas instituições de ensino superior; a possibilidade de haver egressos e que estivessem atuando como professores; a disponibilidade de docentes que a elaboraram e a ministraram para participar.

5.1 Planejamento e realização da disciplina pelas docentes

A disciplina analisada esteve no currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia de uma faculdade pública do interior do Estado de São Paulo de 2002 a 2015. Até o ano de 2010, a disciplina era ofertada como optativa apenas para o curso de Pedagogia e, naquela época, não abordava a Libras. O intuito era apresentar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como uma possibilidade para desenvolver atividades que proporcionassem a participação de todos os estudantes em sala de aula.

A professora Elvira, responsável por elaborar esta disciplina, falou em sua entrevista que, para atender a determinação do decreto 5.626/2005, foi solicitado pela coordenação do curso de Pedagogia, em 2011, que fosse inserida a Libras como tema desta disciplina que possuía carga horária de 75 horas. Neste mesmo ano, o curso de Licenciatura em Matemática, com a mesma preocupação, buscou atender ao Decreto Federal.

PROFESSORA ELVIRA: (...) quando a Matemática viu que a gente estava oferecendo essa disciplina para a Educação e eles tinham que atender a política, pediram se a gente poderia oferecer também para a Matemática e eu, lógico que falei que sim, mas logo fui chamada para trabalhar no Ministério da Educação.

Como consequência deste afastamento, uma substituta assume as aulas nos anos de 2011 e 2012 e, em 2013, professora Maria assume, também substituindo Elvira. Para que fosse inserida a Libras, Elvira reestruturou o plano de ensino da disciplina, que continuou sendo ofertada como optativa para turmas de Pedagogia e passou a ser oferecida na mesma modalidade para a Licenciatura em Matemática, ainda com a carga horária de 75 horas/aula.

A ementa, que tratava do uso de tecnologias no ambiente educacional em uma perspectiva inclusiva e da elaboração de projetos para o trabalho com as diferenças, passa a contar com: Análise e conhecimento da Libras; Prática de Libras Básica e desenvolvimento da expressão visual-espacial.

A professora Maria participou ativamente da disciplina desde a sua criação, primeiro como estagiária e depois como docente. Sendo assim, traz alguns apontamentos que colaboram para a compreensão de como a disciplina foi inicialmente idealizada:

PROFESSORA MARIA: (...) eu sempre acompanhei a professora Elvira (...), ela ministrava a disciplina de tecnologia na educação e, logo em seguida, entrou a Libras, então eu já atuava como estagiária em algumas aulas, assim, auxiliando ou mesmo fazendo o processo de ensino com a turma. Como o decreto 5.626 não deixa em nenhum momento claro como é que tem que ser feito, então a instituição tinha uma especialista em Educação Especial que também discutia questões ligadas à tecnologia, que era a professora Elvira. Nos demais departamentos não tinha ninguém falando ou discutindo sobre isso(...) e aí inicialmente a disciplina de tecnologia, que tem 75 horas, foi organizada com Libras em 20 horas.

Os objetivos da disciplina¹³, que contavam com a discussão sobre o papel do educador na sociedade da informação e do conhecimento, a reflexão sobre o uso das TDIC na educação e a necessidade de mudanças para que haja o respeito às diferenças na escola, buscando um ensino para todos, são acrescidos com:

- Estudar a Libras e suas características básicas;
- Analisar a importância da inclusão de pessoas surdas na sala comum;
- Estudar Leis e Decretos que dispõem sobre a Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura, em nível médio e superior, visando a formação de professores para o exercício do magistério.

Apesar do intuito de trabalhar a Libras em uma disciplina que tratava de tecnologia e Educação, tenha sido inicialmente o de atender a uma Política Pública, as temáticas foram exploradas de forma conjunta e ambas permeadas pela Educação Inclusiva, sendo este, o fio

¹³ As informações referentes aos objetivos, conteúdo programático, metodologias de ensino e avaliação foram retiradas dos planos de ensino da disciplina para os anos de 2011 e 2014 que foram fornecidos pelas docentes Elvira e Maria. Entretanto, não foram questionadas sobre estes planos durante as entrevistas.

condutor da disciplina. Professora Elvira compreende a utilização das TDIC e o professor ter conhecimentos básicos da Libras como formas de valorizar as diferenças em sala de aula:

PROFESSORA ELVIRA: (...) eu só vejo a inclusão se você mudar sua abordagem. Então, quando você pensa, que eu tenho uma classe com 20, 30, 40 ou 50 alunos, uma sala de aula que eu quero que todos aprendam da mesma forma é impossível e isso cria angústia, desânimo, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos docentes.

Pensando na formação destes professores, para que suas futuras práticas busquem a participação de todos os estudantes e contemplar estudos específicos sobre educação de surdos e Libras, o conteúdo programático, além do que já era tratado anteriormente, passou a englobar essas outras temáticas no momento final da disciplina, passando a ter os seguintes conteúdos:

- História da Informática Aplicada a Educação;
- As TDIC nos processos de ensino e aprendizagem: Abordagem Instrucionista e Abordagem Construcionista;
- Softwares Educacionais;
- A internet como recurso pedagógico;
- O papel do professor frente as TDIC, procurando propiciar a inclusão escolar;
- O computador no contexto escolar e mudanças de paradigma, procurando uma reconstrução para uma escola inclusiva, por meio de um novo fazer pedagógico;
- A mediação pedagógica e o uso da tecnologia;
- Trabalho com Projetos;
- O papel e a postura do professor e do estudante em ambientes enriquecidos pela tecnologia;
- Histórico e conceituação da pessoa surda;
- Conhecimento sobre a legislação que assegura a educação da Pessoa Surda;
- Introdução à estrutura linguística da Libras;
- Compreensão sobre o Oralismo, Bilinguismo e Comunicação Total;
- Prática de Libras (alfabeto manual ou datilológico, sinal, números, datas, dias da semana, pessoas, cores, materiais escolares, natureza, adjetivos, alimentação, família, entre outros).

De 2011 a 2013, nos primeiros anos após sua reformulação, não houve uma preocupação propriamente com um trabalho voltado para a educação de surdos e a Libras, principalmente no que diz respeito à parte prática, de aquisição da língua, sendo restrita há 20 horas/aula. Podemos notar tal fato, na fala da professora Maria:

PROFESSORA MARIA: Em 2013, o meu foco, apesar de incluir a Libras, era mais centrado na tecnologia, em discutir tecnologias na educação e, lógico, fazer uma ponte com as questões da Inclusão, porque a tecnologia ou a tecnologia assistiva são recursos que potencializam as habilidades humanas. Se você pensa em uma pessoa que não fala, uma pessoa que tem dificuldades para andar, para ouvir, você coloca ela diante à uma tecnologia, amplia todas as suas possibilidades.

Com o intuito de que os licenciandos possam compreender que os EPAEE são capazes de aprender e se desenvolver, um dos objetivos da disciplina, desde o início, é a mudança de olhar dos futuros professores para a Educação Inclusiva. Durante a entrevista, a docente Maria relata sobre uma experiência que ela teve com uma estudante e que sempre busca compartilhar em suas aulas:

PROFESSORA MARIA: busquei trazer as minhas experiências com pessoas com lesão cerebral. Era uma pessoa com 14 anos, cheia de vida, cheia de desejos, mas que não sabia se comunicar formalmente com a escrita e ela não falava. Eu estava diante dela, como uma estagiária, só que eu tinha um compromisso, o compromisso seria que ela se emancipasse, que ela aprendesse. Então, em nenhum momento eu fiquei falando que ela não pode, que ela não era capaz, pelo contrário, eu fui buscar o que tinha e o que não tinha para potencializar as habilidades dela. Então, a gente foi, usou chat, usou coisas que eram de dentro do contexto dela e em pouco tempo ela estava alfabetizada, se comunicando, encontrando parentes lá no Nordeste, na região Norte, quer dizer: será que é uma pessoa que não tem capacidade ou somos nós que não?

De acordo com Tardif (2002), este momento de compartilhar experiências pode ser entendido como constituinte dos saberes docentes. Através deste contato com outros professores é possível aprender e refletir sobre a nossa própria prática, mesmo durante a formação inicial. Na próxima Seção apresentaremos o que dizem os participantes da pesquisa sobre as influências destes momentos na própria formação.

As professoras Maria e Elvira, ao serem questionadas sobre o que acreditam que deve ser mais valorizado em uma disciplina de Libras, falam da mudança de concepção que foi naturalizada sobre os EPAEE, rotulados pela incapacidade e impossibilidade. Ou seja, provocar esta reflexão nos futuros professores faz parte do objetivo da disciplina.

PROFESSORA MARIA: O mais importante é ele entender que as pessoas são diferentes, que não exista criança ideal, criança maravilhosa, que aprende tudo do mesmo jeito. Nós não somos homogêneos, nós somos heterogêneos. A aprendizagem é uma ação individual, que é regulada pelo sujeito da aprendizagem. E, quanto mais significado a gente atribui aos conceitos, mais as pessoas têm possibilidade de aprender. No caso das pessoas que têm deficiências, o mais importante é você trazer recursos para que ele possa acessar aquele conhecimento, para que ele possa aprender. O que eu acho mais importante é reconhecer o outro, reconhecer as diferenças, entender que nós os formamos não para o aluno ideal. Bom professor não é aquele que ensina tudo para quem aprende tudo, mas é para aquele que tem mais dificuldade, quando eu vejo um resultado, ainda que seja mínimo, uma criança que não conseguiu falar nada e nem escrever nada e, de repente, ela se apropria, ela muda o olhar, ela sorri, ela muda o comportamento, isso já é inclusão.

De acordo com a fala da professora Maria, podemos perceber que ela considera essencial que os egressos possam valorizar as diferenças ao lecionarem e que suas atitudes devem condizer com o aluno real, ou seja, trabalhar considerando a heterogeneidade do ambiente escolar.

A professora Maria aponta que outro ponto valorizado na disciplina é que estes professores em formação possam refletir acerca da realidade escolar e sobre o planejamento de atividades em uma perspectiva inclusiva através da elaboração de planos de aula e de projetos. Inicialmente é proposto que os licenciandos visitem uma escola de Educação Básica para buscarem elementos da realidade no momento do planejamento e, desta forma, possam realizar um trabalho mais contextualizado. Depois disso, apresenta outra atividade que costuma aplicar com o mesmo intuito:

PROFESSORA MARIA: É apresentado para eles um estudo de caso. É uma criança surda que tem características que são definidas, mas essas características estão bem centradas na aprendizagem da língua escrita, que são coisas importantes ou na

aprendizagem de conceitos como os da matemática e tudo isso. Então, eles têm que estruturar o plano dentro de sua área do conhecimento, então se eu estou na matemática, o PEI, que é o Plano de Ensino Individualizado tem que trazer elementos da matemática para poder desenvolver o trabalho com surdos, com a criança surda, se é na pedagogia, está mais ligada a alfabetização, entendeu? Então, eles receber como se fosse um modelo do PEI, recebem um caso, a descrição dessa criança, dessa menina e juntos eles têm que pensar colaborativamente, em desenvolver esse PEI. Eles preenchem todos os dados. Eles têm que pensar no perfil da criança, que conhecimentos prévios ela tem ou não tem, se o caso deixa isso claro ou não.

De acordo com a docente, os estudantes de licenciatura têm muita dificuldade na estruturação deste plano por nunca terem vivenciado. Além disso, reforça que ele deve ser construído para cada EPAEE, na perspectiva de pensar como desenvolver um trabalho inclusivo que possa valorizar as diferenças, considerando as particularidades daquele aluno. De acordo com Pacheco et al. (2007), este Plano de Ensino Individualizado deve ser construído de maneira colaborativa entre os professores do ensino regular e do AEE. Assim, com esta atividade, é possível a reflexão sobre o papel do trabalho colaborativo entre os diversos profissionais da educação na escolarização dos EPAEE.

A avaliação da disciplina, de acordo com as docentes, busca valorizar todo o processo de aprendizagem e não um produto final. Desta forma, a avaliação se constitui a partir de diferentes instrumentos e, conforme consta no plano de ensino, os estudantes são avaliados através de:

- Construção de um portfólio individual e de grupo;
- Frequência e participação;
- Entrega do material proveniente das atividades sugeridas;
- Elaboração, apresentação oral e escrita de uma proposta de um projeto com o uso de tecnologia e prática de Libras;
- Desenvolvimento e aplicação do projeto realizado no decorrer da disciplina;
- Autoavaliação constando de uma síntese crítica de seu crescimento pessoal e profissional na disciplina ministrada (memorial reflexivo).

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, pelo decreto 5.626/2005, é uma iniciativa que busca contribuir com a participação do estudante surdo no contexto escolar.

Entretanto, por não haverem diretrizes específicas, sua implementação tem sido um dificultador para as instituições que visam, não apenas atender a política, mas proporcionar aos seus estudantes uma formação que busque auxiliar o futuro professor ao trabalhar com as diferenças. Como retratado pela docente Maria, que constantemente faz alterações para aprimorar a oferta da disciplina.

As mudanças que foram realizadas no decorrer dos anos na disciplina, demonstram que é importante valorizar as diferenças também nos cursos de formação de professores, com práticas que se identifiquem com o grupo que está cursando e, que vão ao encontro dos objetivos da formação destes profissionais.

5.2 Interesses, expectativas e a questão da obrigatoriedade

Como entrevistamos egressos que a cursaram de 2011 a 2014, período em que a disciplina não era obrigatória, os questionamos sobre os motivos por terem optado por cursá-la. Vale ressaltar que, nesta instituição, os estudantes de Licenciatura em Matemática devem participar de três disciplinas optativas que eram ofertadas geralmente às quartas-feiras, posto que, neste dia, não teriam disciplinas obrigatórias no 2º semestre do 4º ano. Ainda havia a possibilidade de algumas serem aos sábados, como no caso da Libras, por considerar que muitos estudantes trabalhavam, principalmente alunos do período noturno.

O primeiro motivo apresentado por alguns estudantes entrevistados é a necessidade de cursar disciplinas optativas e a falta de opções no tempo disponível ou por não encontrarem outra em sua área de interesse, conforme apresentado na Quadro 6.

Quadro 6 - Egressos que cursaram Libras por terem opções restritas de optativas

| Egressos | Ano que cursou a disciplina de Libras | Motivo apresentado para cursar Libras |
|-----------------|--|--|
| Andressa | 2011 | (...) eu escolhi Libras, porque como eu era do noturno e Libras era sábado de manhã e eu trabalhava durante a semana, era o que cabia na minha grade. |
| Aline | 2012 | (...) porque ela era de sábado. A optativa vinha para o sábado, então você não tinha muita opção de fazer. |
| Mateus | 2012 | (...) foi um acaso, porque no começo eu não estava muito interessado nela, mas como eu trabalhava e era difícil conciliar com outra disciplina, porque, muitas vezes, as disciplinas optativas eram em um período diferente do que eu cursava, que era o noturno, só me restava o sábado de manhã ou se abrisse outra no |

| | | |
|--|--|---|
| | | período noturno e como abriu no sábado de manhã, para mim ficou conveniente Libras. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro motivo apresentado pelos demais egressos foi a curiosidade por conhecer a Libras ou se aprofundar na língua, alguns pensando na escolarização dos estudantes surdos, pautados em experiências de estágio ou de vida. As justificativas apresentadas estão na Quadro 7.

Quadro 7 - Estudantes que justificaram ter cursado Libras por interesse no assunto

| Egressos | Ano que cursou a disciplina de Libras | Motivo apresentado para cursar Libras |
|-----------------|--|--|
| Carlos | 2011 | (...) gosto muito da educação e adoraria fazer outras disciplinas na educação, mas a gente não tem profissional suficiente para disponibilizar essas disciplinas, então a gente tem que fazer disciplinas voltadas para a Matemática (...), eu fiz muito para dar uma aliviada e que eu gostava também, mas para dar uma aliviada na questão de quantidade de horas que eu tinha que ficar desgastando estudando e resolvendo exercício. |
| Euler | 2011 | (...) dos cursos que eram oferecidos eu acreditava que ele era o mais interessante. (...) saber falar um pouquinho de Libras poderia me ajudar futuramente em algum momento. |
| Gabi | 2011 | (...) eu já estava totalmente envolvida com iniciação científica e extensão. E, eu optei por investigar sobre inclusão escolar (...). Embora eu nunca tenha me interessado para pesquisar sobre deficiência auditiva, sobre a Libras, eu sempre me interessei pela área da deficiência intelectual e quando surgiu a oportunidade dessa disciplina, porque até então não tinha, eu me senti em um compromisso, até uma curiosidade. |
| Francisco | 2013 | Eu estava interessado. Eu já tinha visto algumas coisas. Aí você está na rua e você vê dois surdos conversando e você fica assim: 'Gente, eu quero muito saber o que eles estão falando!' (...) é uma comunicação que está fora de tudo aquilo que você sabe até então (...). Eu queria conversar com todo mundo. Por que só conversar com as pessoas que escutam? |
| Noah | 2013 | (...) sempre escutei que a gente tem que ter uma outra língua e a Língua Brasileira de Sinais é tão importante quanto as outras línguas (...). Então, achei, vou aprender mais sobre esse mundo, que até então era desconhecido. |

| | | |
|----------|------|---|
| Rafaela | 2013 | (...) eu achei que seria bom começar a aprender um pouco mais sobre Libras para ver se eu entendia um pouco mais desse lado. |
| Patrícia | 2013 | (...) eu sempre achei interessante e eu queria aprender. |
| Eduardo | 2014 | (...) eu já estava em um projeto que me levava para a escola (...), eu tinha curiosidade. Se aparecesse um aluno para mim que tenha dificuldade ou que eu não conseguiria me comunicar através da fala, como é que vou fazer para ensinar com esse aluno? |
| Fernando | 2014 | (...) poder transmitir algum conhecimento para uma pessoa que não tivesse condições de entender oralmente. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando o interesse dos estudantes em aprender mais sobre a Libras, principalmente a prática da língua, a disciplina foi se modificando ao longo dos anos, levando em consideração as expectativas dos estudantes de que fosse mais centrada na pessoa surda, conforme afirma a professora Maria:

(...) essa ideia de pensar na especificidade da pessoa surda é o foco e outras experiências de tecnologia, tecnologia assistiva são agregadas as aulas. Então, essa é a mudança. Antes eu valorizava mais essa questão dos objetos educacionais, mostrar repositórios, trabalhar com um plano de aula. Hoje, o plano já é específico para uma pessoa surda, quer dizer, já mudo o foco. Eu tento trabalhar na mesma perspectiva, que é fazê-los pensar sobre as coisas, trabalhar com ação mesmo, só que hoje é mais centrado na pessoa surda, na criança surda.

Com o passar do tempo, o foco da disciplina passa a ser maior na educação de surdos e nos princípios da Educação Inclusiva. Entretanto, como a professora Maria relata, a presença da tecnologia e as reflexões sobre Educação Inclusiva continuam presentes.

O plano de ensino da disciplina contempla como metodologias: Dinâmicas e sensibilizações; Aulas expositivas e aulas práticas no laboratório de informática; Seminários individuais e/ou em grupos; Discussão e sistematização das leituras indicadas; Reflexão sobre cada tema elencado; Apresentação e análise de filmes referentes às temáticas abordadas; Dinâmicas de grupos; Desenvolvimento de projetos; Prática de Libras.

Estas metodologias para abordagem das temáticas da disciplina, propostas pela professora Elvira, foram sendo inseridas ao longo dos anos na disciplina e utilizadas de acordo

com o trabalho que estava sendo realizado com cada turma, que possuíam suas necessidades, interesses e potencialidades.

Entretanto, todos os egressos possuíam expectativas acerca do que seria trabalhado na disciplina, pensando em sua finalidade e possíveis contribuições para sua formação como professores de Matemática. Apresentamos no Quadro 8, o que os estudantes responderam ao serem questionados sobre suas expectativas antes de cursarem a disciplina.

Quadro 8 – Expectativas dos egressos sobre a disciplina

| Egressos | Ano que cursou a disciplina de Libras | Expectativas |
|-----------------|--|---|
| Andressa | 2011 | (...) eu achei que a gente ia aprender mesmo a se comunicar com as pessoas, que o foco seria esse, aprender mesmo a se comunicar para poder, caso seja necessário e tenha algum aluno em sala de aula para poder se comunicar. |
| Carlos | 2011 | (...) eu já sabia o que seria trabalhado, porque eu tenho uma irmã que fez licenciatura em Letras e ela já tinha feito dois anos de Libras lá, então ela já tinha apostila, todo o material. Eu já sabia um pouco, mais ou menos, mas o que eu imaginei é que em seis meses de disciplina, em um curso de Licenciatura em matemática, a gente ia fazer alguma coisa voltada para Matemática, no mínimo, mas eu sei que, pelo pouco tempo que a gente faria a disciplina, seria aquela coisa básica, se comunicar com o aluno, mas não na linguagem matemática mais específica. |
| Euler | 2011 | A minha expectativa era pouca teoria e muita prática. Essa era a minha expectativa, mas que foi completamente o contrário. Mas era assim, minha expectativa de chegar e aprender o mínimo de história possível, o mínimo de legislação possível e o máximo de prática para treinar bem, de tal maneira que eu conseguisse falar não fluentemente, mas igual quando todo mundo faz um curso de inglês, faz um ano ou seis meses e ele já consegue falar algumas frases, já consegue entender algumas palavras. Eu achava que quando eu fizesse o curso eu ia conseguir sair falando o mínimo com alguém que é surdo. |
| Gabi | 2011 | Eu tinha expectativa de aprender Libras, a língua mesmo e de conhecer mais sobre a história das pessoas surdas, sobre a cultura dessas pessoas, sobre as políticas públicas sobre isso, porque eu confesso que eu não sabia nada mesmo, embora |

| | | |
|-----------|------|---|
| | | eu estava já na iniciação científica sobre essa área. Então, por uma curiosidade mesmo de conhecer sobre a área em si. |
| Aline | 2012 | (...) a gente quer mais aprender os sinais e a falar logo. E ela [disciplina] não é só isso, ela é um pouco teórica também. A gente queria mesmo era sair conversando e, depois na hora de fazer as conversas, a gente ficava com vergonha, mas na verdade a gente queria mesmo era aprender isso. |
| Mateus | 2012 | Pensei que ia ser igual outra disciplina pedagógica bem monótona, não chata, mas bem sem graça, que não seria interessante. |
| Francisco | 2013 | (...) eu achei que eu ia fazer Libras, em um semestre eu ia sair de lá fluente, que iria sair conversando com todo mundo. Era essa a minha expectativa maior, aprender a conversar mesmo. Só que eu não considerei que era uma classe inteira aprendendo e que é um semestre e é uma língua. Quer dizer, como que você aprende uma língua em um semestre? Eu não tinha feito esse pensamento na época. Eu estava esperando sair de lá fluente mesmo, assim, intérprete geral, conversando com todo mundo, mas não foi o que aconteceu. Essa era a minha maior expectativa. E eu confesso que eu não pensei muito, que minhas expectativas estavam pautadas sobre a prática dentro da escola, em Educação Inclusiva, assim, eu nem refleti sobre isso, vou ser sincero, não refleti mesmo. Estava pensando que eu queria aprender todos aqueles sinais e sair por aí conversando com todo mundo. |
| Noah | 2013 | Esperava que eu sairia da disciplina com uma carga prática maior do que foi. Queria ter aprendido muito mais coisas na prática do que aprendi, mas eu acho que foi pouco tempo. |
| Patrícia | 2013 | (...) que eu ia sair fluente em Libras e ia aprender a me comunicar mesmo. |
| Rafaela | 2013 | Esperava que eu praticasse mais. Talvez foi uma falta minha de continuar estudando. Mas, talvez, se tivesse mais um direcionamento “aprende isso”, “faz tal atividade”, “venha aprender tal música”, talvez me incentivasse melhor. Eu achava que iria ser chato, num sábado de manhã, mas era legal. |
| Eduardo | 2014 | Como eu já estava em um projeto que me levava para escola, eu tinha curiosidade, “e se aparecesse um aluno para mim que tenha dificuldade ou que eu não conseguiria me comunicar através da fala, como é que eu vou fazer para ensinar com esse aluno”? Eu já tinha visto umas coisas de Libras e |

| | | |
|----------|------|--|
| | | achava bem interessante. E, seria legal aprender um pouco. Pelo menos para recepcionar o aluno, conversar um pouquinho com ele. |
| Fernando | 2014 | A expectativa era que eu aprendesse Libras, que eu tivesse um aprendizado e que eu pudesse transmitir isso e evoluir na medida do tempo. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os trechos apresentados, podemos perceber que o interesse pela aprendizagem da língua, a Libras, é recorrente nas respostas dos egressos, que deixam explícitos seus anseios em aprender a se comunicar.

Pensando em suas práticas futuras, Andressa, Carlos e Eduardo ressaltam que suas expectativas na aprendizagem da Libras estavam pautadas na possibilidade de futuramente terem um estudante surdo e verem a disciplina como uma oportunidade de conhecer o básico da língua que, para eles, poderia vir a contribuir com seu trabalho.

Carlos é o único que relata ter um conhecimento prévio sobre o que seria abordado na disciplina. Além disso, considerando o contexto da Licenciatura em Matemática, acredita que teria um enfoque maior nos sinais que poderiam ser utilizados nas aulas de Matemática.

A expectativa acerca das discussões sobre educação de surdos é apresentada por Gabi, que relata já ter experiência com Educação Inclusiva, mas não especificamente na área da surdez.

Portanto, vemos que antes de cursar a disciplina, os estudantes, em sua maioria, apresentavam grande interesse em conhecer a Libras e aprender a se comunicar através dessa língua por curiosidade e para enriquecer sua formação docente.

A professora Maria, que começou a ministrar a disciplina em 2013, diz que a disciplina constantemente passa por mudanças sendo replanejada todo semestre considerando sua própria prática e a opinião dos estudantes. *“Nenhum semestre é igual, eu sempre vou realinhando, percebendo o que funciona, o que não funciona” (PROFESSORA MARIA).*

Como ressaltamos anteriormente, a disciplina, nos primeiros anos em que era oferecida, tinha como enfoque principal a utilização das TDIC em uma perspectiva inclusiva, visando a participação dos EPAEE nas aulas de Matemática. Porém, a Libras foi ganhando espaço na disciplina, até a disciplina, em 2015, se tornar obrigatória. Entretanto, a professora Maria aponta que as discussões relacionadas com as TDIC não deixam de fazer parte da disciplina, pois,

(...) é isso que me faz entender o que é Educação Inclusiva. Quando eu penso em inclusão, eu penso o que? Penso na acessibilidade, penso no que vai potencializar,

porque não é que a pessoa não é capaz, é que não existem recursos e estratégias para que ela se emancipe e quando você cria isso, que é a questão da acessibilidade, você muda totalmente a perspectiva, por conta disso, dessa crença que eu tenho e é uma coisa que eu não vou deixar nunca de abordar porque eu acho que é uma coisa muito importante, mostrar que todo mundo é capaz.

Apesar de ser denominada como Libras, percebemos que foi idealizada para envolver outras temáticas, como descrevemos nesta Seção. As docentes deixam claro que esta disciplina é vista como um momento privilegiado para que as mais diversas discussões sobre Educação Inclusiva, consideradas essenciais, sejam feitas na formação do professor de Matemática.

A obrigatoriedade também foi discutida com os egressos que cursaram a disciplina como optativa. Assim, apresentamos o estabelecido pelo Decreto 5.626/2005 sobre a implementação da Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia e solicitamos suas opiniões sobre isto. Apresentamos a opinião dos entrevistados no Quadro 9.

Quadro 9 – Opinião dos egressos sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras

| Egressos | Ano que cursou a disciplina de Libras | Opinião sobre a obrigatoriedade |
|-----------------|--|--|
| Andressa | 2011 | A obrigatoriedade é muito boa, porque todo mundo tem que ter uma base, ou pelo menos uma noção, nem que seja pequena disso. Antes não tinha nada e chegávamos na escola e como lidar com isso, se a graduação não te dá as bases para poder trabalhar em sala de aula? Eu acho que é válido ser obrigatório, porque todo mundo tem que ter pelo menos uma noção do que é a Libras. |
| Carlos | 2011 | Então, é engraçado, porque até pelo fato de ser obrigatório pela legislação, a maior parte das universidades não cumprem a legislação. A gente passou por isso, a gente teve que fazer uma disciplina optativa fora da grade para cumprir horas e mesmo que a gente não fizesse, a gente ia sair com o nosso diploma normal, ou seja, um problema que a universidade, eu não sei se pouco se importa, ou se não tem condições realmente de contratar um profissional para dar essa disciplina. |
| Euler | 2011 | Eu acho que Libras vai ser extremamente importante para quem vai fazer licenciatura, mesmo quem for para área, mesmo para quem for continuar em outra área de matemática, porque inevitavelmente, em algum momento, você vai |

| | | |
|-----------|------|---|
| | | encontrar um aluno, alguma pessoa em uma palestra, algum orientando, talvez, que possa te trazer essas deficiências e você precisa saber como agir com esse aluno. |
| Gabi | 2011 | Para mim, essa disciplina tinha que ser obrigatória. Nós temos que parar com essa ideia de que inclusão é uma utopia. Se a gente continuar tratando essa questão da inclusão como utopia, a gente nunca vai desenvolver práticas que deem conta de, de fato, incluir. E, quando eu digo incluir, digo incluir com qualidade, ensinar mesmo, todos os alunos. Nós somos professores, nós temos que ensinar a todos. |
| Aline | 2012 | Eu acho que só agrega, porque para todos esses tipos de profissionais vão acontecer esses tipos de caso. Então, deveria se dar mais suporte nessas disciplinas e ter mais disciplinas envolvendo isso, porque você vai trabalhar com pessoas. No caso de licenciaturas e fonoaudiologia, você está lidando com pessoas, então você tem que estar preparado para trabalhar com essas pessoas que tem deficiência. Então, eu acho muito importante a obrigatoriedade. |
| Mateus | 2012 | Uma disciplina dessa como optativa mesmo, acho que é um pouco falho da grade, deveria ser um trabalho maior até, de longo prazo da disciplina, para você ter mesmo esse envolvimento e ser mais fixada. Eu não sei ainda se oferecem ela como optativa, mas eu acho até pobre de quem não vai ter a oportunidade de cursá-la |
| Francisco | 2013 | O que eu penso, é assim, Libras se tornou obrigatória como uma disciplina que amplia os profissionais na inclusão das pessoas em suas respectivas profissões, mas o surdo não é o único deficiente. Eu acho que, assim como a Libras torna-se obrigatória, outras disciplinas que incluem as outras deficiências também deveriam ter essa obrigatoriedade, porque se você quer democratizar a profissão, quer dizer, a profissão não, a ação dos profissionais para as pessoas, para sociedade, então você tem que democratizar de forma geral. Não adianta o profissional estudar somente a Libras obrigatoriamente e, por exemplo, não entender o mínimo de um braille para você poder ajudar um deficiente visual, não sei, em qualquer profissão, um fisioterapeuta, um médico, um professor. |
| Noah | 2013 | Têm que ser obrigatório mesmo. Na escola, nós temos os deficientes intelectuais, que nitidamente as professoras não estão aptas a lidar com eles. Então, o que acontece é que a Prefeitura tem um processo de contratação de estagiário, e esse |

| | | |
|----------|------|--|
| | | estagiário é que vai ficar com esse aluno. Então, o professor “passa” e o estagiário vai “repassar” para o aluno, e para lugar que não tem estagiário e que não possa estar ali o tempo todo com esse aluno? A professora vai deixar ele de lado? Assim como o aluno com deficiência auditiva, ela não vai dar aula para ele, por não saber Libras |
| Patrícia | 2013 | É necessário ter essa formação do professor e, também, nessa parte de Libras porque a gente nunca sabe. Pode ser que você chega em uma sala para dar aula e tem um aluno que é surdo e você vai precisar disso. E aí se pelo menos você já viu uma vez na sua graduação, fica mais fácil para você para se comunicar e tudo mais. Então, eu acho que está certo, tem que obrigar mesmo a ter nos cursos. |
| Rafaela | 2013 | Se o professor, licenciado, estudou essa matéria, teve um contato com alguém, teve uma experiência, ele é capaz de fazer muito mais em sala de aula, nem se for uma base, mas deve ser obrigatório. Quando chegar na sala de aula e tem lá um aluno que não consegue se comunicar com os alunos, não só com relação a Matemática, que a gente se formou, mas em todas as matérias, deve ter alguém ali do lado explicando, mesmo que tiver um intérprete, o professor tem que ter uma base, para explicar tanto para aquele aluno que não consegue se comunicar com os outros. |
| Eduardo | 2014 | Então, mais que uma optativa, deveria sim ser obrigatória e todos os professores aprenderem o mínimo, o básico para poder lidar com um aluno desse tipo. |
| Fernando | 2014 | (...) se for para que o professor faça esse curso, para que o professor possa estar lidando com o aluno com essa deficiência, em sala de aula, tem que ser um curso mais complexo, curso preparatório para o professor, mas enquanto isso é só o básico, para que o professor não fique a “ver navios”, falar um “oi”, mas só isso que o professor vai conseguir chegar, se ele for buscar também. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A obrigatoriedade da disciplina é vista como algo positivo, desde que seja implementada considerando as necessidades atuais da formação de professores. Os egressos reconhecem que as discussões sobre Educação Inclusiva devem acontecer na formação inicial e ressaltam a importância de o professor de Matemática poder se comunicar minimamente com os estudantes surdos através da Libras.

A docente Maria também fala da importância da obrigatoriedade da disciplina de Libras na formação inicial de professores. De acordo com a docente, ofertar uma disciplina de Libras na universidade pode ser uma oportunidade para que a cultura das pessoas surdas possa ser valorizada, buscando formar professores conscientes e preocupados com a realidade escolar.

PROFESSORA MARIA: quanto mais presente a disciplina tiver, mais oportunidades essas pessoas terão de olhar para isso, que isso existe, como tem que ser. Como é que se valoriza a cultura surda e a língua do surdo? Só fazendo essas discussões na universidade e formando pessoas que vão se ligar para essa realidade.

Diante das falas dos participantes da pesquisa foi possível perceber que a preocupação dos estudantes na comunicação com as pessoas surdas já era anterior a disciplina e, que isso refletiu em suas expectativas.

Vemos que os alunos não contestam a obrigatoriedade da implementação, mas se mostram preocupados com a forma que está sendo feita, reforçando a necessidade de que as instituições sejam fiscalizadas e, que seja feito um acompanhamento buscando garantir uma disciplina coerente para todos.

Entendemos que é essencial garantir a presença da Libras na grade curricular e cumprir o que está presente no Decreto 5.626/2005. Da mesma forma, acreditamos que o planejamento e a execução da disciplina devem ser feitos de modo a priorizar a formação do professor para atuar na escola das diferenças e, assim, ele possa desenvolver práticas em uma perspectiva inclusiva.

Pensando nisso, apresentaremos na sequência possibilidades de contribuições de uma disciplina de Libras na formação do professor de Matemática. As discussões permearão as seguintes temáticas: **Um novo olhar para as diferenças; Planejamento em uma perspectiva inclusiva; Aprendizado da língua.**

6 O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS

A prática dos docentes é reflexo do pluralismo das origens de seus saberes. Nesta Seção, buscamos obter, a partir do que foi relatado nas entrevistas, uma compreensão acerca do papel da disciplina de Libras na formação do professor de Matemática em favorecer o desenvolvimento futuro de práticas inclusivas.

A partir do que foi relatado nas entrevistas, levantamos alguns temas relacionados a questão central da pesquisa, que é “compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão”? As discussões acerca dos temas levantados são feitas com base no que foi apresentado nas Seções teóricas, na ementa da disciplina e nas entrevistas com as docentes.

Na Seção anterior, apresentamos a estrutura da disciplina, seus objetivos e outras características sobre sua idealização, implementação e execução. As informações expostas foram pautadas nos planos de ensino da disciplina e algumas informações disponibilizadas pelas professoras responsáveis durante as entrevistas. Aqui trataremos do que os egressos disseram sobre as contribuições da disciplina investigada para a sua formação, principalmente no que diz respeito ao planejamento de práticas inclusivas.

A disciplina se constituiu para os entrevistados como um momento de reflexão sobre a Educação Inclusiva e a Libras. Como já dito anteriormente, o nome Libras implica em expectativas nos estudantes que esperam que o foco seja no aprendizado da língua, entretanto, vemos que ela se configurou como muito mais do que isso. Os egressos relataram sobre as atividades realizadas, as avaliações, a teoria abordada, a prática¹⁴ da Libras e os reflexos destes momentos na própria formação.

Santana, Rinaldi e Schlünzen (2014) ao investigarem as disciplinas de Libras nos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp, apontam que a proposta de inserção da disciplina nestes cursos carece de melhores investimentos pensando na formação do professor e, isto “implica numa melhor organização da disciplina de Libras, que, neste momento, constitui-se o principal instrumento que o professor terá para atuar na educação de crianças surdas na escola regular inclusiva (SANTANA, RINALDI, SCHLÜNZEN, 2014, p.135).

14 Prática da Libras deve ser entendida, neste contexto, como o aprendizado da língua, ou seja, quando a disciplina proporcionava momentos para a comunicação na Língua Brasileira de Sinais.

Ampliando estas ideias, acreditamos que a disciplina, da forma como foi organizada favorece não apenas a formação para a educação de surdos, mas para todos os EPAEE. Entretanto, todo o desenvolvimento da mesma deve condizer com a realidade escolar e considerar que os professores são formados para trabalhar com estudantes que possuem suas diferenças.

Dentre todas as atividades realizadas, os egressos foram questionados sobre o que foi mais significativo na disciplina. Os apontamentos abarcam principalmente as seguintes temáticas: **Um novo olhar para as diferenças; Planejamento em uma perspectiva inclusiva; Aprendizado da língua.** A partir destes temas, buscamos apresentar as perspectivas dos participantes e discuti-las.

6.1 Um novo olhar para as diferenças

Historicamente, a escola foi organizada para poucos. A democratização do acesso a escolarização, pensando principalmente na participação dos EPAEE, nos moldes que temos nos dias atuais, começa na década de 1990 e tem passado por diversas transformações.

Compreendemos que é importante que os professores sejam formados para que trabalhem em uma perspectiva que respeite e valorize todas as diferenças condizendo com a realidade escolar. Neste sentido, Cintra (2014), ao trabalhar com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática utilizando a metodologia de Trabalho com Projetos, relata que no desenvolvimento de atividades considerando as diferenças em sala de aula, os participantes de sua pesquisa puderam superar alguns preconceitos e reconhecer estas pessoas com suas qualidades, defeitos, dificuldades e facilidades.

Da mesma forma, os egressos que entrevistamos também relataram que, com o auxílio da disciplina de Libras, começaram a ver os EPAEE através de suas potencialidades e possibilidades, superando o olhar centrado apenas em limitações e dificuldades.

FRANCISCO: (...) a professora que teve uma prática muito boa, ela contou o que ela fez, a alfabetização que ela fez com uma aluna que foi muito marcante, que não vou esquecer nunca, que não tenho condições de esquecer e, para mim, foi mágico. (...) a gente tenta fazer alguma coisa na escola, com alunos que não possuem essas limitações e aí ela apareceu com aquele caso e eu já fiquei em choque, meu olhar já mudou ali.

O egresso Francisco apresenta uma das falas da docente Maria, que já havia tido experiências com EPAEE. A docente, como dito na Seção 5, apresenta este e outros casos para exemplificar que quando se trabalha numa perspectiva de valorização das diferenças é possível que as metas sejam alcançadas. Isso influenciou na formação de Francisco. Este era um objetivo das docentes e, pela fala de Francisco, podemos perceber que foi significativo para ele, uma vez que pode favorecer esta mudança de olhar.

TARDIF (2002) afirma que aprendemos na interação com os demais professores, seja no ambiente escolar: nas salas dos professores, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e nos corredores; ou durante a formação inicial: através da fala dos docentes e de atitudes que incorporamos ao assistir as aulas. Assim, quando a docente Maria conta suas experiências para a turma, também pode favorecer a construção dos saberes docentes de seus estudantes.

Compreendemos que esta proposta da docente pode contribuir com o desenvolvimento da dimensão afetiva dos licenciandos frente a Educação Inclusiva e o trabalho com os EPAEE. Ao apresentar possibilidades para os alunos, estes podem refletir sobre o viés das possibilidades e não da incapacidade. Quando isso ocorre, entendemos que houve uma projeção de sentimentos positivos, que Araújo (2003) denomina como valor.

Neste sentido, Francisco, ao ouvir as experiências da docente, pôde repensar suas concepções a respeito da presença dos EPAEE na escola podendo atribuir valores ao trabalho com estes estudantes.

FRANCISCO: Para as minhas experiências, na escola, que eu tive de contato com os alunos deficientes, algumas coisas foram aproveitadas, como, por exemplo, um olhar diferenciado para inclusão, porque estar no mesmo prédio não é incluir alguém, mas porque a gente passou por essas discussões aqui. O fato da professora ter apresentado a alfabetização que ela fez com aquela aluna, com aquelas condições que são muito parecidas com as alunas que eu tenho na escola também me deixaram com outro olhar e o professor, ele não para de estudar.

A mudança do olhar acerca das diferenças é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas pelo professor. Assim, a dimensão afetiva também deve ser considerada na formação dos docentes.

O discente Mateus também relata que a disciplina foi um momento em que teve a oportunidade de refletir sobre a presença dos EPAEE nas escolas e no seu papel enquanto professor, que deve buscar estratégias que objetivem uma educação de qualidade para todos.

MATEUS: (...) com que frequência será que esse pessoal aparece e a gente não tem nem noção? Às vezes, a gente está vendo um aluno ali e tem vários graus de dificuldade e deficiência e talvez a gente tem um aluno na nossa sala de aula e a gente não está dando nem ouvido para ele e talvez nem é a Libras, mas as vezes ele faz leitura labial e as vezes você colocar um aluno que tem dificuldade e você conseguir falar de maneira clara para ele ler os seus lábios, isso também é uma forma de inclusão. Então, são esses aspectos que me fizeram abrir os olhos, (...) mais do que aprender, foi esse momento de refletir, dentro da disciplina, que eu achei interessante.

Mateus ressalta a importância de que para que sejam tomadas atitudes que valorizem as diferenças dos estudantes devemos reconhecê-los com suas características singulares. Compreendemos que esta atitude auxilia a vencer estereótipos culturais (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2003), uma vez que vê as pessoas como particulares, mesmo sendo integrante de um grupo.

Neste sentido, para que os egressos de cursos de licenciatura em Matemática possam se tornar professores que valorizem as diferenças e considerem além do aspecto cognitivo, a formação inicial deve propiciar momentos de reflexão que valorizem a dimensão afetiva e favoreçam uma formação integral destes futuros docentes.

Professora Elvira, neste sentido, acrescenta ainda que além de considerar esta perspectiva, os egressos devem compreender qual o papel do professor de Matemática neste cenário da pluralidade para que possa valorizar as diferenças, reconhecendo suas próprias limitações e potencialidades como docente.

PROFESSORA ELVIRA: (...) o mais importante é que ele entenda o papel dele como educador. Eu acho que a gente não consegue prever todos os desafios que um aluno vai ter, mas ele tem que compreender que eu não tenho o direito de rejeitar, nem achar que alguém é incapaz. Eu, como educador, tenho que buscar meios, estratégias para incluir essa criança. E, também que existem outras abordagens que vão facilitar tanto para mim como educador, quanto para o meu aluno para que ele aprenda de fato, porque se você for ver, o aluno, ele aprende para responder para a escola, os discentes das

escolas, eles aprendem para responder para a escola aquilo que ela pede, eu te ensino tal coisa e quero ver se você aprendeu. E, o nosso discente, da universidade, ele aprende para responder para a universidade e não para a escola. Então, a gente tem que reverter essa lógica e tem que ver como é que eu vou fazer para que o meu aluno aprenda a ser uma pessoa, um cidadão que aprenda os conceitos e os conteúdos para ser um bom profissional e uma boa pessoa. Então, eu acho que a escola tem que ser mais totalizadora, ela não pode pensar só no cognitivo, ela tem que pensar no lado afetivo, emocional, político, social e cognitivo.

A docente acredita que para que os egressos possam ter práticas futuras em uma perspectiva inclusiva, a própria formação deve se adequar e ser organizada para que essas reflexões sejam feitas, possibilitando que sejam atribuídas atitudes positivas às diferenças. O egresso Carlos relata que esta compreensão se caracterizou como o fato mais significativo na disciplina para ele:

CARLOS: Cada aluno aprende de um jeito e a gente enquanto professor tem que tentar ensinar de várias formas, tentar pensar sempre em todos os alunos e não em padronizar o ensino. Um problema que a gente enfrenta, pelo menos eu vejo que a gente enfrenta, é que a gente quer padronizar o ensino e é impossível, visto que cada aluno aprende em uma velocidade, cada aluno tem uma bagagem cultural construída e eles não vão conseguir aprender no mesmo ritmo. Então, olhando pelo lado do aluno deficiente, a gente tem que rever a nossa forma de ensino. Então, eu acho que foi bem isso, de ter várias formas de ensinar um mesmo conteúdo. Ainda mais do que, na Matemática, aquela coisa muito regrada, muito certa, acaba sendo o ensino por reprodução.

Concordamos que os valores e contravalores são construídos ao longo de toda a nossa vida e passam por constantes mudanças de acordo com as experiências que vivemos, como apresentado por Araújo (2003). Assim, compreendemos que a disciplina de Libras pode ser um momento em que os estudantes de licenciatura em Matemática possam realizar atividades que permitem refletir acerca da escolarização dos EPAEE e, desta forma, projetar sentimentos positivos sobre o ensino para este público.

Um dos momentos da disciplina que os egressos apontaram como propício para a compreensão da realidade dos EPAEE no ambiente escolar e na reflexão sobre possibilidades

de ações para a inclusão escolar, foi o contato com pessoas surdas. Nas entrevistas, a presença de pessoas surdas foi ressaltada por diversos egressos como positiva, no caso de Carlos:

CARLOS: (...) ela [professora] trouxe um menino que ele era surdo e veio conversar com a gente, falar da realidade dele enquanto aluno deficiente, inserido no ensino básico, assim sabe, mas de resto eu não lembro, não lembro mesmo. Então, ele tentou passar para a gente, conversar mesmo com a gente, na “linguagem de sinais” sobre a dificuldade que eles enfrentam no ensino, porque a gente não tem estrutura. Os professores não são formados na linguagem de sinais, então para eles é tudo mais complicado (...). Então, ele sofreu essa dificuldade, sabe, ele passou por essa dificuldade de ter que aprender tudo mais difícil, nesse sentido que, não sei como aprende se não tiver ninguém para auxiliar na linguagem de sinais ali.

Conhecer uma pessoa surda, na opinião de Carlos, auxiliou no exercício da comunicação em Libras com alguém que tem esta língua como sua primeira e, também para compreender as barreiras linguísticas enfrentadas durante a escolarização por não ter um intérprete. Para Patrícia, este foi um momento essencial em sua formação, já que não tinha conhecido alguém surdo até aquele momento.

PATRÍCIA: Veio, não lembro o nome do moço, que era surdo e ele deu um sinal para cada um e a gente fez apresentações, diálogos em Libras e foi divertido. (...) veio para apresentar uma música. Ensinar a gente como a gente fazia. Chamava “24 horas” a música, nem lembro mais de quem que é, mas ele fez toda a apresentação e a gente aprendeu. Aí ele deu um sinal para cada pessoa também. Foi difícil porque tinham 40 pessoas na sala. E foi isso, ele contou um pouco da vida dele. Foi importante para gente ver, porque eu mesma, não tenho contato com uma pessoa surda. Então, para a gente ver como a matéria é importante, porque ele só se comunica dessa forma.

Estar junto com uma pessoa surda, também foi significativo para Francisco, que relata que passou a entender melhor a dimensão da comunicação em Libras a partir disto.

FRANCISCO: Lembro que o surdo, ele ia em algumas aulas no começo, mas não tinha se manifestado. Eu não tinha entendido o propósito dele estar ali. Então, uma vez ele fez uma apresentação de uma música, que deixou todo mundo em choque, porque

ninguém imaginava que dava para fazer a interpretação de uma música inteira. O que é que as pessoas conhecem de Libras? As pessoas que nunca fizeram o curso, nem entraram na universidade, é ver um quadradinho “desse tamanho” na televisão, que você não consegue nem enxergar a pessoa, mexendo as mãos, mas a gente nem entende o que é que está acontecendo ali. Quando a gente viu interpretando a música, falou assim “não, eu também quero fazer isso, vamos fazer isso também, vamos interpretar uma música”. E aí, ele começou a participar mais ativamente.

Com a fala do egresso, podemos refletir sobre como este contato com uma pessoa surda pode beneficiar a formação destes estudantes, já que poderão vivenciar na prática a comunicação e, ainda, vencer alguns estereótipos acerca destas pessoas, dos EPAEE e da Libras.

A presença de pessoas surdas na disciplina se mostrou como uma ação importante para que os licenciandos em Matemática pudessem conhecer as dificuldades vivenciadas por este público e, também para reconhecê-los como capazes do desenvolvimento de qualquer atividade. No mesmo sentido, Pereira (2008) ao analisar os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior, afirma que “é importante, também, que as universidades promovam, além da Libras, como disciplina curricular, a interlocução de surdos e ouvintes bilíngues na intenção de abrir os espaços escolares nas trocas de saberes, e a construção real de conhecimentos (PEREIRA, 2008, p.81).

Reconhecer as diferenças na escola faz parte do trabalho em uma perspectiva inclusiva e o olhar para as particularidades dos estudantes pode ser considerado o primeiro passo. Este olhar não é estático, mas muda ao longo de nossa vida, pode ter influências de nossa formação inicial e, acreditamos que a disciplina de Libras pode favorecê-lo.

Após este primeiro passo de compreender cada aluno como singular, atitudes devem ser tomadas e, ressaltamos novamente, a formação inicial pode ser o momento para se oferecer alguns subsídios para que o futuro professor se sinta mais preparado para lidar com a pluralidade do ambiente escolar.

6.2 Planejamento em uma perspectiva inclusiva

Os professores, logo que terminam sua graduação e começam a trabalhar, se sentem despreparados ao lidar com os imprevistos do cotidiano escolar. De acordo com Tardif e Raymond (2000), o início da carreira docente é repleto de questionamentos, resultado do

confronto com a realidade e que implicam em reajustes de suas expectativas e percepções anteriores que proporcionam uma melhor compreensão da situação real de seus estudantes.

Uma das possibilidades trabalhadas na disciplina foi o Trabalho com Projetos¹⁵. Esta metodologia, de acordo com Cintra (2014), “possibilita a diversidade de opiniões e a troca de saberes entre os envolvidos e oportuniza que se estabeleça uma relação próxima entre a aprendizagem e a investigação” (CINTRA, 2014, p.44). De acordo com os entrevistados, na disciplina, os estudantes deveriam elaborar um plano de aula de Matemática em uma perspectiva inclusiva e, posteriormente, partindo da ideia inicial, preparar um projeto na perspectiva do Trabalho com Projetos. Para Gabi, esta etapa da disciplina foi significativa:

GABI: A professora nos apresentou a pedagogia de projetos. Então, dentre as possibilidades, ela se aprofundou nessa. O que é muito bacana porque ali eu já conheci e hoje eu utilizo. A partir daquele momento eu aprendi isso e até hoje eu utilizo. Pesquisei sobre isso, então, teve algo significativo para mim também.

A egressa apresenta a disciplina como o momento em que teve um primeiro contato com o trabalho nesta perspectiva e que utiliza nas suas aulas na escola. Para Fernando, também foi um momento significativo, principalmente pelo caráter investigativo desta metodologia, permitindo que ele pudesse conhecer diversos materiais durante a elaboração de um projeto.

FERNANDO: (...) eu lembro de vários momentos. Eu lembro dos projetos, dos planos de aula que foram apresentados dos outros alunos, que foi uma parte bem interessante também. Muita coisa que eu conheci de softwares, que eu não conhecia, foi uma oportunidade boa que eu aprendi.

Como apresentamos na Seção anterior, as docentes procuram utilizar estas atividades para proporcionar uma reflexão sobre a realidade da escola e discutir sobre o planejamento que deve considerar as especificidades dos estudantes. Para exemplificar como os projetos eram elaborados, trouxemos a fala do discente Eduardo.

EDUARDO: Na primeira parte, a gente tinha trabalhado num plano de aula utilizando um dos softwares que tinham sido apresentados. E, na segunda parte, quando a gente

15 Sugerimos a leitura das pesquisas de Cintra (2014) e Rocha (2016) como referências da utilização do trabalho com projetos na perspectiva apresentada.

aprendeu a parte de Libras, a gente teve que dar uma modificada nesse projeto, nesse plano de aula, para poder “inserir” um aluno com deficiência. Então, a gente meio que tinha que pensar: “E se eu tiver um aluno que não consegue me ouvir na sala, como é que eu vou fazer”? Então aí a gente teve que pensar em situações de acrescentar um intérprete, como ia fazer para esse aluno entender. (...) no meu caso foi sobre frações, então, a gente podia apresentar as frações e, depois, a gente tinha um joguinho que levava os alunos, tinha algumas questões e eles iam respondendo e ganhando peças que representavam frações de uma chave, por exemplo. (...) a nossa ideia, do meu grupo, foi de apresentar o conteúdo de forma expositiva, normal, numa sala de aula tradicional. E, depois de apresentar para eles o que seriam frações, as propriedades, as operações, aí a gente iria para uma sala de informática, com esse joguinho e, no próprio jogo ele tem umas perguntas aleatórias, que seriam operações, que seriam transformar frações e você conseguir identificar qual é maior que a outra, então colocar em ordem crescente as frações.

A atividade de Eduardo envolve as TDIC, um dos temas abordados na disciplina, como já explicitado anteriormente e o planejamento levou em conta a participação de estudantes surdos. O egresso ressalta a autonomia favorecida pelo software, mas não descarta a presença do intérprete de Libras, que é garantida pelo decreto 5.626/2005.

Patrícia relata que, em 2013, quando cursou a disciplina, também teve a oportunidade de visitar uma escola regular para realizar uma investigação das atitudes assumidas naquele espaço acerca da acessibilidade e da educação dos EPAEE.

PATRÍCIA: A gente fez um trabalho em que a gente teve que ir em alguma escola para verificar, mas aí era no geral, o que é que eles tinham lá de acessibilidade. A gente foi em um colégio e conversamos com a coordenadora e ela mostrou bastante coisa que tinha lá. Tinham uns materiais que podiam usar e acessibilidade no geral da escola também, para deficientes físicos.

Vemos pelas falas que estas atividades proporcionaram uma aproximação da realidade escolar e que são ressaltadas possibilidades de ações para o ensino de Matemática considerando a presença de EPAEE em uma perspectiva inclusiva. Assim, acreditamos que a visita à escola, a elaboração de planos de aulas, estudos de caso e o trabalho com projetos auxiliaram na formação para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

6.3 Aprendizado da língua

Os egressos relatam que ter um contato inicial com a Libras foi importante para que pudessem conhecer a língua e estabelecer uma comunicação minimamente com uma pessoa surda. Essa introdução à Libras é vista como possibilidade para o aprofundamento dos estudos posteriormente, pois o professor da sala regular tem um papel fundamental na reorganização da escola, objetivando a participação do aluno surdo. Estas mudanças se tornam possíveis quando ações são realizadas na busca de transpor a barreira linguística (SANTANA, RINALDI, SCHLÜNZEN, 2014, p.117).

EDUARDO: Para mim, foi bem interessante a parte de aprender a se comunicar com uma pessoa que não consegue me ouvir. Então, chegar e falar: oi, tudo bem? Me apresentar, perguntar se ela está bem, o nome dela, essas coisas assim, o próprio diálogo, para mim, foi interessante.

Como ressaltado anteriormente, por ser uma disciplina de Libras, os alunos apresentam como uma das maiores expectativas o aprendizado da língua. Essas inquietações são reforçadas no andamento da mesma, principalmente ao interagir com pessoas surdas, ao ouvirem as falas das dificuldades que vivenciaram na escola acerca da falta de estrutura adequada e de comunicação por parte dos professores.

Por ser uma língua, a Libras possui suas particularidades que a constituem. Os entrevistados relatam algumas características que puderam aprender durante a disciplina e que foram significativas. Por exemplo, Eduardo relata sobre uma dinâmica que envolvia a importância das Expressões Não-Manuais (ENM), que como descrito por Santiago (2014) é um dos parâmetros dos sinais em Libras e que são essenciais na comunicação nesta modalidade.

EDUARDO: Foi bem legal a parte prática para a gente interagir com os outros alunos da sala também. Primeiro, ela passava todos os sinais, ensinava todo mundo repetia e fazia junto com ela até “aprender todos os sinais”, até memorizar todos eles. Depois, a gente tinha algumas brincadeiras. Uma que eu lembro foi das expressões. A gente ficava andando e de repente ela mandava parar e você parava na frente de alguém e você tinha que fazer uma das expressões, tipo de susto, de felicidade, de alguma coisa, porque Libras é bem expressivo. Você precisa demonstrar.

A importância desta atividade ao aprender a se comunicar em Libras também é ressaltada por Fernando, que além de citar a atividade como sendo significativa para sua formação, apresenta uma justificativa para a utilização das ENM.

FERNANDO: Na fala, no tom da voz, a voz ela fica mais grave, mais aguda, ela fica mais alta, mais baixa, trêmula. Isso dá, se você tiver no telefone com alguém, você está ouvindo aquela pessoa e você sabe se aquela pessoa está nervosa, se aquela pessoa está triste, se aquela pessoa está feliz, você sente o ar sarcástico de falar, o “há, há, há, há”, o tipo de risada, o jeito, a voz passa isso. O que vai passar quando você está falando em Libras com uma pessoa? (...) o que vai passar a emoção daquela conversa vai ser o jeito do rosto da pessoa, se ela fizer com o olho mais aberto, mais fechado, se a boca está aberta, se a boca está fechada, se ela, se está sorrindo, se ele está chorando, se a testa está franzida, isso que vai dar emoção na conversa, que vai dar o “quê” da conversa, o sabor da conversa e por isso que, para mim, é essencial.

Mateus e Patrícia relatam que a falta de prática foi grande responsável por se esquecerem de muitos sinais, mas que acreditam que seria mais fácil prosseguir nos estudos agora que já tiveram uma base durante a disciplina.

MATEUS: Eu acho que eu teria condições de pesquisar, porque tipo assim, eu tenho a base e hoje eu esqueço, só que se eu começar a pesquisar e ler, eu acredito que isso aí volta naturalmente para você e eu acho que você consegue conversar e tudo, pelo menos o passo-a-passo no começo para trabalhar com ele.

PATRÍCIA: Não lembro de muita coisa. Acho que é só o que eu lembro porque eu não usei nesse tempo todo, mas como eu já vi uma vez, eu acho que seria mais fácil.

Ao investigar o processo de implementação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Almeida (2012) sugere que já no início sejam colocados os objetivos para os discentes e, desta forma, evitar que criem expectativas de que irão dominar a língua. A pesquisadora ainda aponta que os docentes devem incentivar que os estudantes busquem formação continuada na área para um aprofundamento de conhecimentos.

Desta forma, ressaltamos a importância de ser trabalhada a base da Libras, com alguns sinais, características próprias da Língua e da comunicação na modalidade visual-espacial. Assim, são apresentados caminhos para que estes futuros professores ampliem seus estudos nesta área sozinhos ou procurem novos cursos sobre esta temática.

O egresso Noah diz que praticar a Libras durante a disciplina foi algo importante, mas reforça a necessidade de um estudo contínuo por se tratar de uma língua. Esta é uma das preocupações recorrentes nas entrevistas, quando os participantes foram questionados sobre o que poderia ser diferente.

NOAH: As aulas práticas, eu acho que, se eu tivesse entrado num curso específico de Libras, talvez hoje conseguiria me comunicar com uma pessoa surda com mais facilidade, teria aprendido mais, mas infelizmente eu parei, porque o lugar onde eu estou não tem curso de Libras próximo.

Os egressos citaram a questão do tempo da disciplina como um obstáculo para o aprendizado da língua. É proposto por alguns deles um aumento na carga horária ou o desmembramento em duas disciplinas obrigatórias, onde uma trataria especificamente da Educação Inclusiva e a outra da Libras. Euler e Gabi acrescentam propostas para que isto ocorra.

EULER: (...) eu acho que deveria ter o curso mais de um ano. Eu acho que assim como tem cálculo I, II e III, deveria ter Libras I no segundo ano e Libras II no quarto ano, onde Libras I enfoque a teoria e um pouco de prática e Libras II mais prática e as vezes até um estágio, levar ou trazer alguns alunos para a faculdade e os próprios licenciandos possa conversar com esses alunos.

Euler sugere que haja um desmembramento da disciplina, sendo oferecida em momentos diferentes do curso, onde além de discussões teóricas e práticas, os estudantes também possam ter experiências com os EPAEE na escola. No mesmo sentido, Gabi aponta que a disciplina de Libras:

GABI: (...) tinha que vir depois de uma disciplina sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Há muitos colegas que não sabem o que é Educação Especial e qual é o papel dessa Educação Especial, o que é a Educação Inclusiva. Então, eu me formei sem isso, sem ter essa base. Eu acho que a disciplina de Libras

deveria ser obrigatória, ser anual e vir depois dessa disciplina introdutória de educação inclusiva (GABI).

Podemos perceber que os entrevistados gostariam de ter tido a oportunidade de praticar mais a Libras e de expandir suas experiências com Educação Inclusiva durante a formação inicial. É essencial que o docente, no momento de planejar a disciplina reflita sobre os objetivos que quer alcançar, pois o tempo muitas vezes é restrito e não permite que todas as temáticas sejam devidamente exploradas.

Ainda sobre a comunicação em Libras, os egressos também disseram que a falta de prática após a disciplina fez com que se esquecessem do que haviam aprendido. Este fato é justificado pela falta de contato com surdos e por não terem oportunidades de participar de outros momentos que poderiam se constituir de possibilidades para que esta prática da Libras ocorresse. Ao serem questionados sobre o que lembravam dos sinais e da comunicação em Libras, os egressos apontaram poucos sinais e algumas particularidades da língua, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 – O que os egressos lembram da prática da Libras

| Egressos (ano) | Memória da Prática |
|---------------------------|---|
| Andressa (2011) | Eu lembro um pouco, “bom”, não sei se “noite” era assim, alguma coisa do alfabeto, mas a maioria eu esqueci. Sexta-feira eu fui comprar uma pizza e tinha um casal de surdos na minha frente e os dois conversando e eu fiquei tentando entender a conversa deles, mas não, não consegui entender quase nada. O ruim também é que se você não pratica, você não lembra mesmo. Então, eu mesma não lembro de quase sinal nenhum. Já faz 5 anos, porque eu não consigo atualmente nem me expressar, nem conversar com o aluno eu conseguiria. |
| Carlos (2011) | (...) foram 60 horas insuficientes, a quatro anos atrás. Eu já nem lembro como fazer o meu nome. |
| Euler (2011) | (...) eu lembro que a gente aprendeu muito só que, infelizmente, como a gente não pratica, é igual uma língua, né? Se a gente não pratica, esquece. Eu lembro de algumas coisas bem superficiais. Soletrar meu nome mesmo eu já não sei, eu teria que ter um folhetinho. Eu lembro que teve muita pouca prática. Esse é o único ponto negativo, que eu achei do curso, na minha opinião, eu gostaria que fosse mais, se fosse prático, aos poucos, eu acho que a gente saia de lá com coisas bem simples como “olá, esse é o meu nome”, “qual é o teu nome?”, “o meu nome é Euler”. |
| Gabi (2011) | (...) é essencial aprender. Hoje eu sinto muita falta disso. Eu me sinto mal por não saber Libras. |

| | |
|---------------------|---|
| Aline (2012) | Eu acho que isso é “oi”, mas do resto eu não lembro quase nada. É, “aplausos”, alguma coisa assim eu lembro, mas é bem pouco. O duro é que eu estou enferrujada em Libras, mas a gente não mexe com essas coisas, então, a gente fica meio atrofiado. |
| Mateus (2012) | Eu lembro do “oi”, “como vai você”, mas hoje bem poucos gestos assim. (...) isso aí volta naturalmente para você e eu acho que você consegue conversar e tudo, pelo menos o passo-a-passo no começo para trabalhar com ele. |
| Francisco (2013) | Eu sei o meu sinal, sei algumas letras do alfabeto, o que não significa quase nada, porque para você conversar com uma pessoa, você não vai ficar soletrando palavras. Eu achei que era assim. Eu entrei e falei “não, depois que eu aprender o alfabeto, são seis meses, quer dizer, rapidinho a gente memoriza”, aí eu não me dei conta que se você ficar desenhando letras, não ia ficar uma coisa muito prática, vai ser um pouco difícil de conversar. E aí foi o problema que eu e todo mundo encontrou. |
| Noah (2013) | (...) algumas palavrinhas ainda lembro, “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, as básicas, mas muitas coisas já se perderam, porque a gente não pratica. |
| Patrícia (2013) | Eu lembro do meu sinal, que era “assim”. E, não sei, não lembro muita coisa não. Eu lembro do sinal de “parabéns”, porque batia palma e assoprava a velinha, porque era aniversário de uma menina da sala e a professora ensinou para a gente cantar parabéns para ela em Libras. |
| Rafaela (2013) | A professora trabalhava bastante com a gente. Aprendi na época, não lembro mais de muita coisa, mas foi legal. Acho que cumprimentar, “bom dia” é “assim”, Da musica lembro algumas coisas, uma outra música sertaneja que a gente aprendeu também. De vez em quando, quando a gente escuta a música, eu lembro. Na época aprendi, hoje eu não sei todos os sinais, mas aprendi essa música, o refrão pelo menos vai. (...) faz dois, três anos atrás que a gente fez a matéria, se fosse na época eu acho que sim, porque a gente estava com os sinais na ponta da língua, ou melhor, nas mãos, saberia desenvolver, mas acho que por esse tempo todo sem praticar eu acho que teria que ir atrás mesmo. |
| Eduardo (2014) | Da disciplina eu lembro o básico porque eu não tive contato, então eu não pratiquei. Mas eu lembro um “oi, tudo bem?”, “qual o seu nome?”, o meu nome eu ainda sei escrever. Então, algumas coisas básicas eu ainda entendo o sinal. Fazer talvez não, mas entender sim. |
| Fernando (2014) | Se você não praticar, você acaba perdendo o jeito de fazer e foi justamente o que aconteceu. (...) lembro de alguns “a”, “b”, “c”, “d”. Acho que eu lembro bastante coisa (...). Dentre todos os sinais, o que me fascinava mais eram os sinais que não representavam letras. Seriam os pequenos gestos, as interpretações, a mudança da face, a questão de “lembrar”, “esquecer”, de “apresentar”, de “falar o nome”, de dizer uma frase inteira com apenas um gesto, isso que me fascinava mais, e isso que eu não lembro, essa parte eu não me lembro, é muito difícil, como falar “pai”, “mãe”, essas coisas que me fascinaram. |

| | |
|--|---|
| | <p>(...) eu penso que é essencial, porque da mesma forma que eu estou falando agora, se eu falasse sem sentimento, porque a minha fala tem sentimento, a sua, quando vocês está me perguntando, tem sentimento. Na fala, no tom da voz, a voz, ela fica mais grave, mais aguda, ela fica mais alta, mais baixa, trêmula. Isso dá, se você tiver no telefone com alguém, você está ouvindo aquela pessoa e você sabe se aquela pessoa está nervosa, se aquela pessoa está triste, se aquela pessoa está feliz, você sente o ar sarcástico de falar, o tipo de risada, o jeito, a voz passa isso. O que que vai passar quando você está falando em Libras com uma pessoa, você mexer os braços, não está passando nada, o que vai passar a emoção daquela conversa vai ser o jeito do rosto da pessoa, se ela fizer com o olho mais aberto, mais fechado, se a boca está aberta, se a boca está fechada, se ela, se está sorrindo, se ele está chorando, se a testa está franzida, isso que vai dar emoção na conversa, que vai dar o “quê” da conversa, o sabor da conversa e por isso que, para mim, é essencial.</p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da mesma forma, Feltrin (2014) ao analisar os dilemas e expectativas da inclusão da disciplina de libras nos cursos de licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) percebeu que a carga horária e a organização da disciplina geraram algumas inquietações nos estudantes que esperavam dominar a língua.

(...) encontrou-se como dilema a carga horária da disciplina, a partir da qual os graduandos criam expectativas com relação ao domínio da língua e, em pouco tempo, acaba a disciplina. Portanto, gera a necessidade de continuidade, do aprimoramento contínuo. Sendo assim, a disciplina cumpre um dos papéis da formação inicial que é o incentivo à formação continuada e permanente dos professores (FELTRIN, 2014, p.97-98).

Diante das falas dos participantes da pesquisa podemos perceber a importância de que sejam promovidos momentos posteriores para que a Libras seja praticada. Apesar de apontarem que não se recordam dos sinais, os egressos apontam que foi importante terem aprendido, para o caso de terem um estudante surdo. A disciplina, nesta perspectiva, se constitui como um momento de se apresentar a língua e mostrar caminhos para que este futuro professor possa buscar transpor a barreira linguística quando estiver na escola.

Contudo, podemos perceber como a disciplina de Libras influenciou na formação destes professores que puderam refletir acerca das diferenças em sala de aula, conhecer possibilidades para desenvolverem práticas inclusivas e, ainda, ter um conhecimento básico da língua, como oportunidade de ampliar seus estudos futuramente e de se comunicar com os estudantes surdos.

7 SINCRETISMO DOS SABERES DOCENTES FRENTE ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Concordamos com Tardif (2002) que aponta que os saberes docentes são construídos durante toda a vida. Este fato deve ser considerado, pois apesar de a disciplina de Libras ser um momento privilegiado para reflexões sobre Educação Inclusiva e o trabalho com EPAEE, os entrevistados também tiveram outras experiências.

Portanto, com base na teoria de Tardif (2002), referente a origem social dos saberes docentes (Quadro 1), julgamos ser pertinente apresentar como os saberes frente a perspectiva da Educação Inclusiva estiveram presentes durante os diversos âmbitos da formação dos entrevistados, para compreendermos melhor como a disciplina de Libras pôde contribuir na prática docente, que é plural. Ressaltamos que não era um objetivo inicial da pesquisa, mas que esta necessidade emergiu durante a análise dos dados.

Este olhar para as experiências não busca compreender como os saberes são articulados durante a prática docente, mas tem o intuito de fomentar discussões sobre a origem dos saberes destes professores para a realização de práticas inclusivas, em turmas com EPAEE, durante as aulas de Matemática.

A prática dos professores pode ser caracterizada pelo sincretismo. De acordo com Tardif (2002), ao ensinar, estes profissionais mobilizam diversos saberes e articulam concepções sobre sua prática. Esse processo é resultado de sua realidade, experiências vividas, necessidades, recursos disponíveis, limitações e possibilidades. Assim, o professor mobiliza o que julga necessário, de acordo com seu contexto.

As situações vividas em sala de aula são marcadas por imprevistos e necessitam que os professores reinventem e reorganizem seus saberes. Então, para Tardif (2002), a relação estabelecida entre os saberes não pode ser pensada como uma mera aplicação daquilo que foi aprendido.

Alguns egressos entrevistados apontam dificuldades do trabalho docente, marcadas pelo sentimento de despreparo, principalmente no início da carreira. De acordo com Nono (2011, p.69), os professores iniciantes, ao buscar compreender suas trajetórias profissionais,

(...) procuram estabelecer relações entre situações vividas neste período e elementos tais como: escolarização prévia pela qual passaram; principais dificuldades, dilemas, obstáculos, desafios, preocupações, interesses e ajudas encontradas; formação inicial recebida e confronto com as exigências da prática; escola e ambiente de trabalho; políticas públicas educacionais e políticas das escolas particulares (...).

A egressa Gabi relata que em seu segundo ano, depois de formada, começou a atuar como professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Gabi aponta que buscou mobilizar saberes que construiu ao observar professoras do seu período como estudante da Educação Básica e também do Ensino Superior e reproduzindo algumas práticas.

GABI: Eu acreditava que ia chegar, dar uma aula, todos iriam entender minha língua, entender o que eu estava fazendo, o que eu estava propondo e, na verdade, não é assim. A sala de aula é um universo muito particular, existem muitas singularidades ali dentro e, nós professores, a gente tem que dar conta dessas singularidades, dessas individualidades, porque embora a gente fala para todo mundo e a gente está ensinando para todo mundo, cada um aprende de uma forma.

A imprevisibilidade como reflexo da heterogeneidade do contexto escolar está presente na fala de Gabi, que aponta que sentiu a necessidade de que a formação inicial tivesse mais discussões sobre a prática docente e a escola. Este discurso também esteve presente na entrevista com Francisco, que reconhece a importância do que aprendeu durante sua graduação, mas também sentiu dificuldades no início da carreira docente ao buscar articular seus saberes de modo que pudesse realizar um trabalho que condissesse com seu contexto.

O ensino para turmas com EPAEE também foi apresentado como um desafio para os entrevistados. Além de relatarem sobre suas experiências, trouxeram para discussão, suas impressões sobre o papel do professor na perspectiva da educação para todos.

A egressa Aline relata que já teve contato com um estudante com deficiência intelectual e física durante os estágios da licenciatura e teve uma aluna com deficiência física no período que atuou como docente. No primeiro caso, de acordo com Aline, o estudante não participava das aulas. “Ele ficava lá o dia inteiro sem fazer nada, gente. Seis aulas, no calor, parado. Com uma mesa em que ele não conseguia pegar em nada e nem conversar. (...), as vezes davam para ele uma folha e um lápis para ele ficar riscando” (ALINE).

No trabalho com a estudante com deficiência física, Aline aponta que não teve dificuldades, pois havia a presença de uma professora auxiliar na sala de aula e a estudante dispunha de um notebook, dado que tinha dificuldades para escrever utilizando lápis e papel. “No caso da menina aqui da escola, ela está tendo atividades dirigidas. Tudo que a professora faz, a outra professora faz com ela, mas é uma coisa assim, mais conduzida” (ALINE).

Frente a estes desafios, os docentes mobilizam os saberes construídos durante toda a sua formação. Os egressos apontaram, durante as entrevistas, algumas situações que consideram como importantes no desenvolvimento de saberes para a sua prática atual como professores de Matemática. A luz da teoria de Tardif (2002), são apresentadas as falas dos egressos, com enfoque nos saberes mobilizados na formação inicial e mais especificamente, na disciplina de Libras.

O primeiro saber apresentado por Tardif (2002) são **os saberes pessoais dos professores**. Durante toda a vida, as experiências pessoais vivenciadas pelos professores, sejam anteriores a formação inicial, durante o processo ou posteriores integram-se ao trabalho dos docentes através da influência que sua história de vida tem e pela sua socialização destes acontecimentos com as demais pessoas.

O egresso Mateus, relata sobre o contato que teve com uma pessoa surda fora do âmbito escolar e da universidade. Esse momento propiciou que reflexões fossem feitas acerca da presença das pessoas com deficiência na sociedade.

MATEUS: (...) quando a gente não conhece determinada coisa, a gente não bota reparo, né? Depois que a gente passa a conhecer as situações, você começa. Eu falo, logo depois teve uma situação engraçada assim: tinha passado um mês que tinha acabado a disciplina de Libras e meu pai tem uma conveniência lá na minha cidade. E, de vez em quando, eu ajudo ele. Por mais incrível que pareça, chegou, eu nunca tinha visto pelo menos, um surdo. Chegou lá e eu ainda estava lembrando um pouquinho e ainda me arrisquei a conversar com ele e saiu mais ou menos assim, mas saiu alguma coisa. Eu entendi o que ele queria e tal, né? Só que ainda, no final, eu peguei um papel e uma caneta e o diálogo acabou no papel e na caneta, não foi tanto na conversa assim, mas quantos deficientes desse tipo passam por nós e talvez a gente não vê? Eu acho que essa disciplina além de ser para a gente conhecer um pouco mais, foi também para abrir os olhos, porque ainda mais para nós professores que trabalhamos com pessoas, relações públicas é nossa área e com que frequência será que esse pessoal aparece e a gente não tem nem noção?

O estudante vê a disciplina de Libras, como conscientizadora e percursora da experiência de comunicar-se com a pessoa surda. Além disso, o fato de ter esse contato fez com que Mateus pudesse exercitar a Libras fora do contexto da universidade e, que podem refletir

em suas práticas como docente, já que tiveram influências em suas concepções sobre a visibilidade das pessoas com deficiência e inclusão.

Outros saberes descritos por Tardif (2002) são **saberes provenientes da formação escolar anterior**, já que o professor é um profissional com uma formação diferenciada, pois passa boa parte de sua vida no seu ambiente de trabalho, na posição de aluno. Portanto, experiências construídas durante esse período também podem influenciar no seu trabalho como docente.

A egressa Andressa, relata sobre uma experiência que teve com estudantes surdos durante o período que foi aluna dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ANDRESSA: Quando eu estava no Ensino Fundamental I, na 2ª série, a gente estudava em uma escola onde, eu estudei nessa escola da 2ª a 4ª série (...). Lá tinha uma sala especial para quem era surdo. Então, eu lembro que eles não sabiam falar, mas eles sabiam ler e escrever, então no intervalo a gente tentava conversar escrevendo e eles tentavam ensinar para a gente como falava em Libras. (...) eles não tinham contato com as salas regulares, por assim dizer, eles tinham uma sala reservada só para eles.

Andressa evidencia a forma de organização da escola, durante o período em que ainda existiam as salas especiais para o atendimento dos EPAEE. A egressa relata ainda que os momentos de interação entre os estudantes surdos e os demais ocorria apenas “no intervalo, nas aulas de educação física ou nas festas da escola” (ANDRESSA).

Os **saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho** englobam os diversos recursos e/ou orientações provenientes de iniciativas governamentais, da própria escola ou selecionadas pelo professor para trabalhar com seus estudantes. Por exemplo, Aline aponta a utilização do computador, da internet e também a utilização de músicas nas práticas que desenvolve, buscando propiciar a participação de todos os estudantes.

ALINE: Ah, por exemplo, a informática. O aluno gosta muito de mexer em computador, de ouvir música, dessas coisas, então eu acho que você tem que usar isso ao seu favor, porque como ele já gosta de internet, você já pode utilizar disso para mexer nos programas, essas coisas. Música também. Acho legal você fazer coisas com músicas e eles gostam muito de fazer essas coisas de paródias.

Aline relata que utiliza na sua prática cotidiana diversos softwares educacionais que foram trabalhados durante a sua graduação, alguns na própria disciplina de Libras. Busca sempre utilizar estes recursos, pois acredita que valorizam a autonomia e participação de todos os estudantes.

Apesar de todos os egressos entrevistados não terem muitos anos de experiência na escola, na prática cotidiana desenvolveram **saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola**. Estes saberes, para Tardif (2002) englobam tanto as atividades do dia-a-dia quando a socialização dessas práticas com os pares.

A egressa Gabi relata que ao se deparar com uma estudante com Síndrome de Down em uma de suas turmas teve dificuldades no planejamento e execução de práticas em uma perspectiva inclusiva.

GABI: Quando eu me deparei, por exemplo, que eu cheguei e a minha primeira aula, foi em um 9º ano, com uma aluna com síndrome de Down, coisas que até eu tinha lido na teoria, mas na hora eu pensei: E agora? Como é que eu faço para ensinar todo mundo, considerando essas diferenças todas aqui dentro?

A dificuldade em trabalhar com os estudantes com deficiência também está presente na fala de Francisco, que teve contato na escola em que trabalha com um estudante do 7º ano com deficiência física e intelectual e outra estudante do 6º ano com o mesmo diagnóstico, mas com um comprometimento motor maior, dependendo da utilização do computador para realizar todas as atividades. Além destes, também relata sobre dois estudantes autistas que frequentam outro 6º ano da escola, mas não é professor dessa turma.

Francisco aponta a dificuldade de toda a equipe escolar para lidar com as diferenças. “(...) a gente realmente não está preparado para isso. Quando eu falo ‘a gente’, é a escola inteira, alunos, a própria mãe também, os profissionais que vem com essas crianças também têm muitas dificuldades” (FRANCISCO).

O egresso Francisco também reforça o sentimento de frustração de uma das estudantes com deficiência ao receber um tratamento diferenciado durante as aulas e diz que busca sempre práticas que possam ir de encontro com todos, para que esse sentimento não seja mais presente para os EPAEE.

FRANCISCO: é claro que ela percebe que está recebendo um tratamento diferenciado, porque ninguém consegue incluir ela, porque ela não faz parte do grupo. Todo mundo

enxerga ela como uma península e ela percebe isso. Os alunos, eles percebem e as vezes soltam isso, eles falam algumas vezes assim: O que eu estou fazendo aqui? Por que eu tenho que estar aqui na escola? Eu sou o pior aluno da escola.

Francisco aponta que busca sempre realizar práticas que envolvam todos os estudantes e acrescenta que os estudantes com deficiência são muito bem recebidos pelos demais, que possuem uma boa relação e isto colabora em seu trabalho.

Os **saberes provenientes da formação profissional para o magistério** englobam todos os cursos, estágios e atividades realizadas que objetivam diretamente o aperfeiçoamento das práticas docentes, inclusive a licenciatura em Matemática e a disciplina de Libras. Apesar de todos os egressos terem formação na mesma instituição e curso, os saberes construídos por cada um deles são únicos.

Com o intuito de compreender como as discussões sobre Educação Inclusiva estiveram presentes na formação inicial dos egressos entrevistados, questionamos sobre como eles se recordavam da presença da temática da Educação Inclusiva em outros momentos de sua formação inicial, além da disciplina de Libras (Quadro 11).

Quadro 11 – Presença da Educação Inclusiva na formação inicial

| Egressos (ano) | Disciplina/Atividade | Forma de abordagem | Opinião do estudante sobre a abordagem |
|-----------------------|--|--|---|
| Andressa (2011) | Disciplina sobre prática docente/Uma aula sobre o tema | Não lembra | (...) eu não lembro muito sobre o que ela falou, eu lembro que teve, teve sim. |
| Carlos (2011) | Disciplina sobre informática no ensino da Matemática | Uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de pessoas com deficiência | Eu não sei se o foco era esse, mas para mim teve informática no ensino da Matemática. Hoje eu acho que a gente poderia utilizar (as ferramentas tecnológicas) sim. |
| Euler (2011) | Disciplinas de estágio, laboratório de ensino e didática | Não era o enfoque, mas alguns alunos traziam as discussões | (...) os próprios alunos apresentavam algumas ideias sobre o assunto. Então, a gente teve, não necessariamente partindo do professor, mas partindo dos próprios alunos que tinham interesse em seguir nessa área. |
| Gabi (2011) | Disciplina sobre prática docente/Uma aula sobre o tema | Discussão geral sobre a importância da inclusão | (...) foi falado de forma geral sobre esse tema e obviamente, quando nós somos leigos e quando não temos conhecimento |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| | | | a fundo sobre isso, é comum que muitos professores sejam céticos a isso e ficavam reproduzindo e formando professores céticos também”. |
| Aline (2012) | Aulas de didática | Discussões teóricas de textos que abordavam a temática | (...) quando foi tratado, eu acho que os professores abordaram bem o tema. Poderia ter abordado mais, por ser licenciatura. |
| Mateus (2012) | Aulas de estágio ou didática | Legislação sobre Educação Inclusiva | Eu não lembro se foi estágio ou didática, mas tratava só da legislação. Falando dessa parte de Educação Inclusiva do aluno que ele tem direito de estudar no ensino regular, mesmo com deficiência. |
| Francisco (2013) | Não se recorda de nenhum momento | - | Ninguém falou sobre isso e se falou foi uma fala muito miúda, que não ficou clara para ninguém. |
| Noah (2013) | Aulas de estágio | Poucas discussões | (...) de tão profundo modo não. A gente discutiu um pouquinho nos estágios, mas coisas bem superficiais. |
| Patrícia (2013) | Não se recorda de nenhuma | - | - |
| Rafaela (2013) | Não se recorda, talvez nas disciplinas de estágio, laboratório de ensino ou didática | - | (...) podem ter falado de algum tópico, alguma coisa assim, mas foi pouco. |
| Eduardo (2014) | Aulas de estágio e laboratório de ensino | Conversas sobre possíveis situações | (...) para mim, seria melhor se tivesse uma prática, se eu pudesse tentar fazer aquilo, se eu pudesse atuar com aquilo. |
| Fernando (2014) | Aulas de didática | Poucas discussões | (...) chegou a falar alguma coisa mais superficial. Não foi nada assim, voltado diretamente para esse tema. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do que foi relatado pelos estudantes vemos a importância do papel da disciplina de Libras na formação dos licenciandos para trabalharem com as diferenças na escola, pois tiveram poucos ou nenhum outro momento durante a formação inicial para discutirem sobre esta temática. Sugerimos também que estes saberes construídos anteriormente à disciplina

sejam compartilhados durante a mesma, pois desta forma, o docente pode propor discussões mais contextualizadas e que parte das vivências dos licenciandos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o movimento que se inicia com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e percorre todo o processo de democratização de acesso, as políticas de permanência e a perspectiva de educação para todos, a escola demanda de profissionais que sejam formados para valorizar as diferenças. Para isso, são necessárias ações envolvendo a formação inicial de professores.

O docente está em constante formação e todas as suas experiências no contexto escolar, universitário ou particular influenciam na constituição de seus saberes que são plurais e sua utilização é sincrética (TARDIF, 2002), ou seja, se articulam e são indissociáveis no momento da prática.

Considerando estes pressupostos, buscamos compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão.

Realizamos um estudo de caso sobre uma disciplina de Libras ofertada para o curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do estado de São Paulo. Os dados foram compostos pela análise do programa e entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos para discutir sobre as influências na formação destes profissionais.

A disciplina de Libras se constituiu para os entrevistados como um momento privilegiado para que discussões sobre Educação Inclusiva fossem feitas na formação inicial. Ressaltamos que a sua implementação é decorrente da obrigatoriedade garantida pelo Decreto 5.626/2005 e isto nos leva a acreditar que caso não fosse ofertada, esta temática poderia não ter sido devidamente abordada.

Conseguimos reconhecer três categorias que compõem as contribuições da disciplina de Libras, são elas: Um novo olhar para as diferenças; Planejamento em uma perspectiva inclusiva; Aprendizado da língua.

Percebemos que é essencial que os cursos de licenciatura propiciem o desenvolvimento de todos os aspectos constituintes do ser humano: cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais. Por auxiliar na superação de estereótipos culturais e na busca de vencer preconceitos, a afetividade foi valorizada neste estudo.

Consideramos a presença de surdos e o compartilhamento de experiências vivenciadas pelas docentes com os EPAEE como sendo uma possibilidade de apresentar o trabalho com estes estudantes pelo viés das possibilidades e, assim, auxiliar na superação de alguns estereótipos historicamente construídos e na constituição de um novo olhar para as diferenças.

Ao estar com os surdos, os licenciandos puderam ouvir algumas falas de experiências que foram vivenciadas na escola por essas pessoas. Além disso, estar com pessoas fluentes na Libras potencializa o aprendizado pela interação direta com alguém que tem esta língua como primeira.

Entendemos que o primeiro passo para que a educação seja inclusiva é reconhecer as diferenças na escola. Depois disso, o professor precisa conhecer possibilidades, ou seja, caminhos que pode seguir enquanto docente de uma sala de aula plural. Ou seja, pensar na elaboração de propostas de ensino para todos.

Neste sentido, o docente universitário pode apresentar possíveis práticas para os estudantes de Licenciatura em Matemática, que ao planejar pensando no contexto escolar, também podem discutir sobre a realidade e conhecer novos recursos e, assim, se sentir mais preparado ao lecionar. Porém, durante a prática, a imprevisibilidade não deixa de estar presente quando se busca trabalhar na perspectiva de valorização das diferenças.

No caso da Educação Matemática, já temos diversos estudos que apresentam práticas inclusivas e que têm o intuito de oportunizar as mesmas condições de aprendizado para os EPAEE, como os trabalhos de Oliveira (2005), Júnior e Ramos (2008), Souza (2010), Sales (2013), Silva (2014), Moura (2015), Marcelly (2015), Lanuti (2015) e Rocha (2016). Apresentar pesquisas com estas características para os professores em formação também pode ser compreendida como uma possibilidade de mostrar que um ensino de Matemática que valorize as diferenças é possível.

Sobre o aprendizado da Libras, vemos que este é um dos grandes dilemas da disciplina, por ser intitulada como tal. O Decreto 5.626/2005, apesar de trazer diretrizes acerca da educação de surdos, não especifica como esta disciplina deve ser implementada, apenas institui que deve ser obrigatória.

Por ter uma carga horária pequena, considerando toda a complexidade da língua, percebemos que o tempo foi insuficiente para que os participantes da pesquisa pudessem se aprofundar nos estudos da Libras. Entretanto, entendemos que esta não é a proposta da disciplina, que busca propiciar, aos licenciandos, uma base para estabelecer uma comunicação mínima com alguém surdo. Além disso, também abre espaço para que futuramente estes professores possam continuar os estudos nesta área.

Apesar de vermos a disciplina de Libras como um momento importante para que a Educação Inclusiva seja abordada, é importante que os cursos de Licenciatura em Matemática ampliem os espaços para que estas discussões sejam feitas, já que a realidade escolar só é retratada quando pensamos na pluralidade e nas diferenças. Isto deve ser pensado para a grade

já existente e na possibilidade da criação de uma disciplina específica para abordar a Educação Inclusiva.

Este estudo nos instigou a refletir sobre as demais instituições. Será que já se adequaram com o que é apresentado acerca da obrigatoriedade da Libras, como exposto no Decreto 5.626/2005? Sugerimos que outros cursos de Licenciatura em Matemática sejam investigados para que possam ser feitas mais discussões sobre a forma como tem se configurado a presença da Educação Inclusiva e da Libras em contextos diferentes.

Esperamos que novas pesquisas sejam realizadas acerca da Educação Inclusiva e da formação de professores de Matemática para que, cada vez mais, possamos ter cursos de Licenciatura que promovam esta perspectiva de ensino para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora**. 2012. 94 f. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina/PR, 2012.

ARAÚJO, U. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p.153-170.

_____. Democracia, cidadania e educação em direitos humanos. In: MATOS, C. (Org.). **Ciência e Inclusão social**. Terceira Margem, 2002.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGAMO, R. B. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 01 mar. 2017.

BRASIL. Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. In: **Legislação Fundamental**, organiz. Pe. José Vasconcelos, Rio de Janeiro, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar**. *Educere et Educare, Revista de Educação*, v.2, n.4, p.113-128, 2007.

CINTRA, V. P. **Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. 2014. 137 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Looking for Spinoza: joy, sorrow and the feelings brain*. Orlando: Harcourt, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

EVES, H. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

FELTRIN, S. G. N. **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas da UNESC: dilemas e expectativas**. 2014. 111 p. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma/SC, 2014.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FIORENTINI, D. **A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática**. *Revista de educação PUC – Campinas*, Campinas, n. 18, p.107-115, 2005.

GATTI, B. A. **Os Professores e Suas Identidades:** o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

_____. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor.** Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

_____, A.C. **Como classificar as pesquisas.** _____. Como elaborar projetos de pesquisa, v.4, p.41-56, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Ação moral e estereótipos culturais. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p.171-190.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez, São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JUNIOR, H. A; RAMOS, M. G. **Matemática para pessoas surdas:** Proposições para o Ensino Médio. 2º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Recife. 2008.

LANUTI, J. E. O. E. **Educação Matemática e Inclusão Escolar:** a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente/SP. 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T.E. **O verde não é o azul listado de amarelo:** considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. Texto publicado em Espaço: informativo técnicocientífico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p 55-60.

_____. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha.** Revista Educação, Porto Alegre. 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELLY, L. Q. **Do imprevisto às possibilidades de ensino**: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.

MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M. **Educação escolar e culturas**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n.23, mai.-ago. 2003.

MOURA, A. Q. **Educação Matemática e crianças surdas**: explorando possibilidades em um cenário para investigação. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 13-26.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação. 2011.

OLIVEIRA, J. S. A. **Comunidade Surda**: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem, 2005, 78f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – CEFET/RJ, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 12 de set. de 2017.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, T. L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008. 94 f. Dissertação (mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ribeirão Preto/SP, 2008.

PEREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev., Curitiba, n. 33, p.143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de abril de 2017.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, 2008.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Ribeirão Preto: Paidéia [online]. 1993, n.4, p.15-30.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, N. C. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão.** 2016, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente/SP. 2016.

ROSA, E. A. C. **Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões.** 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

SALES, E. R. **A visualização no ensino da matemática: uma experiência com alunos surdos.** 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

SANTANA, J. A. S.; RINALDI, R. P.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Análise das Disciplinas de Libras nos Cursos de Formação Inicial em Pedagogia da Unesp. In: SCHLÜNZEN, E. T. M.; RINALDI, R. P. (Org.). **Formação de educadores: compromisso com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** São Carlos: ABPEE: Marqueline & Manzini, 2014. p.115-136.

SANTIAGO, V. A. A. Polissemia na Libras: a significação e o contexto. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 115-126.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo.** In: Reis, D. A. et al (org.), **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** Presidente Prudente, 2015. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP). 2015.

SILVA, E. L. **Luz, câmera, ação: adaptando uma teleaula de frações para o público surdo.** 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo/SP, 2014.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia.** Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

SOUZA, F. R. **Explorações de frações equivalentes por alunos surdos: uma investigação das contribuições da musiCALcolorida.** 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo/SP, 2010.

SKLIAR, C. B.(org). **Educação e exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Mediação, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____ EMAIL: _____

() DOCENTE () ALUNO EGRESSO

Eu, _____,

declaro, para os devidos fins, ter sido informado de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Libras e a formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. O objetivo da pesquisa é compreender, dentro da disciplina de Libras de um curso de licenciatura em matemática, quais estratégias pedagógicas poderiam ser utilizadas pelo formador para potencializar o engajamento de futuros professores de matemática no desenvolvimento de propostas de ensino inclusivas. Utilizando uma abordagem qualitativa para a pesquisa, os dados serão produzidos a partir da análise do programa da disciplina em questão e da realização de entrevistas semiestruturadas com alunos egressos e professores responsáveis pela disciplina. O projeto de pesquisa será conduzido por Denner Dias Barros, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, orientado pela Prof.^a Dra. Miriam Godoy Penteadó, pertencente ao quadro de docentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação e Projetos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato, além de ter o direito assegurado de interromper a minha participação no momento em que achar necessário.

(cidade) _____, de _____ de _____.

_____.

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Denner Dias Barros

Endereço: Avenida 24 A, 1515 - 13506-900 - Bela Vista - Rio Claro - SP

Tel: (19) 98187-5297 E-mail: dennerdias12@gmail.com_____
(assinatura)

Orientadora

Prof.^a Dra. Miriam Godoy Penteadó

Endereço: Avenida 24 A, 1515 - 13506-900 - Bela Vista - Rio Claro - SP

Tel: (19) 3526-9391 E-mail: mirgps@gmail.com