



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MÁRCIA CRISTINA DE SOUZA

**CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS DE ALUNOS SURDOS:
AÇÕES FRENTE À REALIDADE INCLUSIVA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Londrina
2013**

MÁRCIA CRISTINA DE SOUZA

**CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS DE ALUNOS SURDOS:
AÇÕES FRENTE À REALIDADE INCLUSIVA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi.

Londrina-PR
2013

MÁRCIA CRISTINA DE SOUZA

**CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS DE ALUNOS SURDOS:
AÇÕES FRENTE À REALIDADE INCLUSIVA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de abril de 2013.

Dedico...

*A todos os professores que, como eu, buscam
e acreditam na Educação “para todos”.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente ao meu marido, aos meus filhos e a minha mãe, que compartilharam comigo as alegrias e me apoiaram nos momentos de dificuldades, durante a construção deste trabalho.

À minha orientadora professora Rosana, não só pela constante orientação neste trabalho mas, sobretudo, por acreditar em mim como professora da Educação Básica e também pela sua amizade sempre bem representada por meio dos seus eternos sorrisos. Agradeço imensamente.

Ao professor José Carlos Libâneo que muito me honrou com sua participação na fase de Qualificação, contribuindo com valiosas sugestões.

Aos professores Álvaro Lorencini Junior e Clélia Maria Ignatius Nogueira que além de terem contribuído com inúmeras sugestões, muito me honraram em tê-los em minha banca de Mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática que muito contribuíram para meu entendimento e construção de conhecimentos sobre a formação de professores.

Aos colegas Zoraya, Fernanda, Aszuen, Márcio e Denise que acompanharam toda a minha trajetória durante o curso de Mestrado.

Gostaria de agradecer também a todos os professores que concordaram em colaborar, fornecendo-nos as informações necessárias para que esta pesquisa se tornasse possível.

Aos meus colegas de Mestrado pelas trocas e pelo companheirismo.

A todos que, de certa forma, contribuíram para que eu chegasse ao final dessa missão.

Finalmente, agradeço a Deus, que permitiu e me conduziu para este caminho.

Não podemos esperar que todas as condições existam para começar, porque senão nunca começaremos. [...] a inclusão é um processo gradativo, que leva tempo, que é complexo, que tem que ser construído aos poucos. Assim, as condições fazem parte do próprio processo.
Rosa Blanco, 1998

SOUZA, Márcia Cristina. **Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica.** 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Este trabalho, de cunho qualitativo, fundamenta-se nas ações docentes dos professores de matemática da educação básica que tem em suas turmas alunos surdos incluídos. Tem como objetivo compreender a realidade de tais contextos educacionais inclusivos e contribuir com os debates e estudos sobre o processo de inclusão de alunos surdos na educação básica. Foram utilizadas entrevistas estruturadas com quinze professores de Andirá-PR e municípios vizinhos, que trabalhavam em 2011 com alunos surdos incluídos em suas aulas de matemática. As transcrições das entrevistas foram submetidas aos procedimentos e conceitos apresentados pela Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977) até a sua estruturação e após a organização das informações, na fase da análise, migrou-se para uma interpretação utilizando-se da Metanálise, proposta por Fiorentini e Lorenzato (2009). As respostas dos professores de matemática da região pesquisada possibilitou a compreensão de seus conhecimentos sobre a surdez, sobre as políticas de inclusão e sobre as ações educativas na educação inclusiva do aluno surdo. Foi possível também levantar informações sobre a necessidade de maiores investimentos na formação continuada dos professores para que os mesmos possam participar da construção de currículos inclusivos como solicita as *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos Inclusivos* (PARANÁ, 2006). Espera-se com os resultados da pesquisa contribuir para o avanço dos estudos referentes à educação inclusiva de alunos surdos de maneira geral. Em suma, o presente trabalho adentrou os ambientes inclusivos e verificou que ainda são muitas as dificuldades vivenciadas pelos professores com a inclusão do aluno surdo pois existe falta de aprofundamento teórico desses profissionais da educação e os ambientes educacionais não estão gerenciados e estruturados de acordo com as leis de inclusão.

Palavras-chave: Educação básica. Professores de matemática. Educação inclusiva. Aluno surdo. Ações docentes inclusivas.

SOUZA, Márcia Cristina. **Educational contexts inclusive of deaf students:** actions against reality inclusive of math teachers of basic education. 2013. 211 f. Dissertation (Master's Degree in Studies in Science and Mathematics Education) – States University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This work has a qualitative nature and it is based on the actions of mathematics teachers of basic education that have included deaf students in their classes. It aims to understand the reality of these inclusive educational contexts and to contribute to the debates and studies on the process of inclusion of deaf students in basic education. Structured interviews were used with fifteen teachers from Andirá-PR and neighbouring municipalities, that have worked in 2011 with deaf students in their classes. The transcripts of the interviews were submitted to the procedures and concepts presented by Content Analysis (AC) proposed by Bardin (1977) until its structuring, and after the organization of information, during the analysis phase, they were analysed through an interpretation using the meta-analysis, proposed by Fiorentini and Lorenzato (2009). The answers of math teachers in the region searched enabled the understanding of their knowledge about deafness, inclusion policies and educational activities in inclusive education of the deaf student. It was also possible to get information about the need of increasing the investments in continuing training of teachers so that they can participate in the construction of inclusive curricula as it is placed in the Special education curriculum guidelines for the construction of Inclusive curricula (PARANÁ, 2006). It is hoped with the search results to contribute to the advancement of studies regarding inclusive education of deaf students in general. In short, the present work broached the inclusive environments and found that there are still many difficulties experienced by teachers dealing with the inclusion of the deaf student, since there is lack of theoretical deepening of these education professionals and, besides, the educational environments are not managed and structured in accordance with the laws of inclusion.

Key words: Basic education. Math teachers. Inclusive education. Deaf student. Teaching inclusive actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rede de Apoio.....	52
Figura 2 – Níveis de Adaptações Curriculares	78
Figura 3 – Divisão Regional do Paraná	96
Figura 4 – Municípios paranaenses que atenderam alunos surdos na educação básica em 2011.....	97
Figura 5 – Instâncias envolvidas na efetivação da Educação Inclusiva.....	179
Figura 6 – Formação continuada e permanente para professores da educação básica.....	187

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Professores da Educação Básica que trabalharam com alunos surdos em suas aulas de matemática nos municípios de Andirá e municípios vizinhos em 2011.....	104
Quadro 2 – Perguntas selecionadas do roteiro da entrevista estruturada.....	112
Quadro 3 – Síntese do movimento conjunto para alcançar a inclusão do aluno surdo.....	188
Tabela 1 – Unidade de Contexto: “Surdez e o contexto escolar”.....	113
Tabela 2 – Unidade de Contexto: “O professor frente às políticas de Inclusão”...	128
Tabela 3 – Unidade de Contexto: “Ações educativas do professor de matemática na Educação Inclusiva do aluno surdo”.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC – Análise de Conteúdo

AJADAVI – Associação Jacarezinhense de Atendimento ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual

AS – Aluno Surdo

AO – Aluno Ouvinte

CAES – Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez

CIPPEX – Centro Internacional de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

DEE – Departamento de Educação Especial

D S – Declaração de Salamanca

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EIEF – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais

EFM – Ensino Fundamental Anos Finais e Médio

EFMP – Ensino Fundamental Anos Finais, Médio e Profissionalizante

Gespe – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação

Ifhiecem – Investigação em Filosofia e História da Ciência, Educação Científica e Matemática

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ITDE – Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

Libras – Língua Brasileira de Sinais

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NRE – Núcleo Regional de Educação

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa de Educação Individualizada

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UENP – Universidade Estadual do Norte Pioneiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO	18
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: COMPREENSÃO DO ATUAL CONTEXTO NAS ESCOLAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
1.1 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	24
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	38
1.2.1 As Políticas Públicas de Inclusão Educacional no Estado do Paraná.....	49
1.2.2 As Políticas Públicas de Inclusão Educacional para o Surdo.....	54
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	56
1.4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	63
1.5 ADAPTAÇÕES CURRICULARES BUSCANDO SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA PARA O ALUNO SURDO	71
1.6 PROBLEMAS GERAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SURDOS	82
2 METODOLOGIA DA PESQUISA: COLETA DAS INFORMAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS	96
2.1 TIPO DA PESQUISA	98
2.2 AMBIENTE DA PESQUISA: A ESCOLA	100
2.3 OS PROFESSORES QUE COLABORARAM PARA QUE A INVESTIGAÇÃO FOSSE POSSÍVEL	101
2.4 A COLETA DAS INFORMAÇÕES	105
3 DADOS ORGANIZADOS E SUAS ANÁLISES: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS E TRATADAS VISANDO A CONSTRUÇÃO DE DADOS PARA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA	107
3.1 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	108

3.2 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES TRATADAS.....	111
3.3 ALGUMAS SUGESTÕES PARA QUE A EDUCAÇÃO SEJA INCLUSIVA PARA O ALUNO SURDO	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETROSPECTIVA DOS ASSUNTOS TRATADOS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO	177
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista.....	203
APÊNDICE B – Termo de Consentimento	205
ANEXOS	206
ANEXO A – PNE (Lei 10.172/2001)	207
ANEXO B – (Lei nº 12095 – 11/03/1998)	210

PRÓLOGO

Esta Dissertação é resultado da tentativa de construção de conhecimento por meio da prática docente, mais especificamente, em como esses conhecimentos ou a ausência deles afetam o ensino. Por essa razão, acredito ser relevante relatar brevemente minha trajetória como professora, minhas inquietações. Embora minha função seja de atuar como professora da disciplina de Matemática e na modalidade de Educação Especial, considero importantes todas as áreas e modalidades da educação. Prova disso, é o fato de já ter trabalhado com a Educação Infantil, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos doze primeiros anos de minha carreira e também com Educação a Distância, como tutora *on-line* do curso de Licenciatura em Matemática, de 2009 até início de 2012. Atualmente trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental, com o Ensino Médio nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Por essa razão, talvez, durante a construção deste trabalho, fiquem abrangentes meus olhares, observações e reflexões a respeito da Educação como um todo.

Sempre me senti frustrada diante dos problemas vivenciados em sala de aula e de meu estado de impotência em resolvê-los. Também me sentia incomodada, durante os encontros de Formação Continuada¹, quando ouvia e ouço ainda dos meus colegas de profissão críticas sobre os pesquisadores com relação à escreverem sobre assuntos que não estão em acordo com a realidade da sala de aula. Os comentários que surgiam durante as conversas informais dos professores, referindo-se aos teóricos, aos pesquisadores como intrusos, também me faziam refletir sobre o porquê dessa situação, pois já que não eram eles que estavam atuando nas salas de aulas, qual era a origem dessa preocupação em estudar o nosso contexto? Normalmente, a maioria dos professores da Educação Básica, acredita que o problema não é seu. Tenho a necessidade de compreender o meu trabalho e contribuir de alguma forma para com a melhoria das ações docentes, pois acredito que enquanto professora atuante, sou eu quem deva construir uma prática docente que atenda adequadamente aos alunos que estão sob minha

¹ *Formação Continuada* são momentos que acontecem nos inícios dos semestres letivos na rede estadual de ensino da Educação Básica no estado do Paraná, em que os professores, gestores, equipe pedagógica, administrativa e auxiliar de serviços gerais, reúnem-se para estudar e refletir sobre problemas e soluções relacionadas à educação.

responsabilidade. Não partilho das ideias sobre a intrusão dos teóricos e pesquisadores. Não acredito que as pesquisas já desenvolvidas, sejam dispensáveis e fora da realidade da sala de aula. Fico indignada sim, quando outro profissional tenha de pesquisar e produzir conhecimentos para melhorar o meu trabalho. Também me sinto indignada ao constatar que a maioria dos professores não se atenta para essa situação de deixar que outros pesquisem sua prática ao invés deles próprios.

Para amenizar essa situação e direcionar ações produtivas, acredito que o professor necessite de conscientização e de compreensão da educação como um todo. Um retrospecto das ações advindas dos organismos internacionais e dos movimentos sociais, uma visão geral da realidade, provavelmente o ajudarão a se situar profissionalmente com mais responsabilidade e buscar ações que possam redefinir a profissão docente. O professor necessita compreender o que está acontecendo, as razões que o fazem estar nesta condição desorganizada, sem esperança, sem qualidade, sem objetivos definidos, sem valorização.

Com a educação inclusiva, o professor encontra-se ainda mais assustado, sem saber o que fazer. Por essa razão, procurei desenvolver a construção da dissertação com o objetivo principal de compreender a situação da prática docente frente às dificuldades vivenciadas pelo professor com relação ao atendimento do aluno surdo incluído nas aulas de Matemática da educação básica.

Minhas primeiras reflexões sobre a Educação Inclusiva de alunos surdos começaram em 2000, quando ainda era professora do município², e aceitei trabalhar com uma turma composta por alunos com dificuldades de aprendizagem. Visivelmente faziam parte da turma uma aluna com Síndrome de Down³, um aluno supostamente autista⁴, uma vez que, sem laudo, ficava sentado em cima da mesa da carteira de perninhas cruzadas e braços estendidos para baixo, balançando seu

² Termo utilizado para diferenciar o professor que trabalha no Ensino Fundamental da Educação Básica – Anos Iniciais, sobre a responsabilidade do município de Andirá, do professor que trabalha no *Estado*, que significa ser professor da Rede Pública paranaense, no Ensino Fundamental da Educação Básica – Anos Finais e Ensino Médio.

³ A Síndrome de Down é caracterizada por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal. Geralmente a Síndrome de Down está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como a aparência facial. A Síndrome de Down é geralmente identificada no nascimento. Pessoas com Síndrome de Down podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de retardo mental leve a moderado. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down. Acesso em: 06 out. 2011.

⁴ Disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação, de socialização e de comportamento. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autismo>. Acesso em: 06 out. 2011.

corpo para frente e para trás constantemente e sem resposta a qualquer tentativa de comunicação. Havia também cinco alunos surdos e os demais alunos eram, de alguma, forma diferente dos “ditos normais”. Foi difícil no começo, pois eu estava sozinha na sala, os alunos eram muito agitados, não se concentravam, e eu tinha de cuidar para que eles não fugissem, não se machucassem. Preparava as aulas de forma diferente, isto é, diferente das aulas que até então estava habituada a preparar utilizando apenas quadro de giz, carimbos, cópias, cadernos etc.

Quanto à inclusão dos alunos surdos, o que mais me marcou foi o fato de ter de me policiar, pois mesmo sem perceber, sempre me via ministrando a aula somente para eles. Quando ia preparar a aula e o material de apoio, tinha como preocupação aprender os sinais em Libras para poder tentar a comunicação com eles. A maioria dos alunos participavam das aulas, mas os alunos surdos destacavam-se demonstrando aprendizagem rapidamente. Eu percebia que os demais também aprendiam, mas de uma forma mais lenta que os alunos surdos. No final do ano fiquei satisfeita com o avanço de todos os alunos. Hoje acredito, devido às leituras que venho realizando, que aquela experiência com a inclusão contribuiu para minha mudança de metodologia e de estratégias, pois ao procurar facilitar a comunicação, preparava aulas diferentes, saindo assim daquela aula transmissiva, conteudista.

No final de 2000 terminei a Licenciatura Curta em Ciências e no final de 2002, a Habilitação Plena em Matemática. Não tive nenhuma disciplina que abordasse a educação inclusiva, ou a educação de surdos. Em 2004 participei de um curso de Especialização em Educação Especial. Foi um período de reflexões e novos conhecimentos. No decorrer dos estudos dos módulos, decidi desenvolver um trabalho envolvendo a surdez. A monografia teve como título *O desenvolvimento da aprendizagem educacional da criança com deficiência auditiva*.

No início de 2005 fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Andirá – assumi a coordenação da Educação Especial das escolas municipais de Ensino Regular de 1ª a 4ª série e Educação Infantil. O trabalho foi gratificante, pois pela primeira vez a educação do município pôde contar com uma psicóloga exclusiva para atendimento dos alunos que apresentavam, de alguma forma, problema de aprendizagem ou deficiência. Participamos, a psicóloga e eu, de capacitações, seminários, congressos voltados para a Educação Especial.

Em novembro de 2005, deixei um padrão do município e assumi

meu primeiro padrão no Estado, na disciplina de Matemática. Mesmo assim, continuei trabalhando 20 horas semanais na coordenação da Educação Especial até abril de 2006, quando tomei posse do segundo padrão do estado, na modalidade de Educação Especial. Apesar da insegurança, assumi o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES. Conhecia o alfabeto em Libras e possuía condições de me comunicar com surdos utilizando apenas frases curtas. Tinha pouco conhecimento sobre a cultura do surdo, mas tinha experiência em sala de aula com a sua inclusão. Ao chegar no colégio Barbosa Ferraz – EFM, montei o processo de abertura da sala. Em princípio, comecei atendendo sete alunos do ensino fundamental ao ensino médio, com resíduo auditivo ou totalmente surdos. Esses se comunicavam por meio da Libras, leitura labial e outros sem comunicação alguma. Todos porém, meros copistas do quadro de giz. Organizei o atendimento em contraturno, por meio de um cronograma de horários de acordo com a série de matrícula dos alunos. Como não recebi orientação do NRE, iniciei meu trabalho no CAES realizando o apoio escolar, de acordo com a necessidade dos alunos, visto que o colégio não contava com o trabalho de Intérprete de Libras em sala de aula do ensino regular. No final daquele ano, fui para Curitiba participar de uma capacitação intitulada Educação Bilingue para Surdos⁵. Desde então, venho procurando ampliar meus conhecimentos a respeito, participando de cursos por conta própria ou promovidos pelo governo do Estado do Paraná. Atualmente trabalho com duas alunas e os demais foram desistindo ou foram transferidos para outros municípios. Continuo trabalhando com todas as disciplinas, porém os professores responsáveis poucos sabem das atividades que são desenvolvidas no centro. Dessa forma as adaptações curriculares ainda não são realizadas.

Quanto às capacitações oferecidas pela SEED/PR, participei: do Simpósio de Educação Especial – Escolas Regulares, em 2005; de dois Grupos de estudos aos sábados – Educação Especial, em 2006 e 2007; do IV Seminário Paranaense de Surdos em 2007; do I Seminário de Educação Bilingue para Surdos, em 2008 e do II Seminário de Educação Bilíngue para Surdos, em 2010.

Diante dessa trajetória de acontecimentos envolvendo a educação inclusiva do surdo, iniciei minhas pesquisas no mestrado, sendo selecionada com a

⁵ Educação Bilíngue para Surdos, de 20 a 24 de novembro de 2006, capacitação oferecida pela SEED/PR a todos os professores da rede pública paranaense que estavam trabalhando com aluno surdo na educação básica.

incumbência de pesquisar sobre a educação de surdos. Senti a necessidade de adentrar a realidade de contextos inclusivos mostrando o atendimento que o professor da educação básica está oferecendo ao aluno surdo nas aulas de matemática. Porém, como é possível observar no desenvolvimento do trabalho, na região pesquisada tal ensino inclusivo nas aulas de matemática ainda não acontece adequadamente. Assim como afirma Rosa Blanco e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, a educação inclusiva dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, ainda se encontra em processo, e assim o mesmo acontece com a educação inclusiva de surdos, fato que justifica a falta de tal ação docente na referida região. Dessa maneira busquei realizar um estudo teórico no Capítulo Um que pudesse contribuir com o professor de matemática da educação básica no sentido de ajudá-lo nas reflexões sobre: o significado da educação para todos, as políticas de inclusão educacional, a educação inclusiva, o currículo, as adaptações curriculares e problemas gerais da educação inclusiva do aluno surdo. No Capítulo Dois procurei descrever a metodologia que usei para coletar as informações sobre os referidos contextos educacionais inclusivos de alunos surdos por meio de entrevistas com professores de matemática do município de Andirá e municípios vizinhos. No Capítulo Três, procurei analisar as informações coletadas por meio das respostas dos referidos professores, tratando-as e compartilhando os resultados.

Início portanto, a exposição desta pesquisa esperando que seus resultados contribuam para as reflexões da educação inclusiva do aluno surdo.

INTRODUÇÃO

Desde a Declaração de Salamanca⁶ (BRASIL, 1994) os professores da Educação Básica brasileira vivenciam uma nova realidade no contexto de suas salas de aula, pois as escolas passaram a “acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, emocionais, culturais, sociais, intelectuais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994), em conformidade com o princípio que orienta a estrutura de ação do referido documento, pois:

Aqueles [escolas] deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 03).

Em continuidade à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), seguiram-se outras orientações quanto ao processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE): LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), Marcos Políticos – Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), dentre outros documentos, que posteriormente pretende-se elencá-los, visando uma melhor compreensão sobre o processo que envolve a normatização da Educação Inclusiva.

Com a homologação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), as escolas puderam reorganizar as normas para a Educação Especial, quanto ao atendimento dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e quanto aos serviços de apoio especializado.

⁶ Declaração de Salamanca: Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca de 7 a 10 de junho de 1994, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, onde procuraram reafirmar o compromisso de garantir a Educação para Todos, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que foi realizada anteriormente, em Jomtien na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, trouxe um novo conceito para a escola, a escola inclusiva.

Vivem-se tempos, atualmente, em que todos têm direito a educação, inclusive aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, preferencialmente nas redes públicas de ensino regular. Considera-se o professor peça fundamental nesse novo contexto, pois cabe a ele o controle da movimentação no ambiente educacional e a condução de todas as ações que efetivarão o ou não a educação para todos verdadeiramente.

De acordo com estudos realizados por Lourenço (2010)

[...] os professores se sentem perdidos e desamparados, avaliam a formação acadêmica que tiveram e não se consideram preparados para tantas mudanças, deparam-se com muitas perguntas para as quais não encontram respostas prontas. Apesar do mal-estar que as vivências desse tipo podem desencadear, acredito que devemos avaliá-las positivamente. São elas que nos fazem buscar novas formas de conhecimento que permitem uma reflexão mais profunda e mais crítica das nossas velhas práticas, e nos levam a pensar em novas possibilidades de atuação (LOURENÇO, 2010, p. 07).

Anção (2008) já observou em seus estudos, que os professores e os demais profissionais da educação ainda resistem aos desafios relacionados à Educação Inclusiva:

[...] o que é perfeitamente compreensível, dada a carência de formação para enfrentar esse desafio. Entende-se que tal resistência aparece em consequência do não aprofundamento da questão inclusive nas instâncias de formação desses profissionais, o que gera entendimentos e, conseqüentemente, práticas diversas. Por esta razão, a formação docente não pode se restringir à capacitação em cursos eventuais e de curta duração, devendo abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. Neste sentido, a formação implica em um processo contínuo e deve ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo de ensino e aprendizagem. **O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula** (ANÇÃO, 2008, p. 16, grifo nosso).

Para Demo (2004), não se trata de deter o conhecimento sobre a situação, “trata-se de habilitar metodologicamente a pessoa [o professor] a manejá-lo e a produzi-lo [...] somente pessoas [o professor] competentes em seus ofícios conseguem permutar conhecimento novo e útil” (DEMO, 2004, p. 30). Para a educação inclusiva de surdos não é diferente, o professor necessita buscar caminhos para construção de novas práticas, podendo seguir essa linha de pensamento de Demo (2004), manejando seus conhecimentos já construídos e produzindo novos.

É fundamental a compreensão do significado da expressão Educação Inclusiva, que não deve ser considerada como sinônimo do ensino ofertado pela Educação Especial, embora a contemple também. Segundo Lourenço (2010), Duk (2006)⁷ define a educação inclusiva de maneira apropriada:

Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições especiais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente (DUK, 2006, apud LOURENÇO, 2010, p.38).

Muitos avanços já foram vivenciados, os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais de estarem no mesmo contexto educacional de ensino regular, já foram conquistados e estão sendo adequados. Pergunta-se, diante de tais avanços, como se situa o professor nessa nova condição.

Diante dessa demanda colocada para a escola com relação ao atendimento dessa clientela estudantil diversificada, espera-se que os professores, naturalmente com o passar do tempo, tendam a direcionar suas ações para uma nova prática docente em atendimento a esse novo formato da educação: *Educação Inclusiva*. Para este estudo considerar-se-á a Educação Inclusiva dos alunos surdos, que necessitam de atendimento especializado quanto à sua comunicação com os demais, dentro do contexto escolar. Propõe-se aqui investigar a situação do professor e suas ações frente ao atendimento dos alunos surdos, com ou sem o auxílio do intérprete de Libras, durante as aulas de matemática na educação básica do município de Andirá e municípios vizinhos.

O ponto de partida para a construção deste trabalho foi considerar a realidade sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular, a partir dos relatos dos professores de matemática quanto ao atendimento dos alunos com essa especificidade de comunicação. Compreende-se também que as dificuldades e a falta de conhecimento a respeito da inclusão do aluno surdo fazem parte do

⁷ DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. Ed. Brasília: MEC. SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2013. In: LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

processo da efetivação da educação inclusiva, como já alertou Blanco (1998). Por isso, o que se propõe é conhecer a realidade escolar do professor que tem incluído em suas turmas o educando surdo e destacar questões que façam refletir além do interior da sala de aula tratada de forma homogênea, em busca da efetivação da educação inclusiva, por meio da construção de ações docentes. Intenciona-se apresentar uma análise referente às ações docentes dos professores de matemática com a inclusão desse aluno, no ano letivo de 2011, coletadas por meio de entrevistas.

Essa investigação buscou apresentar contextos educacionais da Educação Básica nas salas de aulas do município de Andirá e municípios vizinhos que tinham em suas turmas alunos surdos incluídos, analisando as ações docentes para o ensino desses alunos. Pretendeu também, em seus objetivos gerais, realizar um estudo teórico que pudesse contribuir para a compreensão do atual contexto das Escolas Inclusivas.

Da necessidade de compreensão sobre a Educação Inclusiva, surgiu o Capítulo Um, apresentando um estudo sobre os principais acontecimentos sociais determinantes para se chegar à concepção de educação no atual contexto escolar inclusivo. Neste capítulo citam-se as políticas públicas no Brasil e no Paraná até chegar-se às propostas da educação do surdo, do currículo escolar e das adaptações curriculares sendo tais temas tratados num contexto geral da educação.

O Capítulo Dois aborda os passos metodológicos, desde a entrada no campo investigativo, no espaço escolar, a sequência das entrevistas com os sujeitos que tornaram a pesquisa possível, até a coleta das informações necessárias para o levantamento dos dados. A problemática vivenciada pelos professores de matemática da educação básica com a inclusão do aluno surdo foi introduzida a partir deste capítulo.

No Capítulo Três, foram organizadas as informações distribuídas em tabelas que demonstram as unidades de contexto e as de registro. Adotaram-se os procedimentos da Análise de Conteúdo de acordo com Laurence Bardin (1977) para estruturar as informações e para tratar as mesmas utilizou-se a Metanálise de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), confrontando-as com o referencial teórico construído no trabalho. O capítulo foi finalizado a partir do resgate das sugestões dadas por Schaffner e Buswell (1999) para a escola que deseja oferecer a educação inclusiva e Libâneo (2011), dirigidas aos professores para consolidar uma educação

com boa qualidade.

Por último, apresentaram-se as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO UM:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1 COMPREENSÃO DO ATUAL CONTEXTO NAS ESCOLAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo são tratados os temas: *O professor e a educação para todos; As políticas públicas de inclusão educacional; Educação Inclusiva; O currículo escolar; Adaptações curriculares buscando subsídios para a construção das adaptações curriculares na disciplina de matemática para o aluno surdo e Problemas gerais da educação inclusiva dos surdos*. Tais temas permitem compreender a inclusão como processo, por meio do resgate dos princípios gerais que regem atualmente a educação inclusiva do aluno surdo. Discutem-se as políticas implantadas nos últimos anos levantando as principais polêmicas em torno dos problemas que os professores enfrentam em sala de aula com a inclusão. Procurou-se realizar um estudo sobre os principais movimentos sociais e organismos internacionais que ocasionaram a Educação Inclusiva de alunos surdos no ensino regular.

A seguir, discutem-se aportes que relacionam o professor e a Educação para todos.

1.1 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

A característica fundamental do ser humano consiste em viver em sociedade. Ele se constrói e cria sua própria identidade, a partir das relações que desenvolve com os outros. Quando nasce, aprende com a família ou com qualquer outro grupo que faça esse papel, os primeiros valores e ensinamentos sobre viver em sociedade, acontecendo assim o processo de transferência e aquisição de valores e, definindo também os fundamentos para a vida. Ainda pequeno, o grupo familiar o encaminha para a escola. Nesse outro espaço social, recebe ensinamentos por meio do processo de transferência e aquisição dos conhecimentos produzidos e armazenados pela humanidade.

Educação e ensino são conceitos e processos diferentes, mas comumente tratados como sinônimos. Para Ferreira (2008), pode-se ensinar sem envolver qualquer ideia de valor ou orientação, visto que o ensino “é o mero transmitir de conhecimentos, enquanto educação é a transmissão dos valores

necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo” (FERREIRA, 2008).

Para Albino Spohr:

O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa aos sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo caráter de conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver [...] (SPOHR apud FERREIRA, 2008).

Ferreira (2008) ainda acrescenta que, embora nos estados brasileiros as secretarias responsáveis em gerir ensino sejam denominadas Secretarias de Educação, na realidade administram um sistema de ensino e não a educação. Luaiza (2009) também acredita que “o ensino em si é a forma ótima para desenvolver o processo educativo, mas não a educação como um todo” (LUAIZA, 2009).

De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2009), *escola* é um “estabelecimento público ou privado destinado a ensino coletivo”; *ensino* é a “transferência de conhecimento, de informação [...]” *educar* é “dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade” (HOUAISS, 2009).

Durante muito tempo, a escola não tinha diretamente a função de educar, a ela ficava a tarefa de ensinar e transmitir os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Às famílias, ficava a responsabilidade da formação dos valores morais e éticos que determinavam e direcionavam seus filhos para a vida pública. Nas últimas décadas, os pais convivem com a necessidade de trabalhar fora de casa e, dessa forma, os arranjos familiares estão mudando. As famílias, diante dessa realidade, estabelecem com a escola uma parceria frente à tarefa e a responsabilidade de educar seus filhos.

De acordo com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação - CNTE (1999) todo ser humano tem o direito e a necessidade de desenvolver suas potencialidades, conquistar seu espaço no mundo, preparar-se para trabalhar com dignidade, viver positivamente a vida em comunidade, contribuindo para o bem estar social e também pessoal. E é por meio da educação que o ser humano tem a possibilidade de estar em desenvolvimento, visto que a educação é um processo constante durante toda a sua vida. Como já se destacou o homem é um ser social,

que necessita ampliar suas relações, quer seja na comunidade familiar, social, escolar, do trabalho etc. Para que essas relações aconteçam, há a necessidade de regras gerais estabelecendo limites que promovam a não invasão dos direitos de cada um de forma individual. Depois da família, é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de continuar seu desenvolvimento pessoal, necessário para o convívio social. Os valores adquiridos até então serão agregados à aprendizagem dos conhecimentos já adquiridos pela humanidade. Mesmo que a função da escola não seja a de educar, fica difícil apenas ensinar, pois todas as ações do ser humano estão agregadas a valores. A questão então reside em saber até que ponto a escola pode continuar esse processo educacional, por meio dos conhecimentos que ela tem de ensinar ou ajudar o aluno a ampliá-los, e como pode fazer isso. A escola pode então desenvolver um trabalho, junto à família, na criação de valores.

Além desses fatores relacionados às famílias, também as transformações constantes e aceleradas no meio científico, as mudanças sociais, o direito e o acesso de todos aos espaços escolares, fazem com que se repense a função da escola e sobre o ensino que se pretende oferecer nessas instituições educacionais e, também, de que maneira é possível participar do processo educativo do aluno em prol de seu desenvolvimento pleno como indivíduo. Assim, a educação escolar encontra-se mais uma vez diante da necessidade de transformar-se. Costa (2003) questiona e aguça a refletir sobre a escola:

[...] o que se ensina e se aprende sobre a escola nos cursos da área da Educação, de uma maneira geral, tende a compor uma massa mais ou menos homogênea e disforme em que informações, problemas, teorias e proposições práticas se misturam e desaparecem sem qualquer destaque. Tudo se parece com tudo, sem contrastes, sem tensões, sem emoção. Como chegamos a essa situação? Por que há esta falta de enredo, de envolvimento, de indignação ou de prazer? E por que aceitamos que seja assim? Já há algum tempo aprendi, também, que, quando se fala ou se pensa sobre a escola, nem sempre se tem em mente o mesmo conjunto de significados, já que variam os interesses, as expectativas, os sonhos, os desejos, os espaços e os tempos. Por que então aceitar e acomodar-se a essa redução, a essa simplificação, à ausência das tensões, das discrepâncias, das incertezas? (COSTA, 2003, p. 07)

Diante de tantas transformações sociais e tecnológicas, a escola deixa de ser considerada apenas como um espaço para transmissão de conhecimentos, no qual todos devem aprender sobre o mesmo assunto, ao mesmo tempo, com o mesmo ritmo, sem levar em conta as diversidades e as especificidades de cada um. Para Costa (2003) nos “últimos anos, as

transformações no campo da teorização educacional e a emergência de diferentes formas de problematização têm possibilitado novos olhares e novas leituras sobre a escola” (COSTA, 2003, p. 14).

Estudos desenvolvidos por Costa (2003) demonstram que a escola é um espaço social muito significativa para a vida das pessoas e que de maneira natural os dois segmentos sociais tendem a fluir para uma mesma direção visando à formação do indivíduo. Durante os depoimentos de um grupo de professores sobre a história da escola, a autora pôde observar como as histórias de suas vidas entremeavam-se com a da escola. As conversas que desenvolveu com alunos e alunas também deixaram evidente a importância da escola em suas vidas e para seu futuro. As pessoas do lugar observado, mesmo não estando diretamente relacionadas ou vivendo dentro do espaço escolar, demonstravam diariamente um fascínio pela escola, como se fosse um templo sagrado. Costa (2003), ao remeter-se às suas experiências escolares pôde refletir também sobre o grande valor da escola em sua vida, “[...] tudo que eu vivia, sentia, conquistava ou mesmo perdia tinha as marcas da presença indelével da escola” (COSTA, 2003, p.13). Pode também constatar, posteriormente, os significados das diferenças existentes em cada escola de acordo com a comunidade em que está inserida, visto que vivenciou logo no início de seus primeiros anos escolares uma transferência e teve de adequar-se a outro cotidiano escolar. É notório, por meio das pesquisas da autora, o quanto a escola ou questões relacionadas a ela são utilizadas e também exploradas para vários fins. Tais fins podem ser vistos nos filmes, seriados, artigos em revistas, programas de televisão, jornais, livros didáticos, livros de literatura, assim como a circulação de objetos e grifes da moda em suas dependências etc. Salienta-se assim o papel de destaque da escola para a sociedade, que além de estar presente no imaginário das pessoas, interfere também nas questões relacionadas às férias das famílias e das empresas, nos cronogramas da rede hoteleira, transportes, turismo e no calendário e funcionamento das cidades (COSTA, 2003, p. 11- 21).

Valendo-se dos argumentos de Costa (2003), com relação à importância da escola na vida das pessoas, é reforçada a crença de que seja por todos esses motivos apontados pela autora, que as famílias desejam que seus filhos participem do processo educacional da escola, independente de serem considerados normais, ou com qualquer deficiência ou diferença dos demais, depositando confiança nas escolas comuns, apesar de todos os problemas que

poderão enfrentar. As famílias desejam que seus filhos recebam os conhecimentos necessários para futuramente serem cidadãos independentes e bem sucedidos na vida, mesmo que sejam considerados alunos com especificidades diferentes. E é na escola que elas podem buscar ajuda.

A ideia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade. Talvez seja daí, desse nicho de representação da escola como detentora de um saber-fazer que habilita para a sociedade, para o mundo e para a vida, que emerge a maior proliferação discursiva sobre ela (COSTA, 2003, p. 22).

Compreender a atual função da escola é uma necessidade emergente atual. Estudos realizados por Curi e Pires (2004) também remetem para essa necessidade:

No contexto educacional do terceiro milênio, em que a democratização do ensino permite o acesso de um novo público à escola e que as tecnologias de informação e de comunicação invadem o espaço escolar, as modalidades de ensino e, conseqüentemente de formação de professores precisam adequar-se apropriadamente a essa nova realidade (CURI; PIRES, 2004, p. 02).

O direito e o acesso à educação de forma democrática somado às transformações constantes do meio social e científico, e também a necessidade de professores que atendam a essas mudanças, fazem com que se repense sobre uma nova função docente. Para Imbernón (2000):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2000, p. 12).

Libâneo (2003), ao ser entrevistado por Costa (2003), comenta sobre a responsabilidade social e política que todos os profissionais da educação, têm frente ao compromisso de trabalhar para que a escola possa realizar todas as suas tarefas:

1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência, a arte. Chamo isso de uma pedagogia do pensar, que seria o ponto de partida para repensar o currículo escolar. 2) Promover bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente), visando preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional. 3) Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo no

fortalecimento da subjetividade. Aqui entra a sensibilidade, a capacidade estética. Incluo aqui um forte apelo ao reconhecimento das diferenças, mas penso também em formas educativas de não esconder o conflito. 4) Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola. 5) Formar para valores éticos, cuidar da formação de qualidades morais, convicções humanistas e humanitárias. A escola precisa ajudar os alunos a pensar metodicamente sobre valores, os alunos podem aprender e vivenciar conceitos morais e modos de agir (LIBÂNEO, 2003, p. 26).

O mesmo autor acredita que a educação ocorre também fora do espaço escolar, em muitos lugares diversificados, ou seja, na família, na rua, na comunidade, na cidade, nos clubes, nas praças, nos pontos de encontro, no trabalho etc.. Libâneo (apud Costa, 2003) vê a escola hoje como um espaço de integração e síntese. “Síntese entre a cultura experienciada [...] e aquela formal que a escola representa” (LIBÂNEO, 2003, p. 25). O que a escola deve ajudar o aluno a fazer?

[...] reordenar e reestruturar essa informação. A informação domina, o conhecimento liberta, desde que saibamos dotar os alunos dos meios de pensar, dos meios de buscar informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação mas também de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento (LIBÂNEO, 2003, p. 25).

A escola atual tem como função a formação do cidadão de forma integral, formação essa que o torne capaz de conviver com os problemas cotidianos apresentando respostas alternativas. É necessário que o professor tenha consciência de que preparar seu aluno de forma integral vai além dos aspectos cognitivos, deverá também propiciar meios para que ele possa desenvolver-se nos demais aspectos, pois não será apenas ministrando conteúdos conceituais e mantendo os alunos passivos em sala de aula que conseguirá atingir os objetivos de uma educação que atenda às novas realidades sociais e individuais. Libâneo (2003), na mesma entrevista anteriormente citada, acredita ser

[...] importante que os alunos conheçam cientificamente os objetos de conhecimento, mas também é importante valorizar o conhecimento informal, a cultura popular, o lado da cultura social em que o aluno vive. Acho também importante a dimensão ética, valorizar práticas de pensar sobre valores, a solidariedade, a veracidade, o reconhecimento das diferenças. Valorizar a experiência estética e artística, a capacidade de expressar-se, de sentir o mundo do outro, sua cultura (LIBÂNEO, 2003, p. 27).

Lourenço (2010) percebe que os professores se sentem perdidos e desamparados diante de todas essas demandas que se colocam para a escola,

“avaliam a formação acadêmica que tiveram e não se consideram preparados para tantas mudanças” (LOURENÇO, 2010, p. 07). Porém a autora acredita que

[...] devemos avaliá-las positivamente. São elas que nos fazem buscar novas formas de conhecimento que permitem uma reflexão mais profunda e mais crítica das nossas velhas práticas, e nos levam a pensar em novas possibilidades de atuação (LOURENÇO, 2010, p. 07).

Nas últimas décadas, estudos sobre a formação inicial e continuada do professor abriram caminhos para uma nova formação por parte do próprio professor, já que em sua prática é capaz de produzir conhecimentos ricos e ímpares que, agregados às suas experiências, constituem em material relevante para mudanças na escola. Esses conhecimentos, na maioria das situações, ficam dentro da sala de aula e não são divulgados ou compartilhados.

Segundo a concepção de Stenhouse (1987) “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele, jamais se poderá obter a melhoria das escolas, mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados” (STENHOUSE, 1987, apud IMBERNÓN, 2000, p. 49)⁸. Para Alarcão (2003) também, “o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2003, p. 79). Segundo Abdala (2006) “isso implicaria outro requisito: o de se instituir na escola as condições e os modos de transformá-la em lugar de aprendizagem da profissão” (ABDALA, 2006, p. 09). Alarcão (2003) diz também que a escola “[...] tem de ser organizada de modo a criar condições de refletividade individuais e colectivas” (ALARCÃO, 2003, p. 76).

[...] Se os métodos de ensino não são estudados no contexto em que serão implementados, os professores podem não saber identificar os aspectos essenciais, nem adaptar as estratégias instrucionais que lhes foram apresentadas em termos abstratos – à sua matéria específica ou a novas situações (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993, p. 70).

Imbernón (2000) também defende que a formação permanente do professor deva acontecer por meio da

[...] criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de

⁸ STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de La enseñanza. Madrid: Morata. 1987. In: IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 2000 (Coleção Questões da nossa época; v. 77).

rompê-la, justificá-la ou destruí-la. [...] Além disso, deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional (IMBERNÓN, 2000, p. 112-113).

O mesmo autor elenca cinco grandes linhas ou eixos de atuação para a formação permanente do professor dentro da sua própria instituição, os quais acredita como caminho para a mudança necessária

1. A relação prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2000, p. 48).

Demo (2001) também acredita que o grande desafio para atingirmos uma educação de qualidade está relacionado à formação permanente dos professores, na qual é fundamental abolirmos os treinamentos. Segundo o autor, momentos para socialização de conhecimentos tais como seminários, congressos, mesas-redondas, conferências, etc., são essenciais para que os professores mantenham-se informados, atualizados e possam sobretudo estar à frente do processo construtivo de conhecimento para direcionar adequadamente suas ações em sala de aula (DEMO, 2001, p. 84-85). Libâneo (2003) também comenta que

[...] um dos grandes males do nosso professorado é a carência da cultura geral de base. [...] Nossos problemas vêm de nossa formação social, que nos legou uma pobreza cultural, nos legou na verdade uma semicultura [...] nosso desafio talvez seja buscar meios formativos capazes de fazer compensar a precária educação geral de base do professorado, desde a formação cultural, passando pela científica e pela estética (LIBÂNEO, 2003, p. 37-38).

Andreolla (2005) relata que um caminho encontrado para enfrentar todas as negatividades vivenciadas por ela e por outros, enquanto professores, surgiu a partir da participação no Gespe (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação) “[...] no qual procuramos desenvolver um processo coletivo de reflexão da própria prática, tendo em vista a melhoria da ação pedagógica nas escolas”

(ANDREOLLA, 2005, p. 19).

Segundo Andreolla (2005), Stenhouse (1991) já defendia a participação dos professores nas pesquisas educativas, pois ninguém melhor do que eles para pesquisarem e produzirem conhecimentos, a partir de seu trabalho, visto que são eles os encarregados pelas aulas (STENHOUSE, 1991, apud, ANDREOLLA, 2005, p. 24)⁹. Elliott (1990) “destaca que os professores se encontram em posição privilegiada na pesquisa educacional em relação aos pesquisadores externos [...] em melhor posição para interpretá-los e explicá-los [dados]” (ELLIOTT, 1990, apud, ANDREOLLA, 2005, p. 26)¹⁰. Moreira (2003) entende que se pode trabalhar como num processo de pesquisa, “o professor pesquisando seu próprio campo de conhecimento, pesquisando sua prática” (MOREIRA, 2003, p. 65). Zeichner (1993) destaca também a importância de não se descartar as pesquisas realizadas pelos pesquisadores acadêmicos, propondo uma aproximação com o professor-pesquisador “[...] por meio de uma *pesquisa colaborativa*, na qual prevaleça um mútuo respeito ao conhecimento que cada um produz” (ZEICHNER, 1993, apud ANDREOLLA, 2005, p. 27)¹¹. Libâneo (2003), baseado em seus estudos sobre teorias da educação, acredita que o professor necessite de uma nova atitude docente e, de acordo com a pedagogia de Herbart¹², a “teoria dos múltiplos interesses”:

Como não sabemos que escolhas os alunos farão no futuro, eles precisam do preparo mais amplo e mais geral possível, fornecendo-lhes uma multiplicidade de interesses. Então o educador precisa abrir um leque de experiências e interesses, porque, quando os alunos se tornarem adultos, estão aptos a fazer melhores escolhas para suas vidas (LIBÂNEO, 2003, p. 29).

- [...] precisamos muito, hoje, que o professor ou a professora se abram mais para o mundo, que não fiquem tão confinados aos problemas e às compreensões que emergem do interior da escola, mas que sejam, sim, pessoas permeáveis, que tragam as questões do mundo para dentro da escola [...] um professor menos confinado e mais aberto (LIBÂNEO, 2003, p. 43).

⁹ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo Del currículum. 3. Madrid: Morata. 1991. In: ANDREOLLA, Neuza. Interações discursivas e elaboração de conhecimentos. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 2005.

¹⁰ ELLIOTT, John. La investigación-acción em educación. Madrid: Morata, 1990. . In: ANDREOLLA, Neuza. Interações discursivas e elaboração de conhecimentos. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 2005.

¹¹ ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. . In: ANDREOLLA, Neuza. Interações discursivas e elaboração de conhecimentos. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 2005.

¹² Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e pedagogo alemão (LIBÂNEO apud COSTA, 2003, p. 29).

Para o mesmo autor, “nenhuma professora forma sujeitos pensantes, críticos, se ela também não for pensante e crítica” (LIBÂNEO, 2003, p. 42). O autor desenvolve “a ideia de que lidar pedagogicamente com o objeto de conhecimento é lidar epistemologicamente com este objeto, considerando as peculiaridades do sujeito que aprende e os contextos sociais e culturais em que aprende” (LIBÂNEO, 2003, p. 42).

Alves (2003), por meio de suas pesquisas, observou que os professores já não estão tão confinados dentro da escola, de “seus muros”, já acontece uma permanente troca com o fora da escola, assim a escola já não está tão fechada. Já existe uma escola sem muros que necessita de ser compreendida (ALVES, 2003, p. 86-89).

Ao contrário da incompetência que oficialmente é proclamada, percebe-se que, na procura por cursos, na busca por mais estudos, em exemplos que encontram na família e em grupos de amigos, esses praticantes, em uma série de ações, tentam compreender melhor seu papel na sociedade, explorando novas possibilidades para a escola e buscando saídas solidárias (ALVES, 2003, p. 88).

Sacristán (1996) também destaca que:

Toda uma corrente de pesquisa e de experiência demonstra que as escolas melhoram a qualidade de ensino se têm um projeto desenhado e sentido como próprio por todos os membros da comunidade educacional, se coordenam o desenvolvimento do currículo e a ação dos professores, se realizam práticas de auto-avaliação e de revisão constantes, se têm uma vida cultural para além do desenvolvimento das matérias escolares, se propõem e facilitam o desenvolvimento dos professores e se envolvem em sua dinâmica forças sociais e culturais externas, criando um clima de inovação continuada (SACRISTÁN, 1996, p. 71).

Para o mesmo autor, a escola é quem cria os ambientes favoráveis ou não para a aprendizagem de seus alunos, é quem estabelece o desenvolvimento ou não do currículo, ela também é responsável pela coordenação ou o surgimento do individualismo dos seus profissionais, favorecendo ou não o surgimento de novas competências profissionais. “A prática pedagógica se explica pelas determinações e pela adaptação a uma estrutura organizada; aquilo que não muda nesse âmbito reduz a margem de inovação dos professores ao ambiente restrito da sala de aula” (SACRISTÁN, 1996, p. 70).

Ações que promovam condições para o aprimoramento da ação docente devem ser desencadeadas dentro da própria instituição de ensino, a partir

de sua própria realidade e necessidade.

A educação é um grande desafio e torna-se mais complexo para os profissionais da educação quando pensamos em efetivar a educação para todos, sem distinção.

Lourenço (2010) também alerta que:

Nesse cenário não podemos mais deixar de refletir a respeito do papel da escola na formação integral do aluno, na formação para a cidadania, na formação para uma sociedade sem preconceitos e na formação para uma sociedade em que os direitos fundamentais de todas as pessoas sejam respeitados. Não podemos também deixar de pensar como construir uma escola que se fundamente no respeito à diversidade e se configure verdadeiramente como uma escola inclusiva (LOURENÇO, 2010, p. 07).

Segundo Sánchez (2005) a educação inclusiva é um meio para construir escolas para todos neste século XXI. A autora comenta sobre a filosofia da inclusão:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência) (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Ao considerar as necessidades de aprendizagem de cada aluno individualmente, a educação geral tem seus objetivos próximos da finalidade da educação inclusiva, comenta Sánchez (2005). Para a autora:

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Não há de se criar estratégias mirabolantes para esse atendimento e sim, procurar benefícios por meio da presença desses alunos nas salas de aula regulares. “A inclusão pode ser um impulso para a renovação da escola” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 12). Diante do discutido

[...] as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos. A presença de alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular e seus sucessos ou fracassos podem servir como um barômetro para o modo como as crianças estão sendo educadas nessas turmas. O fator mais importante é ter a coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema

educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 85).

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

O direito ao acesso de todos às escolas não garante a educação e nem a permanência dos mesmos. Então, pode-se pensar que a ocorrência das mesmas oportunidades, uma educação voltada e em respeito às dificuldades de cada um visando o desenvolvimento humano pleno de todos e educação de boa qualidade, são pontos positivos para que realmente a educação seja para todos.

Alguns alunos necessitam de condições especiais e mais apoio em seu processo de aprendizagem. Os surdos, por exemplo, podem necessitar de aparelho auditivo, de comunicação por meio da Libras e algumas vezes de intérprete de Libras durante as aulas. Os cegos, por sua vez, necessitam de livros em braile, materiais escritos de forma ampliada, gravações em áudio etc., dentre outros alunos com outras necessidades de condições especiais. Dessa maneira, ajustes deverão ser feitos pelos professores para que esses alunos tenham as mesmas oportunidades e possam frequentar as escolas comuns junto com os outros alunos que não necessitam de tais condições.

A prática do professor não deve apenas visar o ensino da leitura, da escrita e de cálculos. Deverá promover uma educação que facilite a expansão da personalidade humana, a capacidade de viver junto, o respeito pelo outro, o desenvolvimento das potencialidades, da responsabilidade individual e social etc. Tais desenvolvimentos facilitarão uma educação do pleno desenvolvimento humano.

Outro ponto positivo para que a educação seja para todos está relacionado a oferecer educação de qualidade para alunos que necessitam de atendimento especializado assim como para os outros que não necessitam desse atendimento. Para isso, ressalta-se a necessidade do professor buscar compreender o significado da educação de qualidade.

Machado (2002) inicia suas discussões sobre qualidade na educação fazendo uma comparação com o epigrama de Jean Cocteau (1889-1963): *“A poesia é indispensável. Se eu ao menos soubesse para quê...”* (apud MACHADO, 2002, p. 29). Segundo o autor, o significado relacionado à qualidade permanece em

grande parte obscuro. Acrescenta que a qualidade vem sendo prejudicada devido à falta de clareza, oscilando entre o óbvio e o obscuro (apud MACHADO, 2002, p. 30). Prieto (2006) aponta no sentido de que, “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino, quanto para seu desenvolvimento profissional” (PRIETO, 2006, p. 59).

Nessa linha de pensamento, o professor necessita compreender o significado de educação de boa qualidade e dessa forma situar-se como agente transformador e responsável nesse contexto. A partir dessa compreensão, ele poderá exigir das instâncias superiores ligadas à educação o cumprimento de suas tarefas, pois ele sozinho não pode ser responsável pela boa qualidade na educação sem a existência das condições necessárias. Segundo Libâneo (2011) para que a escola consiga responder as exigências do mundo atual, relacionados ao:

[...] avanço acelerado da ciência e tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade (LIBÂNEO, 2011, p.20).

Costa (2003) observa que o “poder público estatal não oferece às escolas as condições mínimas para que elas possam dar conta de tudo que a sociedade espera delas” (COSTA, 2003, p. 39). A escola de hoje encontra-se longe das expectativas da educação de boa qualidade, a desqualificação do professor é evidente e isso acontece “porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças” (LIBÂNEO, 2011, p. 49). Libâneo (2011), sobre a boa qualidade de ensino e o sistema de formação inicial e continuada de professores, aponta que:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional (LIBÂNEO, 2011, p. 77-78).

O professor necessita de acompanhar criticamente as ações do poder público para a educação e exigir que as formações continuadas visem realmente uma melhor qualificação e formação adequada. De acordo com Prieto

(2006)

[...] para alcançarmos a tão conclamada qualidade de ensino, também pela universalização do acesso à educação e pela democratização do conhecimento, deve-se exigir a revisão do papel do Estado, garantindo que assuma como prioridade a administração e o financiamento de políticas sociais, particularmente as de educação (PRIETO, 2006, p. 66).

Segundo a mesma autora, por viver-se em uma sociedade em que a desigualdade social é elevadíssima

[...] o discurso em prol de uma escola que acolha a todos parece caminhar na contramão do que vem sendo instituído, ou seja, preconizamos a inclusão escolar como componente da inclusão social num contexto histórico e social em que estamos constantemente ameaçados pela expansão da exclusão econômica e social (PRIETO, 2006, p. 66).

À escola cabe amenizar a situação, porém sem perder o foco e firmando sua prioridade, isto é, a de oferecer condições que facilitem a formação intelectual dos alunos.

Libâneo (2011) aponta que “há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalização do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho” (LIBÂNEO, 2011, p. 49).

Sabe-se que o bom funcionamento da escola depende de professores de boa qualidade liderados por gestores de boa qualidade, desenvolvendo conjuntamente ações com a mesma finalidade, somados à condições favoráveis para que possam verdadeiramente cumprir com suas tarefas.

Finaliza-se essa etapa dos estudos, com base nas reflexões de Libâneo (2011) sobre a formação docente de boa qualidade.

É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por *uma cultura do profissionalismo*, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. Seria fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos. As reflexões formuladas neste texto tiveram a pretensão de contribuir para a mobilização de professores em exercício, candidatos a professores, cursos de formação, para se unirem em torno da ideia de que *ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo* é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional (LIBÂNEO, 2011, p. 49-50).

Conclui-se que a educação de boa qualidade é tarefa principalmente dos profissionais que atuam nas instituições educacionais, já que a escola desempenha um papel importante junto às famílias, na formação plena do indivíduo. Por essa razão, são eles que deverão conquistar seus espaços e condições dignas para realizarem adequadamente suas tarefas de maneira consciente e fundamentada teoricamente.

Em seguida são apresentados estudos sobre as políticas públicas que trouxeram a inclusão educacional do aluno surdo para os contextos escolares da educação básica.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Viver em sociedade de forma harmônica, justa e com dignidade requer organização. As políticas públicas, de acordo com Saadallah (2007) são “decisões governamentais projetadas para conciliar as diferenças e os interesses individuais com as necessidades da vida em sociedade” (SAADALLAH, 2007 apud LOURENÇO, 2010, p.10)¹³. Para Sacristán (1996), cada sociedade tem suas necessidades, seus desafios e deficiências “diagnosticados e tratados politicamente, de acordo com o significado dos governos de plantão e de acordo com a influência que podem ter, em cada caso, as reivindicações das forças sociais na política educacional” (SACRISTÁN, 1996, p. 59).

Todo indivíduo, independentemente de sexo, idade, etnia, opção religiosa, ideologia, orientação sexual ou qualquer outras diferenças em suas características pessoais ou sociais, têm seus direitos humanos¹⁴ e inalienáveis¹⁵ garantidos e firmados desde a *Declaração universal dos direitos humanos*¹⁶. Por meio da referida declaração, os direitos fundamentais dos seres humanos estabelecem as relações entre os indivíduos e entre instituições e indivíduos, e tem como objetivo a formação de um “novo tipo de sociedade, que seja informada por

¹³ SAADALLAH, M. M. A psicologia frente às políticas públicas. In: MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. (Orgs.) Psicologia social: articulando saberes e fazeres. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-171. In: LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

¹⁴ Direitos humanos “são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (BOBBIO, 1992, p. 32 apud LOURENÇO, 2010, p. 11)

¹⁵ Direitos Inalienáveis são direitos intransferíveis, inegociáveis, dos quais não se pode abrir mão. (LOURENÇO, 2010. p. 11)

¹⁶ Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em Palais de Chaillot, Paris, França.

valores éticos e tenha como principais metas a proteção e a promoção da pessoa humana” (LOURENÇO, 2010, p.12). Porém, os direitos humanos tal como conhecemos hoje em dia, já haviam sido alvo de discussões e debates, na França em 1789, nas primeiras declarações dos direitos humanos com o título de *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*¹⁷. Assim como a sociedade passa por mudanças constantemente, os direitos humanos também estão passíveis de transformações e adequações, já que estão relacionados ao bem estar das pessoas individualmente e socialmente (LOURENÇO, 2010, p. 10–12). Dessa necessidade, foram surgindo

[...] novos tratados, convenções, cartas e declarações, regionais ou universais, por exemplo, a *Declaração americana dos direitos e deveres do homem* (1948); o *Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais* (1966); a *Convenção americana sobre os direitos humanos* (1969) e a *Declaração de Viena* (2003) (LOURENÇO, 2010, p. 12).

Pesquisas realizadas pela mesma autora relatam que, de acordo com Dallari (2008), acontecem ainda algumas resistências quanto à aplicação dos princípios da *Declaração dos direitos humanos*, porém são fundamentais para lutas e denúncias, para as reivindicações que buscam mudanças em Constituições, organizações sociais, eliminação de discriminações e a implantação da justiça social (DALLARI, 2008, p. 09 apud LOURENÇO, 2010, p. 12)¹⁸.

[...] Nesse conjunto de documentos, no qual a *Declaração dos direitos humanos* está incluída e tem papel central, é que têm se fundamentado os movimentos sociais e as políticas públicas para a promoção do respeito aos direitos humanos (LOURENÇO, 2010, p. 12).

Com a criação da UNESCO¹⁹ teve-se a intenção de contribuir para a construção da paz e da segurança mundial por meio da educação, da cultura e das ciências e também para com a busca da boa qualidade de educação para todos. Mas foi somente no final do século XX que a organização decidiu ter como prioridade principal em suas discussões a necessidade da universalização da

¹⁷ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, criada e ratificada em 26 de agosto de 1789, em Versalhes, França.

¹⁸ DALLARI, D. A. Direitos humanos: sessenta anos de conquistas. Revista Direitos Humanos, n.1, dez. 2008, p. 8-11. In: LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

¹⁹ UNESCO, “foi criada em 16 de novembro de 1945. Ela é agência especializada das Nações Unidas para garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações” (LOURENÇO, 2010, p. 17). Com sede em Paris, França.

educação básica:

Essa decisão teve um forte impacto na história do que hoje reconhecemos como **educação inclusiva**, na medida em que gerou uma série de encontros internacionais que tiveram como foco a discussão de estratégias e metas para ampliar o acesso da população dos países em desenvolvimento à educação básica (LOURENÇO, 2010, p.16, grifo nosso).

O primeiro desses encontros, de acordo com os estudos de Lourenço (2010), aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nesse encontro foi elaborada a *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, “documento no qual reafirmam o direito de todos à educação e se comprometem a tomar as medidas necessárias para que os objetivos da Educação para todos sejam alcançados” (UNESCO, 1990, apud LOURENÇO, 2010, p. 17)²⁰.

Dentre tantos encontros e discussões internacionais sobre o referido tema, historicamente o mais significativo e que ainda fortalece os movimentos de inclusão educacional até os dias atuais, foi a conferência sobre as necessidades educativas especiais, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, “por ser a que mais decisiva e explicitamente (sic) contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo”(SÁNCHEZ, 2005, p. 09 apud LOPES, 2010, p. 28)²¹, e também teve como objetivo “estabelecer com maior clareza o lugar dessas pessoas na proposta de Educação para Todos” (LOURENÇO, 2010, p. 18). Por meio dessa conferência, emergiu a *Declaração de Salamanca: princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais* (BRASIL, 1994). Participaram da conferência mais de 300 representantes de 92 governos, inclusive do Brasil, e 25 organizações internacionais.

Fruto desta ação e motivada pela necessidade e urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas

²⁰ UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2013.

²¹ SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista da Educação Especial. Out. 2005. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013. In: LOPES, Esther. Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2010>>. Acesso em: 18 maio. 2012.

especiais, no quadro do sistema regular de educação, surgiu este documento, que representa um consenso mundial, um marco significativo, na história da educação especial. A DS (Declaração de Salamanca) apresenta um modelo de enquadramento da ação, baseado nos parâmetros de uma educação inclusiva, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. Representa um marco significativo e atual na história da educação (AZEVEDO, 2007).

Lourenço (2010) percebe “que a Declaração de Salamanca ratifica a Declaração mundial sobre a educação para todos e aponta a necessidade de também incluir nas escolas regulares as pessoas com necessidades educacionais especiais” (LOURENÇO, 2010, p. 20). Estudos realizados por Baptista (2007), apontam para a importância histórica da Declaração de Salamanca para a educação especial pois, servem de parâmetros em diversos lugares do mundo para as nortear as políticas inclusivas e as propostas educativas inclusivas (BAPTISTA, 2007, apud CONCEIÇÃO FILHO, 2011, p. 21-22)²².

Toda a movimentação de construção das políticas públicas de inclusão educacional e das reformas educacionais vêm ocorrendo e se desenvolvendo em resposta às posições dos organismos internacionais, principalmente a UNESCO. Lourenço (2010) ressalta que “[...] o movimento pela educação inclusiva ocorre em um contexto de debates internacionais bem mais amplos: o dos movimentos de defesa dos direitos humanos (LOURENÇO, 2010, p. 09).

No Brasil, de acordo com estudos da mesma autora, a educação inclusiva ganhou relevância a partir dos anos 80 após a divulgação dos dados alarmantes sobre o fracasso escolar, sobre as evasões e as repetências escolares, e também devido ao aumento das demandas pela abertura de classes especiais e escolas de educação especial (LOURENÇO, 2010, p. 23).

Nessa década, as reivindicações de diversas organizações da sociedade civil e associações de pessoas com necessidades especiais contribuíram para que a Constituição Federal de 1988 incorporasse os ideais da educação para todos e para que as políticas educacionais do País

²² BAPTISTA, Cláudio Roberto. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação. 2007. In: CONCEIÇÃO FILHO, Delci. Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2011.

sofressem profundas modificações (LIMA, 2006, apud LOURENÇO, 2010, p. 23)²³.

A Constituição Federal²⁴ (1988) em vigor tem sua estrutura composta por oito títulos, sendo que a *educação para todos* é contemplada no artigo 205 do Título VIII – Ordem Social:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Inspirado pelas diretrizes da Constituição Federal (1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA²⁵ foi instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Nele encontra-se os procedimentos relacionados à educação:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 53º A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; [...] V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...]

Art. 54º É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] III – **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**; [...]

Art. 55º Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Com a promulgação da nova *Lei das Diretrizes e Bases da*

²³ LIMA, P. A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006. In: LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

²⁴ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. De todas as atribuições de um presidente da República, a fundamental é zelar pela Constituição da República. O documento é um conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico de um País. A versão em vigor atualmente -- a sétima na história do Brasil-- foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/a-constituicao-federal>. Acesso em 9 maio 2012.

²⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, divide-se em 2 livros: o primeiro trata da proteção dos direitos fundamentais a pessoa em desenvolvimento e o segundo trata dos órgãos e procedimentos protetivos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

Educação Nacional – LDB²⁶, vivenciou-se o segundo momento em que a Educação Brasileira pode ser discutida em âmbito nacional, visto que a primeira vez aconteceu em 1961 (LDB 4024/61). A nova lei, baseada nos princípios do direito universal à educação para todos, teve como objetivo a regulamentação do sistema educacional brasileiro de maneira geral. Muitos pontos importantes para a educação foram considerados, como a delimitação dos recursos que devem ser destinados à educação por parte da Nação, o estabelecimento da obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, a educação infantil tornando-se obrigatoriamente integrante da educação básica, dentre outros. No presente estudo, destaca-se a importância do referido documento para a Educação Especial, pois fizeram com que questões relacionadas à educação dos que necessitam de atendimento educacional especializado viessem à tona representando assim um marco para a educação inclusiva brasileira. Minto (2000) destaca dois pontos positivos:

A LDB entende a Educação Especial como “(...) modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (Art. 58). Vejo aqui dois aspectos positivos: o primeiro diz ao fato de a Educação Especial ser considerada como modalidade de educação escolar; o segundo refere-se ao “local” onde tal atendimento deve ocorrer – na rede regular de ensino (MINTO, 2000, p. 09).

A Educação Especial ganhou merecido destaque na nova LDB (Lei 9394/96), com um capítulo²⁷ exclusivo dedicado à referida modalidade de ensino. “O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras” (FERREIRA, 1998).

O governo federal, norteado pela Declaração de Salamanca, Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reforçando a nova LDB (Lei 9394/96) e complementando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), em 1998 elaborou os PCNs voltado para a educação especial, intitulado *Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Nesse aspecto o documento

²⁶ Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96. foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

²⁷ CAPÍTULO V: Da Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.> Acesso em: 09 maio 2012.

[...] focaliza as necessidades educacionais especiais, os alunos que as apresentam e oferece aos educadores referências para a identificação dos que podem necessitar de adaptações curriculares, bem como os tipos de adaptações possivelmente necessárias e o que se pretende obter com a utilização dessas medidas (BRASIL, 1998, p. 15-16).

Na continuidade dessa movimentação, em 2000, o governo federal lançou o *Plano Nacional de Educação – PNE*, lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que consistiu num plano de vigência de 10 anos em que o governo federal traçou as linhas gerais de orientações para o cotidiano da vida escolar brasileira, por meio de 295 metas. Tratou-se de um plano abrangendo todas os níveis e modalidades da educação brasileira, assim como o envolvimento de todos os setores administrativos públicos e sociais. A Educação Especial foi tratada como modalidade de ensino no item 8 do capítulo III, apresentando para a educação especial vinte e sete objetivos e metas (ANEXO A). De maneira sintética, essas metas trataram:

[...] do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parcerias com as áreas da saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições em ensino superior (BRASIL, 2001a, p. 10-11).

No item 8 do PNE (Lei nº 10.172/2001) foi apresentado um diagnóstico que relata a situação da educação especial brasileira na época, o “conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais e nem sobre o atendimento” (BRASIL, 2001a). No PNE um dos grandes avanços esperados para a década da educação estava relacionado à construção de uma escola inclusiva, garantindo assim o atendimento à diversidade humana. Porém, deixou claro também o déficit quanto ao atendimento, apesar do aumento das matrículas, desses alunos e que constitui um desafio imenso para as instituições educacionais quanto à

[...] sensibilidade dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades,

adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nela transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2001a, p. 63).

Em 2001 foram elaboradas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* instituídas pela resolução 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 02/2001) (BRASIL, 2001b). Por meio dessa resolução não é mais o aluno quem tem de se adaptar à escola e sim a escola é quem deve organizar suas ações para adaptar-se ao aluno, em todos os aspectos.

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001b).

Na introdução das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram feitas algumas recomendações para os sistemas de ensino e educação:

1. Implantar a educação especial em todas as etapas da educação básica;
2. Prover a rede pública dos meios necessários e suficientes para essa modalidade;
3. Estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial;
4. Orientar acerca de flexibilizações/adaptações dos currículos escolares;
5. Orientar acerca da avaliação pedagógica e do fluxo escolar de alunos com necessidades educacionais especiais;
6. Estabelecer ações conjuntas com as instituições de educação superior para a formação adequada de professores;
7. Prever condições para o atendimento extraordinário em classes especiais ou em escolas especiais;
8. Fazer cumprir o Decreto Federal nº 2.208/97, no tocante à educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais [posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº. 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº. 4/99];
9. Estabelecer normas para o atendimento aos superdotados; e
10. Atentar para a observância de todas as normas de educação especial (BRASIL, 2001b, p. 08-09).

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lançou o *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*, com o objetivo de “subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, fiscais e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno” (BRASIL, 2005, p. 05). Como os demais documentos citados anteriormente, esse também surgiu em resposta aos movimentos dos direitos humanos, devido à

emergência da construção de espaços sociais e educacionais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade, já que a inclusão social é uma necessidade social, e não é somente uma preocupação dividida entre os governantes e especialistas. O documento referido apresentou também discussões sobre a política de inclusão na rede regular de ensino, análises dos referenciais e concepções referentes a política educacional, a deficiência mental, a educação especial, a formação de educadores, a inclusão e práticas desenvolvidas por escolas na perspectiva de efetivar políticas públicas de inclusão na área educacional, por meio de estudos de casos (BRASIL, 2005, p. 07-08).

Cita-se outro documento, *Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva*, uma publicação de 2010 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação que contemplou os enunciados dos novos marcos normativos para a construção da escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana. A referida publicação teve por objetivo divulgar os novos marcos políticos-legais e pedagógicos a todos os envolvidos com a educação e o ensino brasileiro, a fim de orientar e subsidiar os responsáveis pela promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2010, p. 09).

Este documento apresenta a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – MEC/2008**, a qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação; o **Decreto Nº 6.571/2008**, que dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; o **Decreto Nº 6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da educação inclusiva; e a **Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação** que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2010, p. 09, grifo do autor).

Também em 2010, a Conferência Nacional da Educação – CONAE²⁸, realizada em Brasília – DF, reuniu representantes do governo e da sociedade, pesquisadores, professores e estudantes. Esse encontro inspirou a

²⁸ CONAE: movimento de mobilização social, é uma ocasião em que a sociedade pode ser atora das políticas públicas na hora que ela está presente, na hora que ela coloca sua os anseios, mas coloca também suas percepções e o seu desejo de uma educação para todos e de qualidade. (Maria Ieda, entrevista apresentada no programa Globo Educação). Disponível em: <http://globoTV.globo.com/rede-globo/globo-educacao/v/qual-e-a-relacao-entre-o-pne-e-a-vida-cotidiana-das-escolas-brasileiras-integra/1857350/>. Acesso em: 16 maio 2012.

redação do novo *PNE* que orientará as políticas públicas para o ensino até 2020. O Projeto de nº 8035/2010 descreve as 20 metas e estratégias para a educação brasileira para a próxima década (2011 – 2020). O novo *PNE* tem doze artigos, e um anexo com as 20 metas a serem atingidas, são metas relacionadas ao acesso, permanência, qualidade, democratização, financiamento e inclusão escolar. A Educação Inclusiva foi incorporada no novo *PNE*, e tratada na Meta 4, apresentando 6 estratégias²⁹ :

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino com ênfase, de acordo com os planos do governo federal.

Estratégias:

4.1) Contabilizar para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta de atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas, para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta de educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2011).

O *PNE* pode ser uma ferramenta para a educação alcançar a qualidade. De acordo com Paganotti e Ratier (2011), os erros do *PNE* anterior, serviram para melhorar o atual, gerando uma hipótese otimista que “promete

²⁹ Estratégias de forma resumida: Extensão de dotações do Fundeb aos alunos que recebem educação especial; fomentar a formação continuada de professores de educação especial; ampliar a oferta de vagas de educação especial nas redes públicas; programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica; oferta de transporte, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva e oferta de educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; promover a articulação entre o ensino regular e a especializada por meio das salas de recurso multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/2011/PNE-Resumo-das-Metas-e-Estrategias.html>. Acesso em: 17 maio 2012.

impulsionar o país rumo a outro patamar de desenvolvimento. Se cumprido integralmente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) pode, em dez anos, universalizar a Educação Básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos [...]” (PAGANOTTI; RATIER, 2011).

Prieto (2006) acredita que apesar de muitas conquistas e das leis já existentes em prol da Inclusão, ainda há muitos desafios a enfrentar até que aconteça a educação como direito de todos. “Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter o aluno com necessidades educacionais em classes comuns” (PRIETO, 2006, p.35). De acordo com a pesquisadora, os investimentos para a promoção da qualidade de ensino devem tornar-se uma ação constante para que a matrícula desse alunado nas classes comuns não resulte em intensa rejeição (PRIETO, 2006, p.35).

Para Luft e Corsetti (2012), “nenhuma mudança profunda na educação será promovida apenas por leis”. Dessa forma, acreditamos que a existência simplesmente das leis não garante que aconteçam as ações docentes em prol da educação de igual qualidade para todos (LUFT; CORSETTI, 2012, p. 46). Condições para que a instituição educacional possa organizar e promover tais mudanças são extremamente fundamentais e dependem seriamente de envolvimento e empenho coletivo dos envolvidos com a educação, quer sejam das instâncias políticas, da sociedade à qual a instituição está inserida, administrativas educacionais, pedagógicas ou familiares. São os professores que efetivarão as mudanças ou as melhorias necessárias para que aconteça a educação de qualidade para todos. Sendo assim, todos também devem participar facilitando as ações docentes necessárias, pois “nenhuma ação individual consegue atingir metas globais sem o necessário respaldo de um trabalho em rede” (MATISKEI, 2004, p. 188). A mesma autora faz uma alerta quanto à necessidade de uma releitura das políticas públicas em andamento, e sobre a necessidade de se admitir que as políticas públicas mesmo “tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidas no tecido social” (BONETI, 2000 apud MATISKEI, 2004, p. 188). Acredita que deva ser dada uma atenção e um apoio constante todo especial para a escola, pois:

É na escola que a gestão educacional faz ecoar os seus princípios, é nela que se materializam as políticas e os programas governamentais. [...] ela, segue ocupando papel de destaque no contexto da inclusão social, cuja gestão deve estar comprometida com a formação do sujeito social, fortalecendo e construindo identidades locais (MATISKEI, 2004, p. 188).

Para Libâneo (2003), não teremos boa qualidade de ensino sem bons professores. É necessário que se continue insistindo na melhoria da formação inicial e continuada, pois um precário desempenho profissional compromete o aproveitamento dos alunos e a qualidade da educação (LIBÂNEO, 2003, p. 49-50). Matiskei (2004), chefe do DEE da SEED do Paraná, em 2004, acreditava que as necessidades educacionais especiais não deveriam ser discutidas apenas por profissionais da Educação Especial e sim com a participação de professores, alunos e demais representantes das comunidades escolares, por meio de oficinas, eventos, etc. e assim ampliar as possibilidades de reflexão e intervenção no fazer pedagógico, pois

[...] inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças (MITTLER, 2003, p. 139 apud MATISKEI, 2004, p. 191)³⁰.

Com esse estudo teve-se a intenção de elencar os principais acontecimentos que motivaram o surgimento das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil como forma de situar o professor nesse contexto de acontecimentos, e na sequência, serão abordadas ações que resultaram as políticas públicas de Inclusão Educacional no Estado do Paraná.

1.2.1 As Políticas Públicas de Inclusão Educacional no Estado do Paraná

As políticas públicas de inclusão educacional paranaense, de acordo

³⁰ MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. In: MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Educ. Rev. [online]. 2004, n.23, p. 185-202. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602004000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 abr. 2012.

com Matiskei (2004), têm a “tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes no seio social que distanciam os grupos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, como direito à educação” (MATISKEI, 2004, p. 185). Acrescenta também que o Departamento de Educação Especial – DEE/SEED do estado do Paraná, em 2004, época em que era Chefe do DEE da SEED do Paraná, tinha como meta o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas, “Nossa meta é desenvolver e implementar políticas públicas cujo propósito esteja assentado no respeito à diferença e no compromisso com a promoção dos direitos humanos” (MATISKEI, 2004, p.185).

O Estado do Paraná é considerado vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado no Brasil devido às ações pioneiras, tais como a criação da primeira classe especial na rede pública em 1958, na atual Escola Estadual Guaíra, em Curitiba e também pela criação do primeiro serviço de Educação Especial, em nível governamental, em 1963 (ALMEIDA, 1998 apud PARANÁ, 2006, p. 31)³¹. Porém, desde o início, os alunos que necessitavam de atendimento educacional especializado eram atendidos em escolas especiais ou em programas de atendimento especializado na rede pública, reproduzindo, dessa forma, as concepções e práticas já sugeridas nos movimentos sociais, nacionais e internacionais para o atendimento dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.

Passa-se, nessa etapa dos estudos, a citar ações e acontecimentos que culminaram para a atualidade da educação inclusiva paranaense.

Acompanhando toda a movimentação nacional em prol da educação inclusiva e motivado pela nova LDB (Lei 9394/96), o Paraná também inicia suas ações nesse sentido por meio de palestras, oficinas, fóruns, seminários, encontros, etc o que resultou, de acordo com estudos realizados por Ogura (2002) e Bervig (2010) a proposta preliminar de inclusão escolar, desde as ações de mobilização, efetivação e implantação.

³¹ ALMEIDA, Maria Amélia. A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: ALMEIDA, M. A. (org.) Perspectivas multidisciplinares em educação especial. Londrina: Ed. UEL. 1998. p. 11-14. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: MEMVAVMEM Editora. 2006. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>> Acesso em: 21 maio 2012.

Mas foi somente no período de 2000 a 2002 que um intenso processo de discussões sobre a educação inclusiva aconteceu e mobilizou grande partedo sistema educacional paranaense. Foi elaborado então um documento: *Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná*. Envolvendo representantes de vários segmentos da comunidade escolar e sociedade civil. Para a construção do documento, foi realizada uma pesquisa e assim “sistematizados desafios a serem superados em quatro grandes eixos, para efetivação da política de educação inclusiva: aspectos atitudinais; gestão político-administrativa do sistema; comunidade escolar, e sociedade civil” (PARANÁ, 2006, p. 32). Todo esse movimento encontrou resistência política não atingindo minimamente os objetivos propostos. Os pais e os professores dos alunos com deficiência também temiam pelo futuro desses alunos, os professores do ensino regular também ofereciam resistência em trabalhar com esses alunos, alegando falta de preparo e de formação para mediar o ensino e a aprendizagem dos mesmos. Foram dois anos (2000-2002) que reforçaram a exclusão dos alunos de Educação Especial e fortaleceram o retrocesso a alguns aspectos conceituais e atitudinais no sistema regular de ensino paranaense. Em 2003 a SEED retomou a questão e desenvolveu ações estruturais para facilitar a compreensão sobre a oferta de atendimento especializado na rede pública de ensino, trabalhando arduamente para que o atendimento educacional dos alunos que necessitavam de atendimento especializado acontecesse preferencialmente na rede pública de ensino, sob o fundamento de que “o processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estruture uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e família” (PARANÁ, 2006, p. 33). Por meio da Deliberação nº 02/03³², ficaram estabelecidas as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Estado do Paraná.

Nesse mesmo ano de 2003, foi realizado no estado do Paraná o primeiro concurso público para a Educação Especial. Foram nomeados 4555 professores especializados no Quadro Próprio do Magistério. “Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada” (PARANÁ, 2006, p. 34).

³² Deliberação nº 02/03. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/.../deliberacao022003.pdf> Acesso em: 23 mai. 2012.

Quanto às redes de apoio, foram criadas, expandidas e ofertadas na rede pública de ensino regular para dar suporte à educação inclusiva.

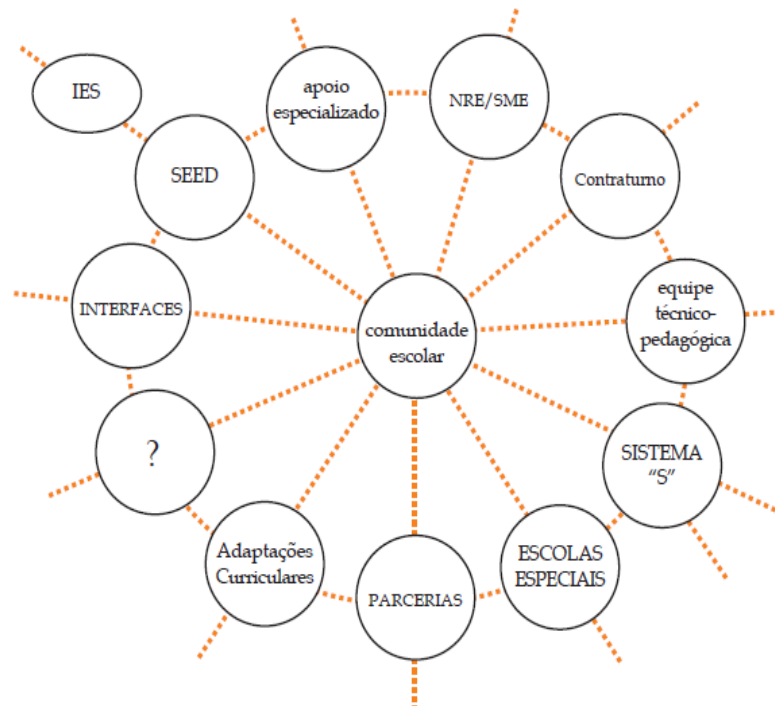
Os serviços de apoios especializados se destinam ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes:

- das deficiências mental, visual, física neuromotora e surdez;
- das condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos;
- das altas habilidades/superdotação.

[...] se realizam no contexto da sala de aula, ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno (PARANÁ, 2006, p. 53).

De acordo com Fernandes (2006b apud Paraná, 2006)³³ o “princípio de sustentação da rede de apoio é que os diferentes segmentos envolvidos funcionem em rede, numa teia infinita de fios invisíveis em que cada elemento seja interdependente outro, influenciando-se mutuamente [...]” (PARANÁ, 2006, p.54).

FIGURA 1: Rede de Apoio



Fonte: PARANÁ, 2006, p. 54.

³³ FERNANDES, Sueli. Metodologia da Educação Especial. Curitiba. IBPEX. 2006b. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: MEMVAVMEM Editora. 2006. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>> Acesso em: 21 maio 2012.

Em 2006, o Paraná apresenta o documento contendo as *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos*. O documento traz como intenção, nortear o trabalho do professor, “[...] sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem na escola e uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, [...] a participação dos professores como autores [...]” (PARANÁ, 2006, p. 07). O governo do Paraná demonstra, por meio do referido documento, suas intenções quanto à inclusão educacional responsável e solicita aos professores das escolas do estado do Paraná que participem da construção de um currículo dinâmico e aberto para todos, sem distinção (PARANÁ, 2006, p. 05).

O funcionamento dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializado e a adoção de currículos abertos e flexíveis são intenções das políticas públicas de inclusão. Para que essas ações sejam efetivadas na escola inclusiva há necessidade de um redimensionamento dos projetos políticos pedagógicos. Um novo olhar quanto ao atendimento e respeito às diferenças individuais, e principalmente a abertura para novas ações inclusivas, por meio de possibilidades de repensar e reestruturar as estratégias educativas para além de garantir o acesso dos alunos que necessitam de atendimento especializado, poderão garantir também condições para manterem-se na escola ampliando seus conhecimentos.

Matiskei (2004) alerta quanto ao envolvimento de cada um no processo de inclusão:

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula. Nesse processo, **cada sujeito é um elemento fundamental na trama que constitui a rede que sustenta o processo inclusivo.** [...] Do mesmo modo, não se pode estabelecer, por meio de um decreto governamental, que ela se transforme em realidade, como em um passe de mágica, do dia para a noite. Vivemos um momento de transição de paradigmas, e as conquistas já consolidadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares, como o direito à educação escolar, à reabilitação, à assistência social, não podem ser descartadas e as estruturas desmanteladas, como se não tivessem um valor histórico indiscutível na complexa rede de relações que constituem o sujeito social (MATISKEI, 2004, p. 201, grifo da autora).

Chega-se a conclusão de que no estado do Paraná existe preocupação com relação à efetivação da educação inclusiva com qualidade por

parte do governo. As *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos* é um documento que orienta, atualmente, ações educacionais nesse sentido.

Em seguida, desenvolve-se um estudo que contemple especificamente as ações e os acontecimentos que resultaram nas políticas públicas de inclusão educacional para o aluno surdo no estado do Paraná.

1.2.2 As Políticas Públicas de Inclusão Educacional para o Surdo.

Os serviços de atendimento em comunicação para os surdos são poucos. São raros os programas da televisão brasileira, por exemplo, que são apresentados em Libras, ou que ofereçam legenda oculta. Outro fator comum é a falta de profissionais intérpretes de Libras em locais públicos como hospitais, repartições públicas, escolas, delegacias etc.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Albres em 2005, procura-se, evidenciar os acontecimentos e ações políticas para a educação inclusiva dos surdos no Brasil e no Estado do Paraná, acrescentando os mais recentes avanços.

Acredita-se ser necessário remeter à história para melhor compreensão do estudo em questão, pois apesar da institucionalização da Educação Especial ser recente em nosso país, dados históricos relatam que a educação dos surdos teve início ainda na época do império brasileiro, quando D. Pedro II, por meio da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (ALBRES, 2005, p. 13).

Ações relacionadas à educação dos surdos aconteceram desde então, mas foi somente após a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988) que seu desenvolvimento tomou força, pois além de tratar dos direitos à educação para os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, já mencionados anteriormente, questões sobre a diferença de cultura também foram assegurados (Art. 215)³⁴.

³⁴ Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Com a nova LDB (Lei 9394/96) veio também algumas inovações, indicando melhores perspectivas governamentais e legislativas para a educação dos surdos, pois o Paraná foi um dos primeiros estados a oficializar a Libras (Lei 12.095/98)³⁵ (ANEXO B).

No Paraná, por meio da Deliberação nº 02/03, ficaram estabelecidas as normas para a educação escolar dos alunos surdos, que dependendo da realidade de cada município, podem ocorrer no contexto de ensino comum com apoio especializado ou em Escolas Especiais para Surdos. Dentre os serviços e apoios especializados normatizados pela referida deliberação, estão: intérprete de Libras/Língua Portuguesa; instrutor surdo de Libras; Centro de Atendimento Especializado na área da surdez – CAES; Instituições Especializadas e escola Especial para Surdos (educação básica).

O projeto de Lei do Senado nº 180 de 2004, altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fazendo o enquadramento no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras - em todas as etapas e modalidades da educação básica.³⁶

Em 2005, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro do mesmo ano, a Libras foi reconhecida em todo o território nacional, regulamentando 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 2000.³⁷ No capítulo VI da referida lei, é incisivo em afirmar que as instituições de ensino devem proporcionar tradutor/intérprete aos alunos surdos.

A formação do intérprete de Libras era uma questão totalmente incerta até o surgimento do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Antes disso, considerava-se Intérprete simplesmente a pessoa ouvinte que tivesse suficiente domínio da Língua Brasileira de Sinais, adquirida com o convívio com os grupos de surdos (associações, federações, instituições em geral etc. (SILVA et al., 2008, p. 06).

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 23 maio 2012.

³⁵ Reconhecida oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/bf9d35cbd8e7c08b03256e9900688121?OpenDocument>>. Acesso em 23 maio 2012.

³⁶ Disponível em: <<http://www.libras.com.br/web/educacao/projeto-de-lei-do-senado-n-180-de-2004>> Acesso em 23 maio. 2012.

³⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 23 maio. 2012.

Em 2010, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 regulamentou a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.³⁸ De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO³⁹, os tradutores intérpretes são profissionais que:

Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes. (BRASIL, 2002).

A inclusão do aluno surdo já é um fato nos contextos educacionais brasileiros e as políticas públicas de inclusão educacional garantem a sua permanência assim como a de todos os alunos, independente de suas condições físicas, emocionais, culturais etc. Diante dessa nova realidade, a educação deverá ser também inclusiva. Novos olhares e novas ações devem fazer parte dos contextos inclusivos, para que esses alunos permaneçam e sejam promovidos em todos os níveis educacionais. A seguir, são abordados estudos sobre a educação inclusiva.

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vivenciam-se momentos de transformações em todos os segmentos da sociedade contemporânea. A crise de paradigmas, das identidades, as rupturas epistemológicas e também o fortalecimento dos grupos tidos como minoritários (os grupos étnicos, religiosos, os homossexuais, os deficientes, dentre outros) trazem não só a emergência de novas perspectivas, novos olhares sobre os sujeitos e suas relações como o outro e consigo próprio, como também

[...] a necessidade de melhoria da qualidade dos serviços sociais oferecidos pelos governos, principalmente no que diz respeito à educação da população. [...] A partir da difusão e implementação desse discurso, a

³⁸ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>> Acesso em 23 maio. 2012.

³⁹ Classificação Brasileira de Ocupações: 2614-25- Intérprete de Língua de Sinais. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>> Acesso em: 06 ago. 2012.

melhoria da qualidade de ensino vem sendo proclamada com base nas políticas internacionais [...] (DANTAS; JESUS, 2003, p. 109).

No Brasil, todas essas crises não são diferentes e geram necessidades sociais inevitáveis. Com isso, a educação inclusiva surge como um caminho para a adequação a essa situação social no que tange à educação.

A educação inclusiva não está apenas em evidência, na moda, nas pautas governamentais, ela vem como resposta às necessidades da atual sociedade, em acordo às suas diversidades. Por essa razão, há necessidade de compreensão sobre essas diferenças por parte das instituições educativas, discutindo suas práticas em todas os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, pois devemos “aprender a pensá-la [a escola] como lugar da diversidade” (LOURENÇO, 2010, p. 31). A escola é um ambiente em que todos são ao mesmo tempo iguais e diferentes, e todos devem ser respeitados igualmente de acordo com suas diferenças e particularidades.

A educação pode ser pensada como um lugar que permite a condição de vivermos como sujeitos, compreendermos a nós mesmos e respeitar o outro. O sistema educacional tem sido também o lugar para onde confluem as culturas e as variadas maneiras de os sujeitos darem sentidos as suas vidas, construírem seus sentimentos, crenças, pensamentos e práticas (AQUINO, 2012, p. 04).

Por ser a escola um espaço até pouco tempo dominado apenas pelas disciplinas, e também um espaço no qual se é possível conviver com toda a diversidade pronunciada atualmente, acredita-se ser necessário uma nova leitura dessa realidade. Arantes (2006) observa que para esse momento existe a necessidade de estabelecer diálogos entre os profissionais que nela atuam. “O diálogo é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de forma geral, preocupam os educadores e a sociedade” (ARANTES, 2006, p. 08). A autora acrescenta que existe a necessidade de refletir-se “sobre nossas próprias crenças e práticas, que muitas vezes acabam por nos distanciar de uma escola e de uma sociedade inclusivas” (ARANTES, 2006, p. 11). Sacristán e Gómez (2000), afirmam que sem a compreensão do que se faz, a prática pedagógica se torna mera reprodução de hábitos existentes.

Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los. [...] Apenas na medida em que

cada um tenha claro, esses projetos e essas ideias, pode ser um profissional consciente e responsável (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 09).

Mantoan (2006) também observa que está-se num momento em que há necessidade de ousar, se posicionar com relação às práticas educativas e enfrentar os desafios da inclusão educacional, rompendo com as concepções tradicionais em busca da construção de uma boa escola e de bons alunos (MANTOAN, 2006, p. 15-30).

Para Gómez (2000) é evidente, num sentido amplo, que a educação tem função de socialização devido a diversidade que nela transita. O processo de socialização, também denominado genericamente como processo de educação, é constituído por meio da elaboração de “instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie” (GÓMEZ, 2000, p. 13). O mesmo autor, acrescenta que o referido processo, que inicialmente se dava de forma direta entre os membros jovens e adultos da comunidade, nos tempos atuais tornou-se ineficaz e insuficiente ocasionados graças ao desenvolvimento e transformações históricas constantes das comunidades humanas. A escola surge, dessa forma, como espaço para a socialização secundária, “cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização. [...] garantir a reprodução social e cultural como requisito a sobrevivência mesma da sociedade” (GÓMEZ, 2000, p. 13-14). Pode-se observar, de acordo com o mesmo autor, a importância da escola nesse papel de garantir a continuidade das sociedades como também de acompanhar suas mudanças.

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequências das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GÓMEZ, 2000, p. 17).

Para cumprir tal função, em atendimento às demandas inclusivas atuais, pauta-se na afirmação de Gómez (2000) quanto à necessidade de “aprofundar a análise para compreender quais são os objetivos explícitos ou latentes do processo de socialização e mediante que mecanismos e procedimentos ocorrem [ou ocorrerão]” (GÓMEZ, 2000, p. 14). Dessa maneira buscando compreender as necessidades que transitam no contexto escolar inclusivo, respeitando-as e atendendo-as igualmente.

Libâneo (2011) escreve sobre as preocupantes mudanças no campo ético da sociedade. “O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida” (LIBÂNEO, 2011, p. 18). Sacristán (1996), também aborda a precariedade das humanidades e dos estudos sociais, afirmando que existe “a preocupação pelas diferenças individuais explicadas em termos psicológicos e não pelas desigualdades entre grupos culturais e econômicos” (SACRISTÁN, 1996, p. 62).

Cada indivíduo possui suas características individuais e sociais. A escola, concebida como espaço de socialização, torna-se um rico local onde acontece o cenário de toda a movimentação dessa diversidade social composta por seus diversos grupos étnicos, com suas crenças e costumes. Perrenoud (2001) observa que, diante da desigualdade e das diferenças, muitos professores vem buscando desenvolver ações pessoais com relação às suas práticas docentes na realização de tentativas de ações respeitando as diferenças dos alunos, “[...] há tempos os professores lutam contra o fracasso escolar, esforçam-se por levar em conta as diferenças, às vezes trabalhando em equipe, em favor de uma escola ativa, aberta, cooperativa, igualitária” (PERRENOUD, 2001, p. 66). Pain e Frigério afirmam em seus estudos que “a escola tem dificuldades de lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem” (PAIN; FRIGÉRIO, 2012, p. 02). “Levar em conta as diferenças para não transformá-las em desigualdades” (PERRENOUD, 2001, p. 116) é muito importante, porém deve-se fazê-lo mediante um sistema organizado para esse fim, por meio do desenvolvimento de um projeto político pedagógico

[...] que estabeleça uma visão real da práxis pedagógica em relação à diversidade cultural para a mobilização das competências dos alunos [...] quando a escola tem um projeto pedagógico que não atende às diferenças individuais, gera um desprazer, indisciplina, agressividade. Consequentemente a marginalização e o fracasso. Por outro lado o trabalho pedagógico deve ter uma visão democrática, admitindo as diferenças como um elemento fundamental no ensino-aprendizagem. Assim, vislumbra o crescimento de um novo homem e uma nova sociedade (PAIN; FRIGÉRIO, 2012, p. 11).

A escola é um espaço formado por indivíduos diferentes, ímpares, especiais, oriundos de diferentes grupos familiares, por essa razão não pode ser

concebida como um espaço em que todos são iguais. Convive-se com a necessidade de se trabalhar com o aluno que não é o ideal, e dessa forma compreender o fenômeno da diversidade cultural na escola. Não existe uma classe homogênea, com alunos que aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo, com a mesma intensidade. Na escola existe uma diversidade cultural que precisa ser mais explorada para melhor desenvolvimento integral do aluno (PAIN; FRIGÉRIO, 2012). Perrenoud (2001), escreve sobre a força dos alunos no grupo

[...] como lugar de educação mútua e de aprendizagem, através da comunicação e da cooperação, no âmbito do grupo-classe ou de subgrupos. [...] o grupo-classe é algo totalmente diferente, sendo ao mesmo tempo uma rede muito rica de relações, de comunicação entre as crianças [alunos], um grupo capaz – se tiver oportunidade e tempo – de se organizar de maneira cooperativa, um ambiente de vida e de experiência (PERRENOUD, 2001, p. 33-34).

Para as autoras Pain e Frigério, um dos grandes desafios da escola é encarar a diversidade como meio de transformar a escola e a sala de aula onde se promova a aprendizagem com significado. “Não é um processo simples, mas pelo contrário, exigirá da escola a assumir um postura de mudanças que acima de tudo será reinventar uma nova escola desde o planejamento curricular, a execução de novas estratégias, [...]” (PAIN; FRIGÉRIO, 2012, p. 11).

De acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), vivencia-se “um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 31). Os mesmos autores afirmam que “os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores e a sociedade em geral” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 31).

Para Stainback e Stainback (1999), uma escola inclusiva “é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. [...] Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém, ajustadas às suas habilidades e necessidades [...]” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 11).

Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso. [...] Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos

os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

Se todas as pessoas são diferentes, torna-se insensato agrupá-las em salas de aulas e tratá-las como se fossem todas iguais, utilizando-se dos mesmos planejamentos e estratégias de ensino no qual todos os alunos, para obterem êxito, necessitam de adaptar-se a um mesmo método pedagógico e serem submetidos a uma mesma avaliação. A Educação Inclusiva pode possibilitar uma renovação nesse modelo de escola tradicional:

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 69).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) afirmam que as atitudes segregacionistas do passado, em que os alunos com algum tipo de deficiência recebiam ajuda em ambientes segregados, separados do resto da sociedade, só fortaleceram os estigmas sociais e a rejeição.

Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 43-44).

Para O'Brien e O'Brien (1999) a "educação acontece no contato com os outros, e as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós" (O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p. 64-65). Com a educação inclusiva, muitos efeitos positivos poderão ser percebidos, principalmente com relação ao desenvolvimento do trabalho cooperativo entre os professores. Outro aspecto positivo está relacionado à visão que o professor pode passar a ter de cada aluno, pois todos passam a ser muito especiais. As deficiências de alguns alunos passam a ser encaradas dentre as muitas características diferentes dos alunos, existentes no contexto da sala de aula. Para Libâneo (2011) "[...] por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade" (LIBÂNEO, 2011, p. 09).

O'Brien e O'Brien (1999) mencionam o que os alunos das escolas inclusivas relatam sobre os benefícios que vivenciam no novo contexto

[...] a descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidade para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades na resolução cooperativa dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com comportamento difícil, violento ou autodestruidor; lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; enfrentar e apoiar um ao outro durante enfermidades graves ou morte de alguém de sua própria idade (O'BRIEN, 1992, 1993, 1994, apud O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p.53).

Em seus estudos, Berving (s.d.) afirma que:

A inclusão educacional é uma conquista que repercute intensamente no contexto educacional e na transformação da sociedade, pois é um momento de aproximação das pessoas e de democratização dos saberes que contribuirão significativamente para o enriquecimento das relações humanas (BERVING, 2012, p. 30).

Schaffner e Buswell (1999), afirmam que “as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos.” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 85).

A presença de alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular e seus sucessos e fracassos podem servir como um barômetro para o modo com as crianças estão sendo educadas nessas turmas. O fator mais importante é ter a coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 85).

Para a educação ser inclusiva é necessário o envolvimento de toda a escola de forma coletiva e, para isso, a direção deve agir como articuladora, promovendo espaços e oportunidades, para que seus professores e demais profissionais possam se encontrar para debates e troca de experiências.

Conclui-se esse item compreendendo a necessidade de efetivar a educação inclusiva diante da realidade social, para que todos possam vivenciar seus direitos à educação. Com a intenção de avançar nessa compreensão, a seguir, apresenta-se o estudo sobre o currículo escolar.

1.4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de currículo, para Couto (1968), está relacionado à “totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da Educação. É o inteiro programa da vida de cada aluno” (COUTO, 1968, p. 01). O dicionário eletrônico Priberam⁴⁰ traz como significado “carreira”, “curso” e Couto compreende que o significado literal de currículo “traz a ideia de continuidade e sequência” (COUTO, 1968, p. 01). Sacristán (2000) cita impressões apontadas por Schubert (1986), que nos remetem ao conceito de currículo:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Para Sacristán (2000), currículo é um conceito relativamente novo entre os educadores, quando comparado a outros significados dentro de contextos culturais e pedagógicos considerados mais tradicionais (SACRISTÁN, 2000, p. 13). “Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte à Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massas (Hamilton e Gibson, 1980. Citado por Goodson, 1989, p. 13)⁴¹, que necessita estruturar-se em passagens e níveis” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 125). No Brasil, a massificação do ensino⁴² aconteceu entre as décadas de 1960 e

⁴⁰ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em:

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=curr%C3%ADculo>. Acesso em: 02 jul. 2012.

⁴¹ GOODSON, I. Chariots of fire: etymologies, epistemologies and emergence of curriculum. In: MILBURN, G.; GOODSON, I.; CLARK, R. (Eds), *Re-interpreting curriculum research: images and arguments*. Lewes. The Falmer Press. 1989 p. 13-25.

⁴² Massificação do ensino: No Brasil, entre as décadas de 60 e 70, as escolas passaram a receber alunos oriundos de todas as famílias, independente do nível sociocultural, pois “... as escolas se abriram para as classes populares sem a preparação necessária, sem investimentos em recursos humanos e materiais e sem a clareza de sua própria função.” (CURI, 2000, p. 25) Começam a aparecer alunos que exigiam ações pedagógicas diferenciadas e o professor sem preparação para trabalhar com alunos das classes menos favorecidas. Disponível em:

200.189.113.123/diaadia/diaadia/arquivos/.../Dissertacao_Eda.pdf. Acesso em: 26 jun. 2012.

1970, então o termo é relativamente novo nos contextos educacionais brasileiros. Nos tempos atuais, apesar de já começar a ser utilizado como linguagem especializada, o termo currículo ainda não é de uso corrente entre os professores. Os problemas dos programas escolares, as ações docentes, etc. foram tratados “como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos” (SACRISTÁN, 2000, p. 13). E até hoje existe muito a conhecer sobre a prática a que se refere o currículo

[...] a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e aparece em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também por quê, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

As razões do aparente desinteresse sobre os estudos referentes ao currículo, de acordo com o mesmo autor, talvez se dê ao fato de que ele vem sendo tratado como uma tarefa da gestão administrativa, em que os gestores devem organizá-lo e dirigi-lo. Outra razão também apontada pelo autor, diz respeito à organização do currículo baseado na reprodução de esquemas e modelos educacionais que são realidades de outros contextos, obedecendo a outros pressupostos, com outras necessidades etc. Somado a isso, as “decisões sobre o currículo, sua própria elaboração e reforma, se realizaram fora do sistema escolar e à margem dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p. 32-33).

Como aponta Sanfelice (2008), em inúmeras situações históricas nas instituições escolares o currículo escolar vem sendo repensado, reformulado, substituído e sua orientação radicalizada em diferentes direções, e expressa uma consideração a respeito:

O currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será alterado quando as conjunturas socioeconômicas e político-culturais se transformarem dentro de um processo mais geral de permanência e mudanças da sociedade como um todo (SANFELICE, 2008, p. 02).

Para Sacristán (2000), quando “os sistemas escolares estão desenvolvidos e sua estrutura bem-estabilizada, existe uma tendência a centrar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 09). No entanto, enquanto o currículo for realidade gerenciada e decidida pelos que governam os sistemas educativos, as dificuldades dos professores em

teorizá-lo de forma crítica, reconceitualizadora, iluminadora, coerente e passível de mudanças e adaptações estarão sempre presentes.

Os professores vivenciam dificuldades quanto ao desempenho de suas ações na educação inclusiva, apresentando pouca compreensão e aceitação frente os princípios da inclusão, como também na implementação de estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, para que possam usufruir de seus direitos à educação. O currículo é um documento indispensável para a superação desses obstáculos, visto que “o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre interações ou projetos e realidade [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 201) e é o professor o elemento chave, já que ele é quem está diretamente ligado ao currículo e responsável pelas ações que o tornarão realidade. Constata-se dessa maneira a importância do comprometimento do professor em fazer as leituras, buscando a compreensão e, para assim transformar essa realidade. Araújo (2005), em seus estudos, destaca que:

Autores como Demo (1993), Sacristán (2000), Perroud (2000), Gadotti (2000) e Pimenta (2002), evidenciam em suas obras a importância da formação do professor, destacando unanimemente que o professor não é apenas um executor do currículo como ferramenta e sim um construtor deste subsídio, que baseia a educação (ARAÚJO, 2005, p. 13).

O currículo é uma prática, de acordo com Grundy (GRUNDY, 1987, p.68 apud SACRISTÁN, 2000, p. 165)⁴³. Sacristán (2000) reflete sobre o significado da participação de todos nesse processo como sujeitos, como elementos ativos e não meramente como objetos. Nesse processo os professores desempenham papel fundamental:

[...] se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTÁN, 2000, p.165).

⁴³ GRUNDY, S. Curriculum: Product or práxis. Londres. The Falmer Press. 1987 (Trad. Cast.: Producto o práxis Del curriculum. Madrid. Morata. 1991.) In: SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

Em sentido amplo, currículo diz respeito às matérias ou conteúdos a serem trabalhados em cada ano ou série das diversas modalidades educacionais. De acordo com os estudos desenvolvidos por Sacristán (2000), o currículo abrange muito mais do que a organização didática de conteúdos:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] como acertadamente assinala Heubner (citado por McNeil, 1983), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Para este estudo não se teve a intenção de analisar profundamente conceitos de currículo, mas a de compreendê-los, conhecendo suas funções e seus significados básicos. Pretendeu-se também enfatizar a importância do comprometimento do professor em participar da construção do currículo e fazer uma reflexão sobre a sua responsabilidade em tornar as pautas do currículo uma realidade, principalmente na perspectiva de construções docentes para a educação inclusiva de alunos surdos.

A educação inclusiva requer uma nova análise e uma nova teorização do currículo para que, dessa forma, seja entendida a missão das instituições escolares inclusivas de maneira a direcionar ações que atendam o novo contexto composto por diferentes níveis, diferentes necessidades de aprendizagem e modalidades educacionais. O currículo é quem direciona as ações educativas de forma central. Da sua concretização harmoniosa dependerá o desenvolvimento do ensino de qualidade para todos, já que é por meio do currículo que a escola vai montar seu Projeto Político Pedagógico - PPP⁴⁴ e assim mostrar sua verdadeira intenção quanto aos processos de ensino e de aprendizagem dos seus alunos. O PPP é uma das maneiras de materializar o currículo, onde cada instituição educacional, de acordo com sua realidade, poderá organizar seus trabalhos

⁴⁴ Projeto Político Pedagógico – PPP, define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. “[...], as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele: - É *projeto* porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. - É *político* por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. - É *pedagógico* porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.” Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2012.

pedagógicos de acordo com as necessidades de todos os seus alunos.

Conceber e praticar uma educação para todos pressupõe a prática de currículos abertos e flexíveis comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, sejam elas especiais ou não. Inúmeros estudiosos (CARVALHO, 2001, 2004; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; LANDIVAR, 1999; GONZÁLEZ, 2001) são unânimes em afirmar que não deve haver um currículo diferenciado ou adaptado para alguns alunos (PARANÁ, 2006, p. 50).

Stainback e Stainback (1999) escrevem sobre como o currículo tem sido encarado e implementado, a partir de perspectivas de que as turmas regulares, ao atingirem as exigências acadêmicas ou se apropriarem de fragmentos de conhecimentos e habilidades, terminarão o curso com sucesso. “Tal visão baseia-se na suposição de que há áreas de conhecimento e informação pré-definidas que, quando aprendidas em sequência, resultam em sucesso na vida após a escola” (POPLIN & STONE, 1992, apud STAINBACK; SAINBACK, 1999, p. 235)⁴⁵. Para uma escola inclusiva, essa visão de currículo sequenciado, padronizado, aulas ministradas pelo professor, alunos fazendo leituras em livros didáticos e preenchendo folhas de atividades, exercitando modelos de tarefas, termos, conceitos e habilidades para aprender um conteúdo está sendo cada vez mais rejeitada pelos professores (STAINBACK; SAINBACK, 1999, p. 236). Algumas razões, de acordo com os mesmos autores, que desencadeiam tal rejeição:

- O crescente reconhecimento de que em uma sociedade complexa, dinâmica e que se modifica tão rapidamente não há mais (se é que algum dia houve) um corpo de informações único, distinto e estático que vá resultar no sucesso dos alunos na vida adulta. [...]
- A falta de adaptação à diversidade, inerente às experiências passadas e à velocidade de aprendizagem, aos estilos e aos interesses de todos os alunos. [...]
- A ênfase do currículo pré-definido, mais voltada para o próprio currículo do que para a criança. [...]
- A percepção de muitos alunos de que o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito (Smith, 1986). Os currículos padronizados de modo geral não se desenvolvem a partir da vida e do mundo que cerca os alunos – nem têm nada a ver com eles.
- A falta de capacitação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem. [...] (STAINBACK; SAINBACK, 1999, p. 236).

Os autores continuam suas reflexões citando vários elementos que estão recebendo maior atenção e aceitação pelos professores, por conta das falhas

⁴⁵ POPLIN, M.; STONE, S. A holistic, constructivistic perspective. 1992. In: W. STAINBACK; S. STAINBACK (Eds.), *Critical issues confronting special education* (p. 175-197). Boston: Allyn & Bacon.

citadas anteriormente, por uma perspectiva mais holística⁴⁶ e construtivista da aprendizagem:

- [...] A perspectiva holística começa com o aluno e é construída a partir de suas potencialidades (o que o aluno já sabe) para facilitar a aprendizagem e o sucesso escolar.
- A ênfase reduzida em remediar os déficits e as deficiências. Estes são tratados à medida que os alunos se animam com a aprendizagem e se envolvem em projetos e atividades significativas.
- O reconhecimento de que 1) o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque de aprender a aprender); e 2) para a informação ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno).
- O professor como mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem de informações, em vez de transmissor de um currículo padronizado (Smith, 1986) [...]
- A ênfase em atividades e projetos significativos da vida real. [...]
- O encorajamento de todas as crianças a ler (ou ouvir ou discutir) histórias ou informações do interesse delas e em seus níveis de capacidade individual, e escrever (ou comunicar de alguma outra maneira) **[Libras, no caso da comunicação dos alunos surdos]** informações importantes para elas.
- O movimento contra ensinar aos alunos habilidades isoladas em ambientes isolados e a favor de sua aprendizagem através do envolvimento em projetos e atividades significativas, da vida real, enquanto eles interagem e cooperam um com o outro [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 237, grifo nosso).

Stainback e Stainback (1999) utilizam-se de um exemplo que relata essa mudança de perspectiva, que ocorreu entre uma professora de música do ensino médio e um mediador da inclusão de um aluno rotulado como não-verbal, autista e com retardo mental⁴⁷. A professora questionou sobre o que deveria ensinar para aquele novo aluno. Em resposta foi lhe perguntado o que ela esperava que os outros alunos aprendessem. A professora respondeu, em princípio, que todos precisam dominar os conteúdos para passar de ano, “mas depois reconsiderou sua resposta e replicou ser esperado que os alunos, individualmente, aprendessem quantidades variadas” (STAINBACK; SAINBACK, 1999, p. 238). Depois de muita discussão os dois chegaram a um consenso, concordando que poderiam esperar que todos os alunos, inclusive o novo aluno, adquirissem vários graus de apreciação

⁴⁶ Holístico, relativo a holismo; que busca um entendimento integral dos fenômenos; holista. Disponível no Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0.

⁴⁷ “Nessa classe, a professora envolvia as crianças em ouvir música, ler sobre os princípios básicos da música, aprender a tocar vários instrumentos musicais e compor suas próprias peças. Ou seja, ela proporcionava ao máximo o envolvimento em projetos e atividades reais de música” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 238).

e envolvimento com a música.

Entretanto, concordaram que o domínio do currículo ou do conteúdo ensinado na turma não era o objetivo fundamental. Em vez disso, o currículo de música (como outras áreas curriculares, como história ou ciências) simplesmente proporciona um meio para os alunos melhor compreenderem, apreciarem, adaptarem-se e usarem ao máximo a sua capacidade para o que está disponível no mundo que os cerca (nesse caso, a música), para viverem uma vida satisfatória e produtiva como membros de sua comunidade. Em uma turma desse tipo, a professora usa o currículo para desafiar cada um a conseguir o máximo possível (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 238).

Sacristán (2000) alerta sobre a nova teorização que deve ser construída para o currículo, afirmando que “[...] deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento do mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Stainback e Stainback (1999) concluem que:

Sob uma perspectiva holística, construtivista, todas as crianças estão envolvidas no processo de aprender o máximo que puderem de uma determinada matéria; a quantidade e exatamente o que elas aprendem depende de suas origens, interesses e habilidades. A partir dessa perspectiva, todos os alunos podem tirar proveito das oportunidades de aprendizagem oferecidas na sala de aula [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 238).

No Brasil, a busca pela construção curricular é garantida pela atual LDB (Lei 9394/96), que traz claramente “o princípio inclusivo que fundamenta a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola [...]” (PARANÁ, 2006, p. 50). O currículo deve ser fundamentado levando em consideração a sua funcionalidade “buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (BRASIL, 2001b, p. 58).

De acordo com Sacristán (2000) “retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 19) é muito importante, pois ao analisar tentativas de reformulação de currículo sob uma ótica pedagógica, tentativas de construção que não partam do contexto profissional em que estes [professores] trabalham, não levando em consideração a forma em que eles a

operam, estão condenadas a não serem seguidas pelos professores (SACRISTÁN, 1998, p. 231). A educação inclusiva vem como forma de retomar as discussões e a compreensão do currículo já que “a educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais” (PARANÁ, 2006, p. 50).

No Paraná, está em vigor atualmente as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006). Por meio desse documento, o Departamento de Educação Especial, apresenta as bases filosóficas, teóricas e metodológicas, no que se refere ao acolhimento e reconhecimento das diferenças desses alunos no contexto escolar, para a efetivação de seu processo de aprendizagem e participação social. Assim, o referido documento que tem por objetivo nortear as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em todas as áreas de conhecimento, como o próprio título do documento solicita, dá abertura para que todos os profissionais da educação ajudem na construção de currículos realmente inclusivos (PARANÁ, 2006, p. 16). Então, esse momento, é importante para o professor inteirar-se sobre o currículo, sua construção, suas funções e a importância de refletir sobre os seus resultados. A compreensão do currículo, provavelmente trará benefícios para a ação docente numa perspectiva inclusiva. É um caminho para a renovação da escola, para a construção de sua autonomia e para o cumprimento de sua função social.

Compreende-se que o currículo é uma construção que envolve as relações sociais de um grupo em um espaço escolar particular, em determinado tempo histórico, de acordo com determinada trama cultural, política, social e escolar. Todos os componentes do grupo são importantes e devem ser considerados. Os alunos surdos, quando pertencentes ao grupo, necessitam de reconhecimento de acordo com suas especificidades. Sua diferença de comunicação deve ser considerada pois a mesma não significa uma deficiência, podem porém apresentar uma defasagem no desenvolvimento cognitivo, devido às falhas durante a aquisição de sua linguagem. Por essa razão, acredita-se que a nova teorização sobre o currículo, somadas às ações metodológicas que levem em consideração o seu cotidiano, sua identidade, sua cultura, possam contribuir para a efetivação da educação inclusiva desse aluno. Dessa forma, as adaptações curriculares são necessárias para atender a essa especificidade do aluno surdo.

Seguindo uma tendência internacional, as ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar, são denominadas adaptações curriculares (PARANÁ, 2006, p. 50).

A seguir, abordam-se estudos sobre adaptações curriculares para o aluno surdo, procurando avançar na compreensão do referido tema, para a disciplina de matemática.

1.5 ADAPTAÇÕES CURRICULARES BUSCANDO SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA PARA O ALUNO SURDO

Apesar do movimento em prol da educação inclusiva, as adaptações curriculares condicionam todo o ensino à oralidade (OLIVEIRA, 2010). Skliar também afirma que a “questão do ouvintismo e do oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar” (SKLIAR, 2010, p. 16). Nesse processo, de inclusão do aluno surdo nas instituições de ensino regular, é fundamental que sua identidade, sua cultura e sua língua sejam respeitadas. Esse respeito será efetivado por meio da construção de currículos flexíveis e adaptáveis à aprendizagem do aluno surdo. Diante deste impasse, é necessário que os profissionais da educação procurem conhecer quem é esse sujeito surdo, como ele vive e como ele se comunica principalmente. Dada essa necessidade buscou-se trazer a apresentação desse sujeito surdo.

Marchesi (2004), por meio de seus estudos, afirma que

[...] é preciso reconhecer e respeitar a cultura das pessoas surdas, uma cultura que se baseia na linguagem de sinais e que se mantém graças às associações de pessoas surdas, uma cultura que deve ajudar na construção da identidade pessoal das crianças surdas e que deve ser conhecida e valorizada também pelos colegas ouvintes. Dessa forma, é mais simples conseguir o objetivo de educar a criança surda para viver em uma comunidade de pessoas surdas e em uma comunidade de pessoas ouvintes (MARCHESI, 2004, p. 192).

Não se tem a intenção de se aprofundar nesse estudo, o sujeito surdo. No momento tem-se a intenção de compreender como pode se tornar possível o atendimento educacional dentro da educação inclusiva desse aluno. Procura-se abordar elementos que esclareçam sobre esse sujeito que é surdo e está convivendo com os ouvintes. Diante da necessidade da construção de currículos

inclusivos para todos, o aluno surdo tem aqui o ponto foco de reflexões. São tratados como esse sujeito foi visto e tratado historicamente.

Para Santana e Bergamo (2005):

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas “virtudes”, os surdos eram “humanamente inferiores” (SANTIAGO; BERGAMO, 2005, p. 566).

Historicamente, a compreensão sobre esse sujeito passou por várias etapas. Muitos estudos relatam que, inicialmente, o surdo não era considerado um ser humano, assim como os outros que apresentavam alguma diferença física ou de comportamento. Estudos desenvolvidos por Rodrigues (2008) relatam que:

[...] até o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas. O surdo era visto como um ser irracional, primitivo, não educável, não cidadão; pessoas castigadas e enfeitadas, como doentes privados de alfabetização e instrução, forçadas a fazer os trabalhos mais desprezíveis; viviam sozinhos e abandonados na miséria. Eram considerados pela lei e pela sociedade como imbecis. Não tinham nenhum direito e também eram sacrificados. A história dos surdos começou assim: triste, muda e dolorosa. A ideia que tinha sobre os surdos era de piedade e tamanha ignorância (RODRIGUES, 2008).

Surgiu na França a primeira escola para surdos, na qual era utilizado o método de L'Épée (Abade Charles Michel de L'Épée, 1712-1789), “uma combinação de sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensinar a ler, escrever, transmitir a cultura e dar acesso à educação” (SACKS, 1989, apud RODRIGUES, 2008)⁴⁸. No século XVIII surgiram muitas escolas para surdos com a utilização da língua de sinais e assim os surdos puderam aprender e dominar muitos assuntos, exercendo diversas profissões

[...] a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989, p. 37).

⁴⁸ SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago. 1989. In: RODRIGUES, Zuleide Fátima Fernandes. **Histórico da educação de surdos**: a educação de surdos no mundo. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/historico-da-educacao-dos-surdos/3639/>> Acesso em: 13 set. 2010.

Em consequência do Congresso Internacional de Milão⁴⁹, em 1880 na Itália, a maior parte das escolas de surdos em todo o mundo abandona o uso da língua de sinais. O oralismo passa a ser a forma obrigatória de comunicação entre os surdos e ouvintes, técnica preferida na educação de surdos durante o final do século XIX e parte do século XX.

O oralismo, ou filosofia oralista, visa à integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). [...] O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte (GOLDFELD, 1997, p. 33-34).

A filosofia oralista foi amplamente seguida até a década de 1960, quando Willian Stokoe publicou um artigo que demonstrava a língua de sinais usada pelos surdos norte americanos como sendo uma língua com todas as características das línguas orais. Muitos estudos sobre a língua de sinais foram desenvolvidos a partir dessa publicação. De acordo com Capovilla (1997), a filosofia oralista não conseguiu desenvolver uma linguagem para o surdo, assim, passou-se a buscar outro caminho para esse fim, utilizando-se de todo e qualquer outro meio, inclusive a língua de sinais (CAPOVILLA, 1997 apud MENOSSI, 2011)⁵⁰. Nesse momento, surgiu a filosofia educacional da Comunicação Total, “que defende a aplicação de todos os meios que facilitem a comunicação, da fala sinalizada a uma série de sistemas de sinais juntamente com a língua falada” (MENOSSI, 2011). Para Goldfeld:

A Comunicação Total valoriza a criação da língua sinalizada, pois, ela pode acompanhar a língua oral, possuindo a maioria dos elementos constitutivos da língua, mas não possui o elemento “produto cultural”, já que é criada por uma comunidade falante, desvalorizando a característica histórica e cultural das línguas de sinais (GOLDFELD, 1997, p. 41 apud MENOSSI, 2011)⁵¹.

⁴⁹ A 6 de Setembro de 1880, os educadores de surdos de todos os países reuniram-se em Milão para um Congresso Mundial de Educação de Surdos. Disponível em:

<<http://ouveosilencio.wordpress.com/surdez/historia/>> Acesso em: 17 jul. 2012.

⁵⁰ CAPOVILA, Fernando. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. In: Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação. V.1, n.2, 1997. p. 561-588. In: MENOSSI, Leonilda de Campos. Estudo histórico dos surdos. 2011. Disponível em:<<http://www.recantodasletras.com.br/artigo/2835735>> Acesso em: 17 jul. 2012.

⁵¹ GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. Editora: Plexus. 1997. In: MENOSSI, Leonilda de Campos. Estudo histórico dos surdos. 2011. Disponível em:<<http://www.recantodasletras.com.br/artigo/2835735>> Acesso em: 17 jul. 2012.

E assim partir da década de 1980 até os dias atuais, começaram os estudos sobre a filosofia do Bilinguismo, que trouxe como proposta ao surdo, “a instrução e o uso em separado da língua de sinais e do idioma do país, de modo a evitar deformações por uso simultâneo” (BOTELHO, 2005, p. 111).

Há que ter em conta que a criança surda necessita de uma língua que seja naturalmente adquirida, e que esta língua é utilizada por muitos indivíduos surdos que formam um grupo linguístico e cultural com os mesmos direitos que os outros cidadãos. Não se pode esquecer que a língua utilizada pelos surdos é de fato uma língua com o mesmo estatuto linguístico das línguas orais. As crianças surdas têm assim o direito de adquirir a linguagem de sinais da mesma forma que as crianças ouvintes adquirem a linguagem oral (MARTINS; MORGADO, 2012)

Como afirma Botelho (2005), “a língua de sinais é concebida como a primeira língua de pessoas surdas, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e linguagem [...]” (BOTELHO, 2005, p. 112). Assim, de posse de sua língua natural - a Libras - o surdo, como os ouvintes, poderá frequentar os bancos das escolas comuns quando for chegado o momento ideal para sua aquisição de conhecimentos sistematizados e também desenvolver sua formação plena para viver em sociedade.

No Brasil, a educação inclusiva para o aluno surdo requer do professor uma formação que transite por duas línguas: Libras (Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, Art. 1º, parágrafo único) e Língua Portuguesa (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 15):

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

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da *Língua Portuguesa*, como segundo língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005).

Para Botelho (2005), um dos “principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em

relação aos surdos e à surdez” (BOTELHO, 2005, p. 112). Nesse aspecto, o papel do professor na educação inclusiva do aluno surdo é de relevância, pois ele é o agente construtor desta educação. Para que sua ação seja efetiva é necessário que esse aluno seja conhecido, apresentado, e acima de tudo, respeitado como um sujeito com identidade, cultura e língua próprias, inserido em uma comunidade dominante dos outros sujeitos ouvintes, porém de uma mesma nação, de um mesmo país.

Skliar (2010) afirma que a língua de sinais é “um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas” (SKLIAR, 2010, p. 10). Dessa forma, acredita-se que exista nesse ponto, mais uma tarefa da escola e das ações docentes, que é a de colaborar na formação do sujeito surdo enquanto indivíduo primeiro, depois, gradativamente, como sujeito integrante e participante de uma comunidade de pessoas, independentemente de serem surdas ou ouvintes.

Conhecer os alunos e suas necessidades educativas é fundamental na hora de planejar as ações docentes. Sacristán (2000) escreveu sobre esse momento da interpretação e transferência do currículo e, conseqüentemente, de suas adaptações. Entendemos como crucial para a educação do surdo:

Concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 172).

Como Plinski (2012) já afirmou em seus estudos:

Inevitavelmente quando nos referimos à educação de surdos, precisamos falar a respeito da Língua de Sinais. Assim como afirma Botelho (2005) o que falta aos surdos é uma língua que eles dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias e ao adquirirem essa língua, raramente a compartilham com seus professores. O que se vê em sala de aula é que muitos alunos não foram alfabetizados em sua língua e sentem muita dificuldade de entender o que se está dizendo (PLINSKI, 2012).

O professor, diante dessa realidade, necessita repensar as ações que efetivarão sua prática para o atendimento do aluno surdo. Sacristán (2000) escreve sobre o professor como sendo um profissional ativo:

A necessidade de entender o professor necessariamente como um profissional ativo na transferência do currículo tem derivações práticas na definição dos conteúdos para determinados alunos, na seleção dos meios mais adequados para eles, na escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Neste momento, após as iniciativas governamentais garantindo a inclusão, nesse caso a do aluno surdo, cabe ao professor criar e desenvolver as condições adequadas para o atendimento em respeito às suas especificidades. Porém, tais ações só serão possíveis mediante processos que permitam ao professor planejar e criar estratégias de ações possíveis, por meio do que se compreende por adaptações curriculares.

O currículo escolar contempla todas as ações de uma instituição educacional. Para Grundy (1987), é “um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY, 1987, p. 15 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14)⁵². Compreender o currículo e entendê-lo como território da diversidade traz para o professor uma verdadeira necessidade de estabelecer relações com o conhecimento e com as aprendizagens, por meio de ações educativas que atendam a cada aluno individualmente, de maneira a respeitar os diferentes níveis de aprendizagem e o tempo que cada aluno necessita para a sistematização de novos conhecimentos.

Com a Educação Inclusiva no Brasil, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação procurou oficializá-la, por meio da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como forma de pensar no currículo para a educação inclusiva (GLAT; OLIVEIRA, 2012, p. 02).

A adoção de currículos abertos e flexíveis possibilita a participação de todos os alunos nas atividades de sala de aula, independente das capacidades e aproveitamento que cada aluno da turma apresente. Cabe ao professor criar estratégias para “tornar o currículo da escola adaptável, flexível e desafiador para todos os alunos” (STAINBACK et al., 1999, p. 240).

Estudos realizados pelos mesmos autores relatam que independente do tema trabalhado em sala de aula, é fundamental que seja respeitado o momento que cada aluno esteja em sua construção de conhecimento relativo àquele dado

⁵² GRUNDY, S. Curriculum: Product or práxis. Londres. The Falmer Press. 1987 (Trad. Cast.: Producto o práxis Del curriculum. Madrid. Morata. 1991.) In: SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

assunto abordado.

Quando o que é exigido dos alunos *não* é considerado em uma base individual, a apatia com relação ao trabalho escolar pode surgir como resultado. A persistência é um subproduto do sucesso, e se o sucesso está repetidamente fora do alcance do aluno, ele aprende a não tentar (Seligman, 1975). Esta “desesperança aprendida” é exibida pelos alunos quando não há uma correspondência adequada entre os objetivos da aprendizagem e seus atributos; por isso, não se pode esperar que um conjunto único de objetivos padronizados possa satisfazer a capacidade de aprendizagem singular de cada aluno nas classes inclusivas. As capacidades individuais podem e devem ser consideradas à luz das atividades curriculares do grupo de colegas da classe (STAINBACK et al., 1999, p. 241).

As adaptações curriculares possibilitam respostas educativas para essas situações, e principalmente trazem à tona o respeito às diferenças existentes em cada aluno, possibilitando o envolvimento de todos em uma aprendizagem ativa nas salas de aula inclusivas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com os estudos realizados por Glat e Oliveira (2012), é explicitado o conceito de adaptações curriculares:

[...] **estratégias e critérios de atuação docente**, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15 apud GLAT; OLIVEIRA, p. 02, s.d., grifo nosso)⁵³.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) são apresentadas definições, de acordo com estudiosos da área, sobre adaptações curriculares

[...] podemos definir as adaptações curriculares como **modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico** para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender a diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDÍVAR, 1999, p. 53, grifo nosso).

Ou

[...] Quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de **uma estratégia de planejamento e de atuação docente** e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é. Ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor

⁵³ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1998. 62 p.

forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82) (PARANÁ, 2006, p. 50-51, grifo nosso).

Como mencionado por Manjón (Paraná, 2006), as adaptações curriculares devem focar em primeiro lugar as estratégias de planejamentos e de atuação docente em resposta às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Glat e Oliveira, mencionam, de maneira geral, dois tipos de adaptações curriculares

[...] as chamadas *adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas* (SME-RJ, 1996). As primeiras se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos. Estas incluem as “condições físicas, materiais de comunicação”, como por exemplo rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérprete de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, etc... As adaptações curriculares, propriamente ditas, objetos das discussões apresentadas no presente relatório, são modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais (GLAT; OLIVEIRA, s.d., p. 03).

Estudos realizados por Glat e Oliveira (2012) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) indicam que existem três níveis de adaptações curriculares, de acordo com o esquema a seguir

FIGURA 2: Níveis de Adaptações Curriculares



Fonte: Oliveira, Eloiza da Silva G. In: GLAT, Rosana. Adaptações Curriculares.⁵⁴ 2012, p. 29

⁵⁴ OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Dialogando com o documento: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares. p. 29. In: GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de.

As adaptações curriculares em atendimento à inclusão de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, especificamente do aluno surdo, objeto dessa pesquisa, requerem “ações adaptativas, visando a flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva na sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos [inclusive dos alunos surdos]” (GLAT; OLIVEIRA, 2012, p. 03). De acordo com os níveis de adaptações curriculares apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e sintetizados por Oliveira (OLIVEIRA, 2012, p.29) de acordo com a Figura 2, as adaptações acontecem em três níveis, a saber:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para a sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento de cada aluno (BRASIL, 1998, apud GLAT; OLIVEIRA, 2012, p. 03).

Stainback et al. (1999), escrevem sobre algumas estratégias que poderão colaborar com o professor para tornar o currículo da escola adaptável, flexível e desafiador para todos os seus alunos, sem perder o foco da função da escola que é a de preparar cada aluno, com necessidades educativas especiais ou não, para viver em sociedade. Uma ação docente que torna o currículo adaptável diz respeito aos objetivos educacionais básicos ou gerais e os específicos.

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo dos mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (STAINBACK et al., 1999. p. 241).

De acordo com os autores, um objetivo básico de uma determinada área do conhecimento pode ser apropriado para todos os alunos da turma, mas os objetivos específicos de aprendizagem podem não ser os mesmos para todos os alunos. O professor deve estar atento para essa situação, pois:

Adaptações Curriculares. Disponível em:

<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html. Acesso em: 05 jul. 2012.

Desenvolver objetivos separados ou diferentes para um ou vários alunos pode conduzir a seu isolamento e segregação dentro da classe. Criar atividades que abranjam as diferentes capacidades dos alunos e que, ao mesmo tempo, mantenham um contexto de grupo com os membros da turma lidando com objetivos diferentes em momentos diferentes, pode ajudar a superar esse problema potencial (STAINBACK et al., 1999, p. 241).

Os autores ilustraram suas afirmações quanto aos objetivos básicos e específicos, citando alguns exemplos de ações que os professores construíram em colaboração com os mediadores da inclusão e outros especialistas, diante da “necessidade de escolher objetivos de aprendizagem adequados aos alunos individualmente [...]” (STAINBACK et al., 1999, p. 241). O primeiro exemplo ocorreu em uma turma de 3ª série, na aula de ciências:

Embora o objetivo curricular básico da unidade de ciências, “Entendendo o Mundo Físico que nos Cerca – O que é Temperatura?”, fosse considerado adequado a todos os alunos, cada um tinha habilidades e conhecimentos diferentes, de forma que cada aluno precisava concentrar suas energias em diferentes objetivos de aprendizagem específicos ao trabalhar para atingir o objetivo. A maioria estava aprendendo a usar as escalas de temperatura Fahrenheit e Celsius, enquanto outros estavam trabalhando com o movimento molecular em diferentes temperaturas. Um aluno estava aprendendo a reconhecer os termos quente e frio e a criar a definição operacional descrevendo o termo a partir de experiências com objetos diferentes. [...] embora todos os alunos estivessem buscando atingir o mesmo objetivo educacional básico (o que é calor e como ele é medido) e aprendendo juntos nas atividades de aula, era necessário que se concentrassem em objetivos curriculares diferentes e fossem avaliados seguindo estes objetivos. Todos se beneficiaram da diversidade. As atividades do aluno que está aprendendo a diferenciar e a usar os itens quente e frio, por exemplo, eram, para os outros alunos que estavam aprendendo as escalas de temperatura, oportunidades para construir situações práticas e da vida real de coisas quentes e frias e para praticar a medição de várias temperaturas. Além disso, o aluno que precisava aprender a diferenciar e a usar os itens quente e frio teve muitas oportunidades e ampla assistência nessa aprendizagem (STAINBACK et al., 1999, p. 241-242).

O outro exemplo de adaptação curricular, citado por Stainback et al. (1999), aconteceu numa turma de 4ª série em uma aula de matemática envolvendo multiplicação e divisão com numerais de três e quatro algarismos:

O professor usou a abordagem tradicional de explicar a operação e formular perguntas sobre como multiplicar e dividir estes números realizou vários problemas no quadro para ilustrar os conceitos e os procedimentos, distribuiu folhas de tarefas para os alunos fazerem exercícios e, próximo ao final da aula, discutiu com eles e fez-lhes perguntas sobre problemas de matemática da vida real envolvendo a multiplicação e a divisão de números de três e quatro algarismos. Como havia alunos com capacidades e níveis de aproveitamento diferentes na classe, nem todos estavam preparados para aprender a multiplicar e dividir números de três e quatro dígitos. Uma

das alunas, Shawn, estava revendo o reconhecimento de números, aprendendo a contar de 1 a 100, e comparando moedas a cédulas de dinheiro (representações gráficas de moedas). O facilitador da inclusão ajudou analisando a aula de matemática para ver como os alunos que estavam em níveis diferentes poderiam ser incluídos na unidade geral. Por exemplo, para a Shawn, foram exploradas as seguintes questões: O professor poderia pedir a Shawn para identificar alguns números (p. ex., o 6) nos exemplos do quadro, da mesma maneira que outros alunos seriam solicitados a calcular 8 vezes 9 ou reagrupar números? Quando as folhas de lição fossem distribuídas, Shawn poderia receber uma que exigisse o reconhecimento de números e moedas a serem comparadas com cédulas de dinheiro, em vez de folha de lição com problemas de multiplicação e divisão? [...] O problema que esse exemplo apresenta é que o aluno poderia ser percebido como separado ou diferente porque estava envolvido em atividades de matemática diferentes. Entretanto nessa aula em particular, vários alunos frequentemente se envolveram em atividades diferentes, e por isso não pareceu estranho aos outros alunos que Shawn trabalhasse no reconhecimento dos números (STAINBACK et al., 1999, p. 242-243).

Os mesmos autores salientam que nesse segundo exemplo foi organizada uma atividade em que todos os alunos participaram de uma experiência da vida real, por meio do planejamento de uma aula que atingiu vários objetivos inclusive as habilidades de aprendizagem de Shawn e também dos outros. Esse tipo de atividade ainda proporcionou, de acordo com os autores, oportunidades para os alunos desenvolverem outras habilidades sociais e de comunicação, habilidades da vida diária e motoras.

O documento *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos* (PARANÁ, 2006), elaborado pela Departamento de Educação Especial do estado do Paraná, faz uma solicitação aos profissionais da educação para colaborarem nesse momento, construindo por meio de suas ações docentes, práticas que realmente efetivem a educação inclusiva. No caso da inclusão e educação dos alunos surdos, a situação torna-se mais complexa ainda, como aponta Plinski (2012):

No caso dos alunos surdos, esse assunto é um tanto delicado, pois exige um conhecimento que vai além do que é ensinado nas academias. Há uma necessidade de se ir muito além, para que o ensino a eles oferecido possa realmente atender a todas, ou quase todas as necessidades e expectativas. Por isso é importante que se faça um estudo sobre o currículo e como se dá o ensino em escolas de surdos (PLINSKI, 2012).

A autora também alerta para o fato de que os surdos devem ser consultados nesse processo

[...] é de fundamental importância que os currículos elaborados nas escolas levem em consideração as reivindicações dos sujeitos surdos para que haja

respeito a sua cultura, língua, identidade e para que as escolas de surdos cumpram com o seu papel de mediadoras no desenvolvimento de conteúdos (PLINSKI, 2012).

De acordo com os estudos já abordados no presente trabalho, para que o atendimento do aluno surdo incluído nas aulas de matemática se desenvolva adequadamente é necessário que as adaptações curriculares aconteçam principalmente no primeiro nível da pirâmide (Figura 2), isto é, no nível do projeto político pedagógico, visto que o maior problema reside na comunicação, na maioria dos casos, precária. Nesse sentido, a utilização da Libras pelo professor ou a presença do intérprete de Libras para facilitar a comunicação na sala de aula e serviços de apoio do professor especialista no CAES, são condições mínimas para a educação inclusiva do referido aluno e para que suas respectivas adaptações curriculares possam ocorrer nos dois outros níveis da pirâmide, tanto no nível do currículo desenvolvido na sala de aula, isto é, nas estratégias que o professor irá utilizar nesse atendimento, como também nas formas de avaliação, quanto no nível individualizado do currículo para o aluno surdo.

Conclui-se essa etapa dos estudos reforçando sobre a relevância de se realizar as adaptações curriculares, sempre que for necessário para que o aluno seja respeitado em suas especificidades e ritmos.

Passa-se a desenvolver estudos sobre problemas que o professor enfrenta com a educação inclusiva do aluno surdo, a seguir.

1.6 PROBLEMAS GERAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SURDOS

Tratam-se agora os problemas gerais da educação inclusiva do surdo, dos quais se destacam os relacionados à linguagem e ao atendimento do intérprete de Libras; os relacionados à organização da sala de aula, os relacionados à adaptação curricular, bem como o atual contexto escolar.

Abordam-se inicialmente os problemas relacionados à comunicação do aluno surdo nos contextos inclusivos.

Faria et al. (2011), de acordo com seus estudos, acreditam que a formação de identidades, o desenvolvimento do intelecto, a aquisição de conhecimentos e a evolução por meio do convívio em comunidades em que todos partilham dos mesmos conhecimentos culturais e valores sociais, são fundamentais

nos processos de interação e cognição dos sujeitos surdos. A linguagem nesses processos assume papel central (FARIA et. al., 2011, p. 173).

De acordo com Valmaseda (1995), “a linguagem ocupa papel central; que faz parte inseparável de tudo que ocorre na aula” (VALMASEDA, 1995, p. 83). Segundo a autora, por meio da linguagem a criança torna-se capaz de

[...] expressar seus sentimentos e explicar suas reações aos demais, conhecer diferentes pontos de vista e aprender valores e normas. Pode também dirigir e reorganizar seu pensamento, controlar sua conduta, favorecendo, assim, uma aprendizagem cada vez mais consciente (VALMASEDA, 1995, p. 84).

A mesma autora afirma que, por meio da linguagem, o aluno pode atingir os objetivos da escola e da educação em geral:

[...] fazer com que os alunos sejam independentes, desenvolvam-se como pessoas, sejam capazes de autocontrole, desfrutem das interações com os outros, desenvolvam habilidades do tipo prático, ampliem seu conhecimento do mundo, conheçam e compartilhem ao máximo aspectos culturais como a literatura, a matemática, a história, o meio ambiente, etc. A escola trata, em suma, de preparar seus alunos para a vida adulta posterior (VALMASEDA, 1995, p. 83).

Estudos realizados por Plinski (2012) relatam que muitos alunos surdos chegam às escolas regulares sem adquirirem sua primeira língua, a Libras e, por essa razão, não conseguem compreender o que está sendo abordado em sala de aula.

Inevitavelmente quando nos referimos à educação de surdos, precisamos falar a respeito da Língua de Sinais. Assim como afirma Botelho (2005) o que falta aos surdos é uma língua que eles dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias e ao adquirirem essa língua raramente a compartilham com seus professores (PLINSKI, 2012).

Botelho (2005) escreve sobre a importância de o surdo adquirir a língua de sinais e Marchesi (2004) sobre a importância da aquisição precoce da linguagem de sinais:

[...] é fundamental que os surdos adquiram a língua de sinais, aquisição que deve ser precoce: não dispor de nenhuma língua, ou apenas de fragmentos de uma, compromete os processos de abstração e generalização. Como é bastante comum, muitos surdos não adquirem a língua de sinais a não ser tardiamente (BOTELHO, 2005. p. 56).

[...] estudos sobre a aquisição precoce de linguagem de sinais por crianças surdas comprovaram sua influência positiva em inteligência, compreensão linguística, vocabulário e leitura labial, [...] (MARCHESI, 2004, p. 186).

Dizeu e Camporali (2005) escrevem sobre a aquisição da linguagem de crianças ouvintes e surdas:

A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem (DIZEU; CAMPORALI, 2005, p. 587).

Para Faria et al. (2011), “a língua de sinais, como qualquer outra língua, e a interação têm forte ligação com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que a produzem” (FARIA et al., 2011, p.173). As autoras complementam sobre a importância da língua de sinais para os surdos:

Assim como qualquer outra língua a Libras propicia ao sujeito falante natural dela o desenvolvimento pleno, pois ela possibilita a troca de conhecimento, a comunicação e, conseqüentemente, a interação social com os indivíduos e com o mundo no qual está inserido (FARIA et al., 2011, p. 183).

Marchesi (2004) vê o desenvolvimento cognitivo em “estreita relação com o desenvolvimento social e comunicativo” (MARCHESI, 2004, p. 182).

A aquisição do conhecimento está muito relacionada com a capacidade de receber informação e de elaborá-la de forma adequada. Praticamente toda informação é transmitida através dos diferentes meios de comunicação: diálogos, livros, cinema, televisão, rádio. Na maioria desses âmbitos, as pessoas surdas têm sérias dificuldades de obter a informação que se transmite. Não é de se estranhar, portanto, que os surdos tenham conhecimentos da realidade muito mais restritos (MARCHESI, 2004, p. 183).

Como afirmam os autores mencionados, a linguagem é fator importante para o desenvolvimento do surdo, tanto para os processos de interação, quanto para os processos de cognição desses sujeitos.

Botelho (2005) afirma que atualmente a educação dos surdos ainda não alcança resultados positivos:

[...] mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados (BOTELHO, 2005, p. 16).

A autora observa que “não há como utilizar língua de sinais e

língua oral simultaneamente por razões de ordem linguística” (BOTELHO, 2005, p. 18). Observa também que a “ausência de uma língua comum também gera a não-participação do estudante surdo nas aulas” (BOTELHO, 2005, p. 68). Dessa forma, torna-se:

[...] impossível acompanhar a totalidade de interação verbal em sala de aula, muito frequentemente surdos utilizam a *simulação de compreensão*, estratégia para evitar a tensão na comunicação e para que passem despercebidos (HIGGINS, 1980, p. 156). A simulação acaba tornando as coisas piores, porque aparenta ausência de problemas [...] (BOTELHO, 2005, p. 19).

A presença do intérprete de língua de sinais⁵⁵ durante as aulas, é uma forma de facilitar e amenizar os problemas de comunicação existentes entre o professor e o aluno surdo, e também do aluno surdo com os demais alunos ouvintes, abrindo assim as possibilidades para o aluno surdo conseguir alcançar os objetivos finais da educação.

[...] Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 01).

Todavia, a lei que regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete de Libras/Língua portuguesa para surdos, é recente (Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010). Possivelmente a escassez desse profissional no mercado aconteça por essa razão. Outro fato também que se vivencia atualmente, apesar da relevância, é a escassez de material que aborde esse atendimento e a falta de pesquisas nesse campo. A atuação do intérprete de Libras nas salas de aula ainda acontece de maneira muito confusa. De acordo com os estudos de Lacerda e Poletti (2004), “a presença de um intérprete de língua de sinais não assegura que a inclusão do aluno surdo no ensino regular seja atendida prontamente. Vários são os problemas que ainda acontecem:

[...] a presença de um intérprete de língua de sinais não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de

⁵⁵ “**Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa** - Profissional bilíngue, certificado a nível de proficiência, para o atendimento dos alunos inclusos no Ensino Comum que tem por objetivo mediar a comunicação entre alunos, professores e toda a comunidade escolar.” Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>> Acesso em: 06 ago. 2012.

acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. [...] muitos intérpretes usam *pidgin*, ou variações locais e não a língua de sinais propriamente, já que muitos atendem uma população que nem sempre domina bem a língua de sinais. [...] o intérprete mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas causando mais problemas do que auxiliando. [...] O que ocorre na escola não é avaliado por ninguém, e todos os problemas escolares apresentados podem erroneamente ser atribuídos a dificuldades da criança. [...] há uma participação diferenciada do aluno surdo (quando o professor pergunta algo para a classe o aluno surdo não participa igualmente, pois, até que o intérprete traduza a pergunta algum aluno ouvinte já a respondeu ou quando ocorrem atividades que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa); que a tradução encurta caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; que a tradução focaliza conteúdos acadêmicos não sendo traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos, etc. (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 01-04).

As mesmas autoras escrevem sobre a relação do aluno surdo com o intérprete, uma relação de dependência, na qual o aluno surdo reconhece o intérprete como sendo seu, à sua disposição para fazer o que ele quer, ou ainda momentos em que o aluno surdo recorre ao intérprete como alguém que pode fazer tudo por ele. “Além disso, esse contato estreito e constante com o intérprete interfere no processo de autonomia e de formação de identidades pela qual passa o aluno surdo (Soares, 2002), já que suas relações sociais são fortemente marcadas por esta presença” (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 14). Escrevem também sobre a relação do intérprete e o professor, a confusão dos papéis que cada um deve desempenhar durante as aulas.

Sente-se por parte das intérpretes a necessidade de que o professor assuma seu papel na relação com o aluno surdo. Cabe ao professor corrigir, elogiar, conferir as produções, questionar, não podendo o intérprete assumir este papel, todavia isto nem sempre é evidente e o professor parece delegar, em geral, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo a intérprete (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 11).

[...] muitos problemas ocorrem quando o intérprete não tem acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados. [...] Quando os conteúdos não são compartilhados, quando as características da surdez não são consideradas e além disso o intérprete não tem acesso anterior aos temas a serem abordados em sala, a fim de se preparar melhor para a interpretação, ele não pode realizar um bom trabalho, atuando de forma precária, podendo prejudicar a aprendizagem do aluno surdo (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 12).

As autoras afirmam que a inclusão do aluno surdo, parece ser compreendida como a aceitação do criança surda e seu intérprete em sala de aula, e que nenhum outro cuidado ou reflexões se fazem necessários. Enfatizam que “a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete,

já que seu papel principal é interpretar” (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 06).

No Paraná, outro atendimento oferecido ao aluno surdo incluído no ensino regular é o CAES⁵⁶ (Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez) :

Serviço de apoio educacional, em contraturno, destinado a alunos surdos matriculados na Educação Básica. Dispõe de professor especialista na área da surdez, cuja função é realizar um trabalho integrado com o ensino regular para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Tem como objetivo complementar o atendimento educacional comum, por meio do desenvolvimento de uma proposta de educação bilíngue – Libras/língua portuguesa - para surdos (FERNANDES, 2003).

Esse atendimento especializado, encontra-se debilitado já que o aluno surdo na maioria dos contextos inclusivos não tem ajuda do Intérprete de Libras, devido a falta de profissionais na área. Diante dessa situação, o professor do CAES procura explicar e ajudar o aluno surdo a compreender os conteúdos estudados, mesmo não tendo conhecimento teórico da maioria das disciplinas. Essa inconstância de improvisos utilizados por parte do professor do CAES para que o aluno surdo tenha acesso à informação que circulou durante a aula não é uma tarefa fácil, pois o professor não tem como se preparar para esse atendimento, já que não sabe o que o aluno necessita e deseja inteirar-se. O objetivo principal do CAES, que é o desenvolvimento de uma proposta de educação bilíngue para o aluno surdo (Libras como língua materna e a língua portuguesa para que o aluno tenha acesso ao conhecimento sistematizado por meio da leitura e da escrita) fica prejudicado, por essa razão, é extremamente relevante que os professores do ensino regular conheçam a Libras, não deixando toda a responsabilidade da comunicação para o intérprete e/ou para o professor do CAES. Lacerda e Poletti (2004) escrevem sobre o desejo dos intérpretes de manterem-se estritamente no espaço da interpretação, porém não conseguem “porque sua tarefa em uma sala de aula é acima de tudo colaborar para que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados” (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 10). O mesmo acontece com o professor especialista do CAES,

⁵⁶ “**Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES)** - Amparado legalmente pela Instrução 002/2008 é um serviço de apoio especializado para alunos surdos, autorizado via resolução própria, nas escolas da rede comum da Educação Básica. Desenvolve uma proposta de educação bilíngue, auxiliando na difusão da Libras, na comunidades escolar. Neste espaço, atuam o professor bilíngue, juntamente do professor surdo.” Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>> Acesso em: 06 ago. 2012.

que procura sanar as lacunas do ensino regular deixando para segundo plano o aprimoramento da Libras, prejudicando o aluno surdo dessa forma, quanto à aquisição da sua primeira língua.

A questão relacionada à composição das turmas também afeta a inclusão do aluno surdo. O número excessivo de aluno por turma com inclusão de aluno surdo, ou com qualquer outro tipo de necessidade educativa especial, prejudica o atendimento desses alunos. De acordo com a cartilha 05 (BRASIL, 2000, p. 20) essa decisão, sobre o número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar em situações de inclusão, é político-administrativa:

Levantamentos informais em nossa realidade têm mostrado que o número de **25 crianças** (sendo destes, um **máximo de 2 alunos com deficiência**) é o ideal, em termos de viabilizar uma administração competente da classe inclusiva. Entretanto, um número de até 30 crianças permite um bom trabalho de ensino, respeitado o número máximo de 2 (dois) alunos com deficiência, na sala. Mais do que isso inviabiliza o acompanhamento individual que o ensino responsável requer (BRASIL, 2000, p. 20).

Enquanto não for amparada por lei essa questão relacionada à redução do números de alunos por turma composta também por alunos que necessitam de atendimento diferenciado, os professores sentirão dificuldades em efetivar o atendimento adequado ao aluno surdo.

Outro problema também vivenciado com a inclusão do aluno surdo, está relacionado ao currículo e às adaptações curriculares, que:

[...] condicionam todo o ensino à oralidade, o qual não há preocupação com o processo da construção da identidade, e o respeito à diferença, pois muitos dos currículos utilizados, tanto nas escolas especiais como nas próprias escolas de surdos são de ouvintes “adaptados” (OLIVEIRA, 2010).

Há de se repensar sobre os recursos pedagógicos empregados pelos profissionais da educação. Como é possível observar, há problemas relativos às questões metodológicas. “Há uma falsa aparência de que a inserção da criança surda ocorre sem problemas [...] é possível identificar dificuldades e insatisfações que parecem passar despercebidas a escola” (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 13).

Estudos desenvolvidos por Botelho (2005) relatam que:

A educação dos surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Além de professores e alunos surdos não compartilharem uma mesma língua, e muitos surdos não serem fluentes em língua de sinais, a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras. E as palavras, por sua vez, não fazem sentido como

pertinentes a uma categoria comum, tampouco se relacionam com um tema significativo (BOTELHO, 2005, p. 58).

Plinski (2012) escreve sobre a importância do ensino acontecer de forma contextualizada, com maiores possibilidades de surtir efeitos positivos:

[...] ao ensinar apenas palavras soltas não se consegue perceber as diferentes possibilidades de significado que uma palavra pode ter, dificultando o entendimento do vocabulário que em nossa língua é muito rico. Trabalhar o texto e perceber como ocorre a construção da estrutura frasal requer muito esforço, mas com certeza o resultado será mais eficiente do que apenas trabalhar vocabulário e sinal respectivo, o que acrescenta muito pouco ou quase nada para o aluno surdo. Dessa forma o aluno não se sente motivado a participar da aula, pois não compreende o que está sendo transmitido pelo professor (PLINSKI, 2012).

De acordo com a mesma autora, no momento há mais preocupação em atender os aspectos legais da inclusão educacional do aluno surdo do que realmente o que está sendo ensinado ou não a eles em sala de aula. (PLINSKI, 2012) Sacristán também escreve sobre essa situação, “[...] criam sensação de movimento, mas produzem poucas mudanças reais e bastante desilusão se não se dirigem eficazmente aos mecanismos que configuram a realidade” (SACRISTÁN, 1996, p. 58).

De acordo com Matiskei (2004):

A inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de transição, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento (MATISKEI, 2004, p. 196).

Ferreira (1998) afirma que, apesar de já existirem as leis que garantem o acesso do aluno surdo, como o acesso de qualquer aluno que necessite de atendimento educacional especializado, não acontece a inclusão adequada na realidade, “a legislação fundamental já está dada e se trata de fazer cumpri-la” (FERREIRA, 1998, p. 01).

Para o professor o “desafio de se planejar um ensino bilíngue/bicultural não é tarefa fácil. [...] Por maiores que sejam os esforços, o ensino público está longe de primar pela qualidade” (SKLIAR, 2009, p. 176-177).

Blanco (1998), ao observar também que “a inclusão é um processo gradativo, que leva tempo, que é complexo, que tem que ser construído aos poucos. Assim as condições fazem parte do próprio processo” (BLANCO, 1998, p. 05), lança

encorajamento e fortalecimento diante da situação de inclusão. Para a mesma autora, os professores em suas práticas docentes, geralmente, conhecem ou desenvolvem muitas estratégias que podem contribuir para superar as diferentes necessidades para a aprendizagem dos alunos durante as aulas. Com a inclusão, acredita-se que os professores, gradativamente, assumam uma postura de pesquisadores de suas próprias práticas e poderão ampliar suas capacidades quanto ao desenvolvimento de novas estratégias e recursos educacionais (BLANCO, 1998). Essa resposta educativa, certamente, beneficiará não só o aluno surdo, mas todos os alunos, pois muitos deles não apresentam nenhuma deficiência ou diferença sensorial, mas necessitam, por algum motivo, de um ensino diferenciado. Porém, como destaca Ferreira (1998):

Sabe-se que o tema das necessidades especiais, ou mesmo da diversidade, é ainda pouco presente nos cursos de formação de professores e outros profissionais, mesmo com recomendações e indicações legais para que se supere essa lacuna. De outra parte, parece difícil capacitar os professores das classes comuns para integrar alunos que ainda não estão presentes na escola em que trabalham (FERREIRA, 1998, p. 05).

Estudos desenvolvidos por Franco (2009) expõem a opinião de professores que convivem com a realidade de aprendizes surdos, alguns por mais de uma década, “e que agora somam suas experiências e apostam na possibilidade de um *ensino bilíngue* como uma via consistente de *emancipação* deste grupo há tanto excluído e agora ameaçado com a inclusão.” Franco (2009) indica algumas questões consensuais para a educação do aluno surdo:

- Que a Instituição *invista na formação docente*, principalmente no que diz respeito à aquisição da LIBRAS.
- Que a LIBRAS seja ministrada *também aos alunos surdos*, contando com a participação de monitores e surdos adultos.
- Que a Instituição amplie seu papel no que diz respeito a *assistência técnica e fomento a pesquisas*.
- Que se invista concretamente na consolidação de um *currículo bilíngue* no qual se supere, paulatinamente, o binômio língua portuguesa X língua de sinais.
- Que se implemente a construção coletiva de um currículo voltado para a *emancipação de alunas e alunos surdos*, entendendo essa emancipação como a concreta possibilidade de autonomia do modelo educacional ouvinte.
- [...]
- Que se problematize e acompanhe constantemente a inclusão proposta pelo governo (FRANCO, 2009, p. 223).

A inclusão do aluno surdo, assim como de outros alunos que

necessitam de atendimento educacional especializado, já é fato, como afirma Skliar (2009)

[...] vem-se observando, na maioria dos países, uma forte tendência política em se defender a integração do surdo na escola comum, uma estrutura de ensino que não vem satisfazendo, como já foi dito, às necessidades educativas nem de crianças ouvintes [...] (SKLIAR, 2009, 177).

Cabe ao professor, neste momento, buscar os caminhos. Sacristán (2000), utiliza-se da observação de Stenhouse (1984, p. 135)⁵⁷ e tece a ideia sobre o novo papel para o professor:

[...] prevemos para o professor o papel de um perito com certo domínio do conhecimento, sensível a problemas de valor que coloca em seu trabalho, ou será mais um estudante entre estudantes, ainda que sempre com poder deformador, devido à relevância e autoridade de seu posto (SACRISTÁN, 2000, p. 176).

Antes mesmo da efetivação da adaptação curricular para o aluno surdo, Marchesi afirma que:

A correta utilização de um sistema de comunicação manual na sala de aula é a condição necessária para facilitar o intercâmbio de informações com o aluno surdo e o progresso em suas aprendizagens (MARCHESI, 2004, p. 189).

Sacristán (2000) faz um alerta com relação ao trato com o currículo:

[...] Por isso mesmo o currículo não pode ser concebido como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificações de suas potencialidades, mas como hipótese, como tentativas que os professores devem ensinar em suas classes, para sermos coerentes com o papel real que cumprem e organizarmos assim um referencial para uma prática criativa com participação ativa dos docentes (SACRISTÁN, 2000, p. 176).

Na educação do aluno surdo, de acordo com Skliar (2009), não basta apenas a utilização de uma mesma língua durante o ensino e a aprendizagem dos conteúdos que orientarão uma nova abordagem curricular, “é a percepção do indivíduo surdo na sua totalidade e ao mesmo tempo, nos aspectos de sua cognição” (SKLIAR, 2009, p. 220). Afirma também que quando apenas pensamos “numa educação bilíngue e não discutimos seriamente uma política e um

⁵⁷STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo Del curriculum. Madrid: Morata. 1984.

planejamento linguístico, nós nos movemos muito pouco do lugar onde estávamos, e o pior é que julgamos que já demos um grande passo” (SKLIAR, 2009, p. 184).

Como afirma Skliar (2009):

Há de se reconhecer o esforço do atual governo brasileiro em promover reformas na educação, mas cabe a nós ficarmos atentos a quem, de fato, tais iniciativas estão atendendo. Vale repetir que a educação especial deveria ser inscrita, ela também, no movimento transformador, e oportuno, da educação como um todo. Transformada por dentro, não seria assimilada pela educação comum, nem reduzida a um depósito de vidas improdutivas. Teria um papel educativo e crítico em relação à formação de seus alunos, mas, principalmente, seria uma materialidade radicalmente distinta de que chamamos hoje de escola especial. Portanto, não se trata de optar pela inclusão na escola regular atual ou pela escola especial atual. Trata-se, na verdade, de compor alternativas institucionais que superem essa fórmula simplificada (ainda que cheia de controvérsias) de configurar o problema (SKLIAR, 2009, p. 176).

Aos professores cabe o desenvolvimento, segundo O'Brien e O'Brien (1999), da arte de facilitar a adesão à inclusão, que:

[...] envolve o trabalho criativo com este estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios. Quando esse redirecionamento fracassa, os alunos com deficiência [aqui incluímos o surdo] permanecem de fora da educação, [...] Quando esse redirecionamento dá certo, a vida de uma turma modifica-se, de maneira surpreendentemente tranquila, e abre espaço para novos relacionamentos, novas estruturas e uma nova aprendizagem, [...] (O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p. 48-49).

Como afirmam os autores, a educação inclusiva tende a afastar todos das rotinas confortáveis, levando-os em direção aos desafios. Dessa maneira, todos poderão extrair lições das experiências vivenciadas enfrentando a realidade da vida, já que a “educação acontece no contato com os outros, e as potencialidades e as falibilidade das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós” (O'BRIEN, O'BRIEN, 1999, p.64-65).

Inevitavelmente quando nos referimos à educação de surdos, precisamos falar a respeito da Língua de Sinais. Assim como afirma Botelho (2005) o que falta aos surdos é uma língua que eles dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias e ao adquirirem essa língua, raramente a compartilham com seus professores. O que se vê em sala de aula é que muitos alunos não foram alfabetizados em sua língua e sentem muita dificuldade de entender o que se está dizendo (PLINSKI, 2012).

De acordo com os estudos de Plinski (2012), além de um currículo

inclusivo e de adaptações curriculares nas aulas de matemática, o aluno surdo necessita primeiramente possuir uma língua própria, a Libras. Reconhecer-se com uma identidade própria e estar consciente de sua cultura. Geralmente não é dessa forma que o aluno surdo está chegando nas escolas.

Para que bons resultados educacionais sejam alcançados no que se refere à criança surda, suas condições linguísticas e culturais devem ser essencialmente consideradas. Todavia, não é isso que ocorre com frequência nas escolas. A Declaração de Salamanca (1994) é enfática ao afirmar que “As Escolas Inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.” Ao vislumbrar o processo inclusivo das crianças que possuem surdez na rede regular de ensino, é notável observar que os discentes surdos, de forma geral, não possuem seu direito à educação respeitado, pois em consequência à dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria desses alunos, ficam distanciados do processo ensinoaprendizagem e mesmo após anos e anos de escolarização, comumente não apresentam domínio mínimo dos conteúdos transmitidos, que são necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social (FERREIRA; BUENO; PEREIRA, 2010).

A Educação Inclusiva pode possibilitar uma renovação nesse modelo de escola tradicional:

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 69).

Abordar-se-á no final do Capítulo Três do presente trabalho dez elementos considerados pelas autoras Schaffner e Buswell (1999) como passos a seguir para o sucesso de todos os alunos de uma comunidade escolar. Segundo as autoras, esses elementos, quando presentes nos ambientes escolares, são características e partes interdependentes da criação de uma comunidade bem-sucedida, dinâmica, acolhedora e bem-informada (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 70-84). Na sequência abordar-se-á também, de acordo com Libâneo (2011), dez novas atitudes docentes que poderão facilitar as ações do professor diante das realidades do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2011, p. 30-50). Acredita-se que a adequação destas atitudes dentro do espaço escolar poderão redefinir positivamente o contexto educacional e as ações docentes frente à educação inclusiva.

Para a redefinição do contexto educacional faz-se necessário a

reestruturação da escola, do sistema de ensino, novas ações docentes respeitando a diversidade e as diferenças. Porém, como destaca Libâneo (2011) não existe com isso a pretensão de esconder os problemas, visto que muitas ações necessárias fogem dos campos de ações dos professores e dos demais membros da comunidade escolar.

Políticas globais para a educação inexistem, e as medidas anunciadas pelo governo a título de “reformas” são tímidas, setorizadas e fragmentadas. Por outro lado, a escola que temos encontra-se distante do que propõem as análises, e a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social perante a sociedade (LIBÂNEO, 2011, p. 49).

Acredita-se que o profissional docente não deva ficar aguardando os acontecimentos, deixando tudo por conta do governo. Certamente deve tomar atitudes em busca de melhorias. Há muitas tarefas pela frente. Libâneo (2011) acredita ser “fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos” (LIBÂNEO, 2011, p. 50). Dessa maneira, acredita-se que os professores estarão mais preparados e amparados para atuar como agente ativo no processo inclusivo, tratando os alunos todos juntos e respeitando suas diferenças.

Procurou-se, com esse estudo, levantar os problemas gerais de contextos inclusivos que têm em suas turmas de matemática da educação básica, alunos surdos.

No Capítulo Dois, a seguir, relata-se a realidade da educação inclusiva desses alunos por meio da coleta de informações sobre o atendimento que os mesmos recebem nas aulas de matemática.

*CAPÍTULO DOIS:
METODOLOGIA DA PESQUISA*

2 COLETA DAS INFORMAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS

Atualmente os alunos surdos estudam em classes comuns do ensino regular da Educação Básica, conforme lhes garante a Constituição Federal (1988), como já foi mencionado anteriormente no início do Capítulo Um.

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, desde a problemática vivenciada no cotidiano escolar com a inclusão do aluno surdo, a coleta de informações até o levantamento e a organização dos dados.

A região investigada envolve de forma central o município de Andirá, situado na Região Norte do Estado do Paraná, região também conhecida como Norte Pioneiro Paranaense. A região referida faz divisa com o sul do Estado de São Paulo. A seguir, apresenta-se o mapa da divisão regional do Paraná para melhor localização da região investigada.

FIGURA 3: Divisão regional do Paraná



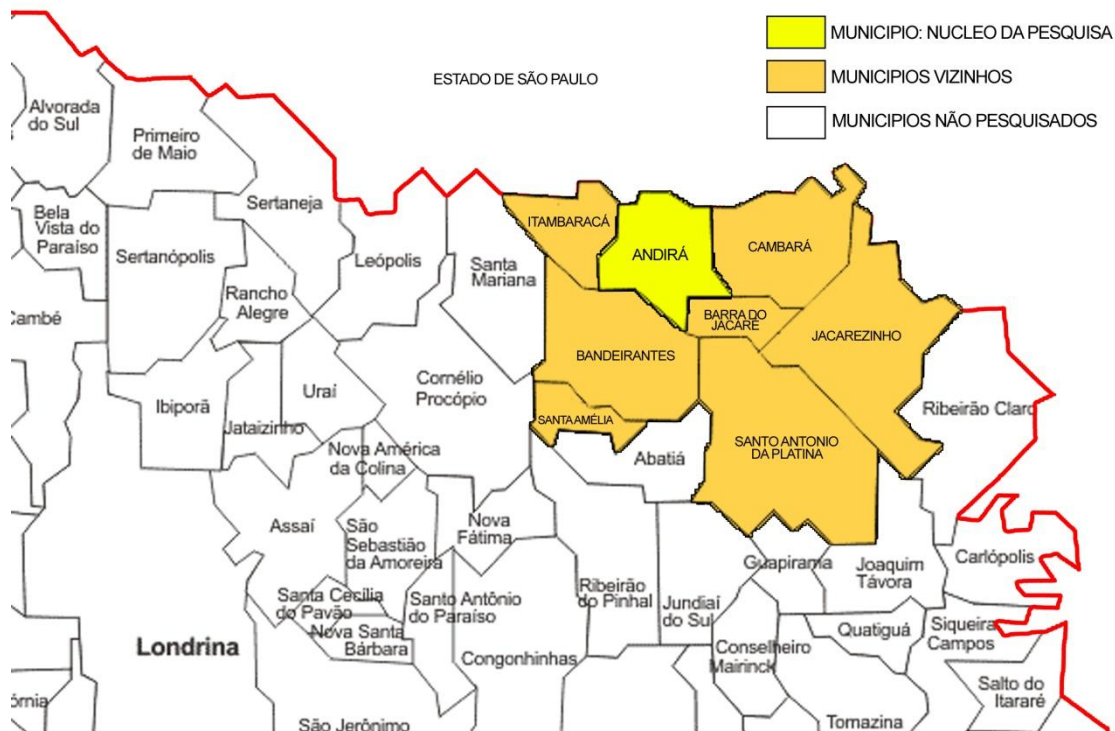
Fonte: Instituto Agrônomo do Paraná – IAPAR
Disponível em: < <http://www.iapar.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=979>>
Acesso em: 15 ago. 2012.

Procurou-se conhecer também a realidade nos municípios paranaenses vizinhos, por acreditar que o conhecimento da realidade em outros

contextos educacionais fornece informações relevantes para reforçar a existência das dificuldades levantadas no estudo em questão.

Para melhor compreensão desta etapa da pesquisa, apresenta-se a seguir, uma parte do mapa do Estado do Paraná, da referida região pesquisada, com o objetivo de informar geograficamente a localização dos municípios visitados: Andirá, Barra do Jacaré, Jacarezinho, Santo Antônio da Platina, Cambará, Itambaracá, Bandeirantes e Santa Amélia.

FIGURA 4: Municípios paranaense que atenderam alunos surdos na educação básica em 2011.



Fonte: Adaptado de Paraná State Municipality Map, Brazil. Disponível em: <http://www.zonu.com/brazil_maps/Parana_State_Municipality_Map_Brazil.htm> Acesso em: 15 ago. 2012.

O levantamento das informações aconteceu no final do ano letivo de 2011, por meio de entrevistas estruturadas com professores do ensino regular, que possuíam alunos surdos matriculados em suas turmas, inicialmente no município de Andirá e em seguida nos municípios vizinhos. Optou-se pelas entrevistas estruturadas por pressuporem “perguntas precisas, previamente formuladas e organizadas segundo uma determinada ordem, das quais o entrevistador não se

pode desviar” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 120-121) e, dessa forma garantir-se a unanimidade das informações coletadas. (Apêndice A)

Com os dados formalizados, pretendeu-se conhecer e documentar a prática docente com relação às ações pedagógicas durante o atendimento do aluno surdo pelo professor de matemática com enfoque nas dificuldades frente àquele aluno o qual não teve preparo para ensinar: suas dúvidas, suas confusões, seus anseios, suas construções para a efetivação da educação inclusiva.

O que é apresentado aqui emergiu de um contexto educacional com carência de orientações e de formação docente. Com o conjunto formado pela fundamentação teórica construída nesse trabalho, com as informações coletadas, com a análise das mesmas e os resultados apresentados pretendeu-se contribuir com as reflexões e discussões em prol de uma educação inclusiva para os alunos surdos, e também para outros alunos que necessitam de atendimento educacional especializado ou de um olhar diferente quanto às suas especificidades.

2.1 TIPO DA PESQUISA

Para estruturar esta investigação pautou-se nos procedimentos e conceitos apresentados pela *Análise de Conteúdo* (AC), proposta por Bardin (1977). Na fase da análise das informações já organizadas, migrou-se para uma interpretação por meio da *Metanálise*, proposta por Fiorentini e Lorenzato (2009).

Bardin (1977) se refere a AC como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 07).

Esses procedimentos, ancorados em um processo de leitura e impregnação dos dados, possibilitam uma interpretação com descrição clara e objetiva, recorrendo a releituras que conduzem ao surgimento de novas mensagens e informações, para além das aparências do que se apresenta de imediato. “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos, do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 07).

A AC não é um instrumento para a investigação, e sim uma metodologia que segue critérios específicos permitindo superar as incertezas e

compreendendo para além dos significados imediatamente compreendidos. Organiza-se em diferentes fases em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 89).

Com relação à pré-análise, Bardin (1977) a descreve por meio de cinco subfases: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e e) a preparação do material (BARDIN, 1977, p. 90-94). De acordo com a autora, se essas cinco subfases forem convenientemente concluídas, a fase seguinte da AC – a exploração do material – consistirá apenas na administração das decisões tomadas anteriormente e, essencialmente, na constituição de codificações, desconto ou enumeração, seguindo regras previamente formuladas.

Na última fase, de posse dos “resultados significativos e fiéis, [o pesquisador] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 95). Ou também, os resultados obtidos “podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças a técnicas diferentes” (BARDIN, 1977, p. 95). Neste momento optou-se para uma interpretação utilizando-se da *metanálise* proposta por Fiorentini e Lorenzato (2009), com o propósito de conhecer a realidade escolar do professor que tem incluído em suas turmas o educando surdo e reforçar o que já era esperado quanto ao objeto investigado, já que a AC de Bardin (1977) assim permite migrar para novos caminhos.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009)

Dentre os vários tipos de estudos bibliográficos e documentais podemos destacar [...]: a *meta-análise*, [...]

A *meta-análise* é uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica delas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos, transcendendo aqueles anteriormente obtidos (FIORENTINI, LORENZATO, 2009, p. 103).

A *metanálise* permite fazer comparações entre as próprias respostas dos professores entrevistados, buscando relacioná-las com os estudos sobre ações docentes nesse contexto inclusivo. Criaram-se três quadros, nos quais foram organizadas as respostas, as unidades de contexto e suas respectivas unidades de registro.

Antes de relacionar o conteúdo dessa investigação às proposições de Bardin (1077) e Fiorentini e Lorenzato (2009), descreve-se o ambiente no qual os dados foram tomados.

2.2 O AMBIENTE DA PESQUISA: A ESCOLA

Foi estabelecido contato com os NRE de Jacarezinho e de Cornélio Procópio, inicialmente, solicitando informações sobre as escolas de cada NRE e os respectivos professores da educação básica que tinham em suas turmas, alunos surdos incluídos em suas aulas de matemática, de acordo com a legislação sobre a educação inclusiva. Outro critério também seguido para compor o campo de investigação para a pesquisa foi a localização das escolas, já que desejava-se coletar informações dos contextos educacionais vizinhos do município de Andirá, local onde reside e leciona a pesquisadora.

De posse de tais dados, entrou-se em contato com todas as escolas selecionadas esclarecendo os objetivos e solicitando o telefone de cada professor. Em seguida contatou-se cada professor individualmente, sendo agendados os encontros para a entrevista, a data e o horário de acordo com a disponibilidade de cada um. Dessa forma tinha-se a garantia de ser recebida.

Optou-se por fazer as entrevistas no próprio ambiente escolar onde cada professor estava lecionando, para não descaracterizar a cena na qual a situação de inclusão estava acontecendo.

Realizaram-se as entrevistas inicialmente no município de Andirá - PR, no Colégio Estadual Barbosa Ferraz - EFM, e também na Escola Municipal Santa Inês - EIEF. Na sequência, realizou-se uma entrevista no município de Barra de Jacaré - PR, no Colégio Maria Francisca de Souza - EFM, e duas entrevistas no município de Santo Antônio da Platina - PR, no Colégio Rio Branco - EFMP. Três entrevistas foram realizadas, no CEEBJA Prof. Geni Sampaio Lemos - EFMP e no Colégio Estadual Rui Barbosa - EFMP, no município de Jacarezinho - PR. Finalizando, realizaram-se quatro entrevistas, uma no município de Itambaracá - PR, no Colégio Estadual Marcílio Dias - EFMN, duas no município de Bandeirantes, no Colégio Estadual Nóbrega da Cunha - EFM e na Escola Municipal Leda de Lima Canário - EIEF, e última no município de Santa Amélia, no Colégio Estadual Carlírio Gomes dos Santos - EFM. O município de Cambará não foi visitado, pois o aluno

surdo do referido município, frequenta o CEEBJA Prof. Geni Sampaio Lemos – EFMP.

As escolas, de maneira geral, possuem as mesmas características físicas. Salas bem arejadas, com boa iluminação e espaçosas. Consideradas de médio e pequeno porte. Aparentando todas possuir um ambiente harmonioso e colaborativo.

O recebimento pelos professores foi pronto e ocorreu ou durante as aulas de matemática - quando foi possível observar a presença do aluno surdo – ou, nas salas dos professores, conforme a sugestão do professor informante de acordo com sua preferência, para que dessa forma pudesse se sentir tranquilo e confiante em colaborar com o trabalho de investigação.

Da mesma maneira que se encontrou um ambiente cordial e receptivo às novas amizades, saiu-se também com essa mesma sensação.

A seguir, no próximo item, passa-se a apresentar os sujeitos da investigação. São quinze professores que em 2011, estavam trabalhando com aluno surdo em suas turmas de matemática da educação básica.

2.3 OS PROFESSORES QUE COLABORARAM PARA QUE A INVESTIGAÇÃO FOSSE POSSÍVEL

Formulada a hipótese de que os professores enfrentam dificuldades para efetivar o atendimento do aluno surdo incluído em suas aulas de matemática, e também devido ao desejo que se tem de contribuir para com as reflexões em busca da melhoria dessa realidade, partiu-se para a seleção dos sujeitos a serem investigados.

Os critérios para selecionar os professores a serem entrevistados, foram estabelecidos de acordo com a existência de alunos surdos incluídos em suas turmas durante as aulas de matemática, conforme as informações cedidas pelos NRE de Jacarezinho e Cornélio Procópio e, também, que estivessem lecionando na educação básica no município de Andirá ou nos municípios vizinhos. Procuramos selecionar apenas professores da rede pública de ensino, para manter as características dos professores pertencentes ao município central das nossas investigações.

Participaram, como sujeitos das investigações, quinze professores: cinco professoras do município de Andirá, (quatro da rede estadual de ensino - três

do ensino médio do ensino regular e uma no ensino fundamental anos finais da educação de jovens e adultos, EJA, e uma da rede municipal do ensino fundamental anos iniciais); uma do município de Barra do Jacaré, da rede estadual (ensino médio do ensino regular); dois professores do município de Santo Antônio, ambos professores de Matemática e pertencentes à rede estadual de ensino (ensino médio do ensino regular); três professores do município de Jacarezinho, todos da rede estadual de ensino (dois no ensino fundamental anos finais da educação de jovens e adultos e uma no ensino fundamental anos finais do ensino regular); duas do município de Bandeirantes, uma da rede municipal de ensino (ensino fundamental anos iniciais) e a outra na rede estadual de ensino (ensino fundamental anos finais da educação de jovens e adultos); uma do município de Itambaracá da rede estadual de ensino (ensino fundamental anos finais do ensino regular); e, finalmente, uma do município de Santa Amélia da rede estadual de ensino (ensino fundamental anos finais da educação de jovens e adultos). Com exceção da professora de Bandeirantes que leciona na rede municipal de ensino no ensino fundamental anos iniciais e tem formação em Pedagogia, todos têm formação em Matemática.

As informações dadas pelos professores foram gravadas separadamente em áudio, com a utilização de um gravador de voz digital. Em seguida, as gravações foram salvas em um computador e posteriormente, transcritas uma a uma, para as futuras análises e organização dos dados.

Vale ressaltar que todos os professores concordaram em colaborar com a coleta de informações demonstrando, em princípio, certa desconfiança, mas após conversa informal na qual se procurou deixá-los cientes de que a pretensão era conhecer os problemas vivenciados por eles, e contribuir para melhoria de suas práticas inclusivas. Dessa forma acabavam por demonstrar vontade de fornecer as informações solicitadas. As entrevistas aconteceram de forma espontânea.

É importante esclarecer que os professores assinaram, antes da entrevista, um termo de consentimento (APÊNDICE B), no qual declararam estar cientes de que os registros gravados durante a entrevista poderiam ser divulgados em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que ficasse garantido o anonimato dos mesmos e também de que foram devidamente informados sobre a investigação que seria desenvolvida. Procurou-se salientar sobre a importância de suas contribuições tanto para melhoria de ações docentes quanto para a melhoria da educação do aluno surdo, além de contribuírem para as

pesquisas acadêmicas sobre a realidade nos contextos educacionais. Uma conversa descontraída e informal foi desenvolvida com todos os professores, para que o momento da entrevista se tornasse o mais espontâneo possível.

Antes de iniciar a coleta de informações, realizou-se em caráter experimental, uma entrevista em áudio com uma professora do Ensino Fundamental anos iniciais, que era regente de uma classe de 3º ano em 2011 com inclusão de aluno surdo e que se prontificou em colaborar. Após a finalização da entrevista, apresentou-se o roteiro inicial e as respostas da referida professora para o grupo de pesquisa *Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação Científica e Matemática- Ifhiecem*⁵⁸, do qual a pesquisadora participa.

Após a aprovação do roteiro da entrevista, foram entrevistadas, em princípio, quatro professoras do Colégio Estadual Barbosa Ferraz, na sala dos professores, cada uma separadamente de acordo com suas disponibilidades e durante suas horas atividades. Em seguida, complementou-se a entrevista, realizada previamente como modelo, com a professora da escola municipal da mesma cidade de Andirá - PR, que tinha em sua turma de 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais um aluno surdo, seguindo as mesmas características das primeiras entrevistas. Somou-se assim, cinco professores no município de Andirá, centro das nossas investigações. Em seguida, para confrontar as informações coletadas, decidiu-se entrevistar professores dos municípios vizinhos do município núcleo da pesquisa de acordo com as informações cedidas pelos NRE de Jacarezinho e Cornélio Procópio. Partiu-se então para a segunda etapa, entrevistando mais três professores, uma de Barra do Jacaré e dois de Santo Antônio da Platina, somando oito professores. Em outro dia, na sequência, entrevistou-se mais três professores de Jacarezinho, agora num total de onze professores. E finalizando coleta de informações, entrevistou-se na sequência, em outro dia, mais quatro professores, duas de Bandeirantes, uma de Itambaracá e uma de Santa Amélia, totalizando quinze professores. As entrevistas foram realizadas seguindo o mesmo modelo de roteiro de forma fidedigna.

Os professores foram denominados pela denotação P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15, dessa forma manteve-se o

⁵⁸ Ifhiecem – Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação Científica e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina – Paraná. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/index.html>. Acesso em: 02 mai. 2012.

compromisso assumido com os informantes sobre o anonimato de suas identidades. Procurou-se elencar os professores de acordo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas. Para melhor compreensão dessa etapa da pesquisa, apresenta-se a seguir o Quadro 1 sobre os sujeitos entrevistados:

Quadro 1 – Professores da Educação Básica que trabalharam com alunos surdos em suas aulas de matemática nos municípios de Andirá e municípios vizinhos, em 2011.

Professor	Município	Nível de Ensino	Número de Alunos Surdos Incluídos
P1	Andirá	EFAI	01
P2 P3 P4	Andirá Andirá Andirá	E M E M EM	02
P5	Andirá	EFAF-EJA	01
P6	Barra do Jacaré	EM	01
P7	Santo Antonio da Platina	EM	01
P8	Santo Antonio da Platina	EM	01
P9	Jacarezinho	EFAF-EJA	04
P10	Jacarezinho	EFAF-EJA	02
P11	Jacarezinho	EFAF	01
P12	Bandeirantes	EFAI	02
P13	Bandeirantes	EFAF-EJA	01
P14	Itambaracá	EFAF	01
P15	Santa Amélia	EFAF-EJA	02
Total: 15	07	Educação Básica	20

NOTAS: 1) Os professores P2, P3 e P4 foram professores das mesmas alunas, visto que houve afastamento do professor P2 e assim assumiu a sala a professora P3, que se afastou também de suas atividades em sala de aula por motivo de saúde, assumindo dessa forma a professora P4, no ano de 2011. 2) EFAI: Ensino Fundamental Anos Iniciais; EFAF: Ensino Fundamental Anos Finais; EFAF-EJA: Ensino Fundamental Anos Finais - Educação de Jovens e Adultos; EM: Ensino Médio.

A seguir passa-se a descrever como se deu a coleta das informações, finalizando o capítulo.

2.4 A COLETA DAS INFORMAÇÕES

As respostas das entrevistas foram gravadas em áudio seguindo um roteiro de entrevista pré-estabelecido, analisado e avaliado por três integrantes do grupo de pesquisa Ifhiecem, duas doutoras e o terceiro em fase de doutoramento, e também por uma das pedagogas do colégio que atende alunos surdos de Andirá. O roteiro utilizado foi adaptado de dois roteiros usados também em pesquisas com alunos surdos, um, que se encontra disponibilizado em ambiente virtual⁵⁹ e outro, utilizado por Paixão (2010) em sua dissertação (PAIXÃO, 2010, p. 197-198). Fizeram-se vários ensaios até chegar ao roteiro utilizado nas entrevistas.

De posse do roteiro da entrevista (APÊNDICE A) reformulado e aprovado pelos pares anteriormente citados, adotaram-se procedimentos seletivos que levassem às informações necessárias para o levantamento dos dados. Para isso utilizou-se da seguinte seleção: professores que trabalhavam com alunos surdos em suas aulas de matemática da educação básica no ano de 2011 e que concordassem em colaborar com a pesquisa mediante assinatura de termo de consentimento⁶⁰, desde que suas identidades ficassem no anonimato.

Inicialmente, realizou-se uma entrevista prévia com uma professora de uma escola municipal da cidade de Andirá, graduada em matemática, e que tinha em sua turma de segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais, um aluno surdo. Após a transcrição da referida entrevista, a mesma foi encaminhada para os pares analisarem e acrescentarem suas contribuições. O roteiro e a transcrição da entrevista também foram apresentados ao grupo de pesquisa Ifhiecem, para que todos estivessem a par do trabalho. Finalmente o roteiro para as entrevistas⁶¹, em apêndices, ficou adequado de acordo com as expectativas, e assim pode-se iniciar a coleta das informações. E assim coletaram-se todas as informações desejadas previamente, por meio das entrevistas estruturadas e de acordo com o roteiro seguido rigorosamente, da mesma forma para com todos os informantes.

⁵⁹ Roteiro de Entrevista com professor para coleta de dados sobre alunos com surdez que frequentam a classe comum. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/.../entrevista_professor.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

⁶⁰ Modelo do Termo de Consentimento em ANEXO.

⁶¹ Modelo do Roteiro: Entrevista com professores que trabalham com aluno(s) surdo(s) incluído(s) nas aulas de matemática da Educação Básica, em ANEXO.

Foi solicitado o endereço de todos os professores, para o caso de surgir à necessidade de obterem-se novos dados, solicitação essa que foi atendida por todos.

Passa-se agora a relatar a organização das informações bem como sua análise. Finalizando o capítulo, apresentam-se algumas sugestões que poderão auxiliar na construção da educação inclusiva.

CAPÍTULO TRÊS:
DADOS ORGANIZADOS E SUAS ANÁLISES

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS E TRATADAS VISANDO A CONSTRUÇÃO DE DADOS PARA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Este capítulo trata as informações coletadas a partir de uma via dupla, composta pelas entrevistas realizadas com os professores que tem aluno (s) surdo (s) incluído (s) em suas aulas de matemática da educação básica e as políticas de inclusão em prol da educação para todos. Teve-se a intenção de construir dados e demonstrá-los, como a finalidade de contribuir nas reflexões sobre a educação inclusiva dos alunos surdos na educação básica. Procurou-se confrontar as políticas de inclusão e as ações pedagógicas administrativas dos gestores com as entrevistas realizadas com os professores já citados. Toda essa movimentação de dados e conhecimentos teóricos sobre a educação inclusiva permitiu chegar aos resultados que neste momento começam a ser analisados e expostos.

Optou-se por dividir este capítulo em três partes: *organização das informações coletadas, a análise das informações tratadas e sugestões para que a educação seja inclusiva.*

3.1 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Assume-se como metodologia para estruturar as informações coletadas, os conceitos, os critérios e os procedimentos apresentados pela Análise de Conteúdo (AC), de acordo com alguns conceitos metodológicos e analíticos de Laurence Bardin (1977). Para tratar as informações utiliza-se a Metanálise, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), pois possibilita superar as incertezas iniciais quanto à veracidade sobre os conflitos e as dificuldades que os professores de matemática enfrentam com a inclusão do aluno surdo, e também corrobora para o surgimento de novas compreensões para além dos significados, de maneira imediata.

Para Bardin (1977) as diferentes fases da AC organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) pré-análise, 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 89). A *pré-análise*, consistiu na fase da organização propriamente dita, das informações coletadas por meio das entrevistas.

De posse de todas das informações coletadas, gravadas em áudio, com a utilização de um gravador de voz digital, fez-se a transcrição das mesmas na íntegra. Seguiu-se então, inicialmente, as orientações de Bardin (1977) e realizou-se a *leitura flutuante*, sem a preocupação de fazer qualquer análise ou inferência, apenas deixando-se impregnar pelas informações. Em seguida procurou-se *tratar* o material organizando-o em tabelas que são demonstradas doravante. Tratar o material, para Bardin (1977) é codificá-lo. Utiliza-se das palavras de O.R. Holsti⁶² para explicitar melhor o processo de codificação: “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (HOLSTI, 1969, apud BARDIN, 1977, p. 97).

E assim procurou-se *preparar o material* a ser investigado, definindo as *unidades de análise*, divididas em unidades de registro e unidades de contexto:

A unidade de registro. – É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. (BARDIN, 1977, p. 98)

A unidade de contexto. – A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro (BARDIN, 1977, p. 100-101).

De acordo com a autora também, é necessário “saber a razão *por que* é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber *como* analisar. Daqui a necessidade de se especificar hipóteses e de se enquadrar a técnica dentro de um quadro [tabela] teórico, [...]” (BARDIN, 1977, p. 97). A análise permitiu a montagem de três tabelas (Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3). Cada tabela com uma unidade de contexto e cada unidade de contexto com suas respectivas unidades de registro.

Na Tabela 1 a Unidade de Contexto construída refere-se :

1. Surdez e o ambiente escolar

●Unidades de Registro: 1.a. *Conhecimentos do professor sobre o aluno surdo*; 1.b. *Conhecimentos do professor sobre a surdez* e 1.c. *Formas de comunicação entre o*

⁶² O. R. Holsti, Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, Addison-Wesley Publishing Company, 1969. In: BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 1977.

professor e o aluno surdo.

Na Tabela 2, a Unidade de Contexto:

2. *O professor frente às políticas de inclusão*

●Unidades de Registro: 2.a. *Conhecimentos sobre as Políticas de Inclusão Educacional*; 2.b. *Compreensão sobre a Educação Inclusiva*; 2.c. *Crença de que a escola em que Leciona oferece Educação Inclusiva*; 2.d. *Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR*; 2.e. *Compreensão sobre Adaptações Curriculares*; 2.f. *Participação do professor em Formação Continuada envolvendo Educação Inclusiva.*

Finalizando, na Tabela 3, a Unidade de Contexto:

3. *Ações educativas do professor de matemática na Educação Inclusiva do aluno surdo*

●Unidades de Registro: 3.a. *Ensino do aluno surdo*; 3.b. *Adaptações Curriculares*; 3.c. *Estratégias que facilitam a aprendizagem do aluno surdo* e 3.d. *Avaliação do aluno surdo.*

Os professores informantes foram denotados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15, de acordo com suas colocações e seguindo a ordem em que foram entrevistados.

Com a Unidade de Contexto 1. *Surdez e o ambiente escolar*, pretendeu-se investigar o aluno surdo em seu ambiente escolar por meio do conhecimento do seu professor de matemática a seu respeito, dando ênfase ao conhecimento de sua idade/nível escolar; conhecimento do professor sobre surdez, de acordo com a sua definição da surdez considerando-a como deficiência, ou diferença de comunicação, ou doença e as formas de comunicação utilizada entre o professor e o aluno surdo. Com a Unidade de Contexto 2. *O professor frente às políticas de inclusão*, pretendeu-se investigar os conhecimentos do professor com relação às políticas públicas de inclusão educacional do aluno surdo; sua compreensão sobre a educação inclusiva; seu conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR; sua compreensão sobre as Adaptações Curriculares bem como sua

participação em cursos de Formação Continuada sobre Educação Inclusiva do aluno surdo. E com a Unidade de Contexto 3. *Ações educativas do professor de matemática na Educação Inclusiva do aluno surdo*, pretendeu-se investigar os sentimentos do professor no atendimento do aluno surdo, isto é, se sentia ou não dificuldades nesse atendimento e, quem é que conduzia o ensino do aluno surdo, se era o próprio professor ou se acontecia mediante a atuação do intérprete de libras; se as adaptações curriculares foram realizadas; pretendeu-se também investigar as prováveis estratégias já desenvolvidas que facilitaram a aprendizagem do aluno surdo e, finalmente, pretendeu-se investigar como a avaliação do aluno surdo aconteceu nesses contextos inclusivos. Compreende-se que tais conhecimentos são fundamentais para a educação inclusiva do surdo.

No próximo ítem passa-se às demonstrações das referidas tabelas sínteses, com suas respectivas unidades de contexto e unidades de registro, bem como a denotação dos professores de acordo com suas respostas. Nas três tabelas, após cada unidade de registro, será desenvolvida a sua metanálise, proposta por Fiorentini e Lorenzato (2009) na qual analisa-se as informações tratadas a partir das falas dos professores entrevistados, buscando novos conhecimentos que possam contribuir nesse novo contexto educacional inclusivo do aluno surdo.

3.2 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES TRATADAS

Após a realização das entrevistas e suas respectivas transcrições tornou-se possível a tabulação das informações coletadas em tabelas estruturadas de acordo com as unidades de contextos e suas respectivas unidades de registros, seguindo os procedimentos e conceitos apresentados pela Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (1977), como já mencionou-se no Capítulo Dois.

Antes de expor as informações coletadas e o tratamento das mesmas, demonstra-se, a seguir, as perguntas selecionadas do roteiro da entrevista estruturada (APÊNDICE A), que nortearam a construção dos dados. Optou-se por não utilizar as respostas de algumas perguntas, pois as mesmas só comporam o referido roteiro com o intuito de dar sentido e sequência às perguntas selecionadas.

Quadro 2 - Perguntas selecionadas do roteiro da entrevista estruturada

N	Perguntas
01	Qual a idade do(s) aluno(s) surdo(s) ou da(s) aluna(s) surda(s)?
02	Você tem conhecimento sobre o grau de perda auditiva do seu(sua) aluno(a)?
03	O que você sabe sobre a Surdez? Comente:
04	O(A) aluno(a) surdo(a) tem o apoio do intérprete de Libras durante as aulas de matemática? Esses alunos têm acompanhamento especializado fora da sala de aula? Se sim, onde e por qual profissional?
05	Você sabe se comunicar por meio da Libras com seu(sua) aluno(a) surdo(a)? Se não, comente se existe, ou não, outra forma de comunicação que você estabelece com o(a) aluno(a) surdo(a) durante as aulas de matemática.
06	Qual a forma de comunicação utilizada pelo(a) aluno(a) surdo(a) com o professor e os colegas durante as aulas de matemática?
07	O que você compreende sobre as Políticas de Inclusão? Comente.
08	O que você entende por Educação Inclusiva?
09	Na escola em que leciona, a educação é inclusiva? Se sim, explique como acontece.
10	Tem conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos da SEED/PR? Se já a leu, discutiu, qual é a sua compreensão sobre esse documento? Comente.
11	O que você entende por Adaptações Curriculares? Comente.
12	Você participou de alguma capacitação que tratou sobre a Surdez, Libras ou sobre Adaptações Curriculares? Ou outro tipo de formação continuada que contribuiu para sua prática docente em relação à inclusão do aluno(a) surdo(a) em suas aulas de matemática? Se você participou, foi promovido por quem ou participou por iniciativa própria?
13	Em suas aulas de matemática está havendo a inclusão de alunos surdos(a) adequadamente?
14	Você tem dificuldades para ensinar o(a) aluno(a) surdo(a) durante suas aulas de matemática? Por quê?
15	Você realiza adaptações curriculares referentes aos conteúdos de matemática para ensinar o aluno(a) surdo(a)? Se realiza. Descreva-as.
16	Já desenvolveu alguma estratégia durante suas aulas de matemática que facilitou a aprendizagem do aluno(a) surdo(a)?
17	Como você avalia o(a) aluno(a) surdo(a) na disciplina de matemática? Comente.

Com as tabelas, demonstradas doravante neste item, passa-se nesta etapa a tratar tais informações utilizando-se da metanálise proposta por Fiorentini e Lorenzato (2009) confrontando-as com o referencial teórico construído no presente trabalho.

Tabela 1

Unidade de Contexto: 1. "Surdez e o ambiente escolar"			
Unidade de Registro: 1.a. Conhecimentos do professor sobre o aluno surdo	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Tem conhecimento sobre a idade do aluno surdo	P1: "8 anos" P5: "17 anos" P8: "19 anos" P12: "Um tem 12 e o outro 14" P13: "20 anos" P14: "13"	06	40
Não tem certeza sobre a idade do aluno surdo	P2: "Eu não me lembro com certeza, mas... se não me engano... é 15 e 17 anos". P3: "Em média uns 16 anos e 17, tá no segundo ano, né?" P6: "É em torno de 16 e 17 anos, eu acredito." P9: "mais ou menos 18 a 25 anos". P10: "É... uma tem 17 e a outra... acho que é mais de 20". P11: "É... 16 anos. 15, 16 anos". P15: "Mais ou menos uns 21 anos".	07	46,7
Não tem conhecimento sobre a idade do aluno surdo	P4: "Não sei". P7: "Quantos anos ele tem? (A professora perguntou para a intérprete do aluno e a mesma respondeu por meio da Libras: 26)".	02	13,3
TOTAL		15	100
Tem conhecimentos sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo	P10: "Total". P11: "Oh eu sei que ele vai na AJADAVI aqui em Jacarezinho. Ele é totalmente surdo". P12: "Um aluno ele é.... ouve um pouco e o outro... não ouve nada".	03	20
Não tem conhecimentos sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo	P1: "É... não tenho porque não me passaram nenhum relatório dizendo qual o grau, que tipo... de perda auditiva que esse aluno teve... simplesmente disseram que eu tinha um aluno com essa deficiência... simplesmente". P2: "Não. Não tenho, nunca foi me passado essa informação". P3: "Na verdade o grau não, o que eu sei, o que eu percebo é que elas escutam um pouquinho". P4: "Não". P5: "Não... não tenho nenhuma informação sobre o grau... de deficiência dela. Eu acredito que ela seja totalmente surda". P6: "Então, eu não tenho certeza do grau dela de surdez, mas é bem severo eu acho, porque ela não escuta nada". P7: "Não... ele é muito... ele faz barulhos, né? ... porque agora diz que quando eles fazem	12	80

	<p>determinado barulho ele não é totalmente surdo. E ele tá fazendo tratamento em Ponta Gros... Cornélio... sobre essa surdez, certo?"</p> <p>P8: "Não tenho... é total... total".</p> <p>P9: "Não... não tenho";</p> <p>P13: "É... eu sei um pouco... que a irmã dele repa... repassou pra mim... mas ele tem poucas dificuldades, não é muito. Ele é surdo, mas ele... não é tão... porque ele consegue... se você... se ele está... se você tá de costas ele não escuta, mas de frente... é os lábios".</p> <p>P14: "Não".</p> <p>P15: "Não tenho... nenhuma... assim como eles perderam não! Eles usam aparelho mas não... num escutam não".</p>		
TOTAL		15	100
Tem atendimento do Intérprete de Libras durante as aulas de matemática	<p>P7: "Ah aqui na sala tem, agora fora da sala eu acredito que ela não tem".</p> <p>P8: "Quase sempre".</p> <p>P9: "Sim... tem a Adriana que acompanha... ela é intérprete".</p> <p>P10: "Sim".</p>	04	26,7
Não tem atendimento do Intérprete de Libras durante as aulas de matemática	<p>P1: "Não, como eu disse não tem intérprete. Ele tem o auxílio de uma estagiária que foi cedida pela prefeitura. Onde ela tem o conhecimento básico de Libras, que é o alfabeto e... só".</p> <p>P2: "Não".</p> <p>P3: "Não. Olha que eu saiba, intérprete não tem".</p> <p>P4: "Intérprete de Libras não, durante as aulas".</p> <p>P5: "Ela não tem, né? Não tem professor intérprete durante as minhas aulas, né? E que eu saiba na aula de nenhum professor".</p> <p>P6: "Não, não existe intérprete aqui na nossa cidade".</p> <p>P11: "Ele tinha... ele tinha no comecinho... tinha intérprete. [...] Agora a intérprete está de licença".</p> <p>P12: "O intérprete não tem".</p> <p>P13: "Bom, na sala de aula ele não tem, tá?"</p> <p>P14: "Não, ela não tem. Eu não... Ela não tem o intérprete dentro da sala".</p> <p>P15: "Não tem nenhum apoio... nenhum intérprete".</p>	11	73,3
TOTAL		15	100
Tem conhecimento que o aluno surdo tem atendimento no CAES	<p>P1: "Ele vai duas vezes por semana no AJADAVI, em Jacarezinho".</p> <p>P2: "É... eu sei que tem um profissional que as acompanha fora da sala de aula, que inclusive sempre me procura, pedindo tarefas, como realizar o reforço. Então elas têm essa assistência fora da sala de aula, em horário de contra turno".</p>	07	46,7

	<p>P3: “Elas têm acompanhamento fora... é... fora da sala de aula com uma professora é... num contra turno”.</p> <p>P4: “E o apoio fora da... da sala sim, no período contrário”.</p> <p>P10: “Olha que eu saiba eles estão... também... Têm acompanhamento fora daqui. É... Eu acho que ... AJADAVI”.</p> <p>P11: “Sim na AJADAVI”.</p> <p>P12: “Aqui na escola eles têm assim... atendimento especializado, eles estudam na sala de aula... é... é... normal, mas eles têm o atendimento... tem uma professora de Libras na escola, né? Que ensina eles três vezes por semana, depois eles retornam na sala de aula... No mesmo período”.</p>		
Tem conhecimento que o aluno surdo não tem atendimento no CAES	<p>P5: “E acompanhamento fora do horário de aula também não existe”.</p> <p>P6: “Então, no momento eu acho que ela não tem, mas ela já teve acompanhamento, né? Ela estudou em outra escola, que a gente sabe que ela frequentava a sala de recursos, tudo. Aqui na nossa escola tem a sala de recursos também, mas ela ainda não tá frequentando”.</p> <p>P8: “Não... não tem”.</p>	03	20
Não tem conhecimento se o aluno surdo tem atendimento no CAES	<p>P7: “Agora fora da sala eu acredito que ela não tem”.</p> <p>P14: “agora se fora... da sala de aula eu não tenho conhecimento se ela tem algum tipo de tratamento”.</p> <p>P15: “Eles tem é... não sei se ainda eles têm, mas eles tinham na escola fundamental com a professora Leoci”.</p>	03	20
Não respondeu se tem conhecimento se o aluno surdo tem atendimento no CAES	<p>P9: “...”</p> <p>P13: “Ele teve acompanhamento quando ele era menor”.</p>	02	13,3
TOTAL		15	100

Nessa Unidade de Contexto 1, relacionada à “Surdez e o ambiente escolar” procurou-se coletar informações a respeito do conhecimento que o professor possui sobre o aluno surdo incluído em suas aulas de matemática, a idade do aluno, o grau de perda auditiva, se o aluno possui atendimento do intérprete de Libras e se tem atendimento no CAES. Procurou-se coletar informações sobre seus conhecimentos relativos à surdez, isto é, se o professor entende a surdez como deficiência, ou como uma diferença de comunicação, ou como uma doença e ainda se o professor vê o aluno surdo como uma pessoa normal. Finalmente

procurou-se coletar informações sobre as formas de comunicação entre o professor e o aluno surdo, se acontece por meio do intérprete de Libras, ou se o professor comunica-se com o aluno surdo utilizando a Libras, escrita, leitura labial ou gestos.

A Unidade de Registro 1.a *Conhecimentos do professor sobre o aluno surdo*, relacionado à *idade do mesmo* é importante, uma vez que normalmente esse aluno se encontra fora da faixa etária do ano em que está matriculado no ensino regular. A ocorrência de tal conhecimento permite, por exemplo, analisar se o professor seleciona atividades que permitam atingir ao mesmo tempo o aluno surdo incluído e os demais alunos da turma. Pode-se mencionar a resposta de P2: *“Eu não me lembro com certeza, mas... se não me engano... é 15 e 17 anos”* - enquanto que a idade das alunas as quais o professor se referiu, estão entre 20 e 21 anos. A resposta de P3 reforça essa conclusão de que os professores aliam a idade do aluno incluído com a faixa etária da turma ano/série, o que não acontece: *“Em média uns 16 anos e 17, tá no segundo ano né?”* - Infere-se e reforça-se portanto de acordo com esses dados que o professor está realmente desassistido. Embora o aluno surdo esteja presente na sala de aula do ensino comum ele não está incluso, acontecendo a integração sim, porém o aluno ainda é desconhecido pelo professor.

O *conhecimento sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo* - leve, média, séria ou profunda - é importante pois permite analisar se o professor tem conhecimento que em sua turma tem um ou mais alunos surdos e também se o aluno já fez avaliação audiológica ou exame audiométrico, pois a cópia do referido exame deve constar em sua pasta de matrícula da escola regular. Tal conhecimento permite também analisar se existe uma preocupação por parte do professor em buscar caminhos para comunicar-se com o aluno, por seu intermédio mesmo ou pela necessária atuação do intérprete de Libras durante as aulas. De acordo com as respostas é possível observar que, 80% dos professores entrevistados afirmam não terem conhecimento sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo incluído em suas aulas de matemática. A resposta de P1 confirma tal observação: *“É... não tenho porque não me passaram nenhum relatório dizendo qual o grau, que tipo... de perda auditiva que esse aluno teve... simplesmente disseram que eu tinha um aluno com essa deficiência... simplesmente”*. Pode-se

mencionar também a resposta de P13, que reforça a conclusão de que o professor não tem conhecimento sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo: *“É... eu sei um pouco... que a irmã dele repa... repassou pra mim... mas ele tem poucas dificuldades, não é muito. Ele é surdo, mas ele... não é tão... porque ele consegue... se você... se ele está... se você tá de costas ele não escuta, mas de frente... é os lábios”*, e a resposta de P2, vem reforçar o que se está afirmando: *“Não. Não tenho, nunca foi me passado essa informação”*. Embora três professores afirmem terem conhecimento sobre o grau de perda auditiva do aluno surdo, todos apresentam respostas baseados no seu senso comum. Pode-se mencionar a resposta de P11: *“Oh eu sei que ele vai na AJADAVI aqui em Jacarezinho. Ele é totalmente surdo”* – observa-se que é possível que o professor associe tal conhecimento sobre o grau de perda auditiva do aluno pelo fato do mesmo frequentar a escola de apoio. A resposta de P12 reforça essa conclusão: *“Um aluno ele é... ouve um pouco e o outro... não ouve nada”*. – Conclui-se portanto, que os professores desconhecem laudos médicos sobre o grau de perda auditiva do aluno. Em nenhuma das respostas observou-se uma preocupação do professor em saber efetivamente sobre o grau de perda auditiva do aluno com base em laudos médicos. É possível observar também, de acordo com as respostas mencionadas, que não está havendo um trabalho de acompanhamento da equipe pedagógica pela falta de comunicação desse conhecimento relacionado ao grau de perda auditiva do aluno, fato que comprova que o trabalho educativo do professor no processo de inclusão não está sendo pensado em equipe.

O *atendimento do Intérprete de Libras durante as aulas de matemática* é fundamental nesse momento em que é iniciado a inclusão do aluno surdo na educação básica, pois auxilia o professor durante suas explicações e também funciona como ponte para estabelecer a comunicação do aluno surdo com os colegas e professores, visto que dificilmente encontrará alguém na turma que saiba se comunicar por meio da Libras. A comunicação é fator relevante nas relações sociais e para a construção de conhecimentos. A presença do Intérprete de Libras na sala de aula, durante as aulas de matemática permite observar se a aprendizagem do aluno surdo está sendo facilitada. De acordo com as respostas, apenas quatro professores dos quinze entrevistados, isto é, 26,7% contam com esse auxílio, enquanto que 73,3% não contam. A resposta de P5, demonstra essa

observação: *“Ela não tem, né? Não tem professor intérprete durante as minhas aulas, né? E que eu saiba na aula de nenhum professor”*. Menciona-se também a resposta de P1, que embora não tenha o referido profissional atuando, busca-se suprir a deficiência do atendimento mesmo que de maneira precária: *“Não, como eu disse não tem intérprete. Ele tem o auxílio de uma estagiária que foi cedida pela prefeitura. Onde ela tem o conhecimento básico de Libras, que é o alfabeto e... só”* – Infere-se portanto, de acordo com os dados, a falta do profissional Intérprete de Libras nas escolas. Tal fato se dê provavelmente pela profissão ter sido reconhecida recentemente, como já foi mencionada no Capítulo Um deste estudo (p.53-54).

O conhecimento sobre o aluno surdo ter ou não atendimento no CAES é importante pois além de ter como objetivo aprimorar a primeira língua do aluno surdo, a Libras, também é fundamental já que a parceria entre professores do ensino regular e professor especializado em educação especial, são fatores positivos no processo de inclusão do aluno surdo. A ocorrência da referida parceria permite, por exemplo, analisar se o professor de matemática participa do processo de inclusão, buscando novos conhecimentos para melhorar o ensino do aluno surdo. A resposta de P2, vem ao encontro do esperado quanto a esse atendimento: *“É... eu sei que tem um profissional que as acompanha fora da sala de aula, que inclusive sempre me procura, pedindo tarefas, como realizar o reforço. Então elas têm essa assistência fora da sala de aula, em horário de contraturno”*. De acordo com as respostas, 46,7% dos professores afirmam que o aluno surdo tem atendimento no CAES, isto é, um pouco menos da metade dos entrevistados. Um desses professores, P12 relata que o referido atendimento acontece durante o período de aula regular: *“Aqui na escola eles têm assim... atendimento especializado, eles estudam na sala de aula... é... é... normal, mas eles têm o atendimento... tem uma professora de Libras na escola, né? Que ensina eles três vezes por semana, depois eles retornam na sala de aula... No mesmo período”* - o que vai contra a proposta do centro, que é também a de realizar o reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula, dessa forma compreende-se que o mesmo deverá acontecer em outro horário. As respostas dos demais professores, permitem observar que 20% deles afirmam que o aluno surdo não tem atendimento no CAES, pode-se mencionar P5 para confirmar essa

conclusão: “*E acompanhamento fora do horário de aula também não existe*”; outros 20% afirmam não terem conhecimento sobre esse atendimento. Para confirmar a referida conclusão, menciona-se P7: “*Agora fora da sala eu acredito que ela não tem*”. Friza-se de acordo com as respostas, que o atendimento está acontecendo porém o mesmo não acompanha a proposta inicial – Infere-se portanto, de acordo com os dados, que o atendimento no CAES, não está acontecendo como era o seu objetivo no princípio quando da criação do centro e, para confirmar a conclusão menciona-se a resposta de P15: “*Eles tem é... não sei se ainda eles têm, mas eles tinham na escola fundamental com a professora Leoci*”. A resposta de P13, reforça a conclusão, de que o atendimento não vem sendo desenvolvido de acordo com os objetivos iniciais: “*Ele teve acompanhamento quando ele era menor*”.

Unidade de Registro: 1.b. Conhecimentos do professor sobre a Surdez	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Afirma que a surdez é uma Deficiência	<p>P1: “<i>Surdez no meu entendimento é quando a pessoa nasce ou até mesmo pode adquirir alguma dificuldade... né? De ouvir parcial ou total. E aonde ele adquirir alguma forma de ouvir... Uma deficiência</i>”.</p> <p>P6: “<i>Então, na realidade a gente sabe que é uma deficiência né? [...]</i>”.</p> <p>P7: “<i>Eu acho que é uma... pode ser uma deficiência, mas também pode adquirir isso no longo da vida, né?</i>”.</p> <p>P14: “<i>É uma deficiência física, essa minha aluna já nasceu com essa deficiência</i>”.</p>	04	26,7
Afirma que a surdez é uma diferença de comunicação		0	0
Afirma que a surdez é uma Doença	<p>P12: “<i>A surdez... eu sei que é uma... doença, ocasionada pode ser ou no nascimento ou algum fator que ocorre na... na... Depois que nasce</i>”.</p>	01	6,7
Afirma não ter conhecimento sobre a surdez	<p>P2: “<i>Nada</i>”.</p> <p>P4: “<i>Não sei quase nada</i>”.</p> <p>P5: “<i>Sobre surdez... eu praticamente sou uma ignorante. Eu não tenho nenhum conhecimento</i>”.</p> <p>P13: “<i>Não sei</i>”.</p> <p>P15: “<i>Hum...ah eu... olha... eu não... não tenho ideia, né? Assim porque... É difícil, né? Eu tô trabalhando esse ano com eles, né? Nunca me aprofundei no assunto, né?</i>”.</p>	05	33,3
Define o surdo como uma pessoa normal	<p>P10: “<i>Bom... que eles são pessoas normais, né? Raciocínio normal. Só não têm... esse,</i></p>	01	6,6

	<i>né? Esse dom, essa habilidade, de... Eles não ouvem... e... não falam, né?.</i>		
Não respondeu pontualmente	<p>P3: “Ué... surdez nada mais é do que... ho... ho... você não... ouvir”.</p> <p>P8: “Ela não consegue entender o que eu falo. Ela... ela precisa da intérprete, sem a intérprete, ela não consegue fazer nada, É uma dificuldade... é uma dificuldade pra ela e pra mim também”.</p> <p>P9: “Ah geralmente é... pra explicar pra eles tem que o especialista. No caso o professor de Libras, né?”.</p> <p>P11: “Bom... eu sei que muita gente que às vezes perde a surdez, né? Por algum acidente, ou assim com o tempo, também, né? Perde a sur... perde, né? E fica surdo”.</p>	04	26,7
TOTAL		15	100

Essa Unidade de Registro 1.b O conhecimento do professor sobre a surdez é importante, pois permite à pesquisadora observar a compreensão que o professor tem da surdez como um problema de comunicação: o surdo em si não é considerado deficiente, uma vez que aprende normalmente, necessitando de um atendimento diferenciado quanto às formas de comunicação. A interação do que venha a ser a surdez, permite observar, por exemplo, se o professor direciona-se ao aluno durante a construção do conhecimento da mesma maneira que para com o aluno ouvinte, isto é, esperando o mesmo desenvolvimento e aprendizagem. Permite analisar se o professor compreende que não se trata de uma deficiência cognitiva ou intelectual, que o aluno aprende normalmente como qualquer outro aluno ouvinte e que a questão, diante dessa diferença está na comunicação, na linguagem, no confronto das duas línguas inseridas num mesmo contexto. Quatro professores, isto é, 26, 7% do total afirmam que a surdez é uma deficiência. Pode-se mencionar a resposta de P6: “Então, na realidade a gente sabe que é uma deficiência né? [...]”- insinuando provavelmente que o aluno tem dificuldade para aprender ou também que não aprende da mesma maneira ou no mesmo tempo que os ouvintes. A resposta de P14 reforça tal conclusão: “É uma deficiência física, essa minha aluna já nasceu com essa deficiência”. As falas de tais professores demonstram que além de desconhecem o problema da surdez estão também equivocados quanto a ela, considerando-a como deficiência. Cinco professores, 33, 3%, afirmam não terem conhecimento sobre a surdez. Pode-se mencionar a resposta de P5: “Sobre surdez... eu praticamente sou uma ignorante.

Eu não tenho nenhum conhecimento” – o que não deveria estar acontecendo, já que o professor tem aluno surdo assistindo suas aulas de matemática e deveria estar inteirado das especificidades dele. A afirmação de que *a surdez é uma doença*, foi proferida por um professor apenas, P12: *“A surdez... eu sei que é uma... doença, ocasionada pode ser ou no nascimento ou algum fator que ocorre na... na... Depois que nasce”* – a surdez pode ser ocasionada por algum fator relacionado à saúde, mas não é uma doença em si. Um professor, P10, tem claro que a surdez não é um problema de deficiência cognitiva, afirmando que o surdo é uma pessoa normal: *“Bom... que eles são pessoas normais, né? Raciocínio normal. Só não têm... esse, né? Esse dom, essa habilidade, de... Eles não ouvem... e... não falam, né?”* No contexto de inclusão, um professor apenas entre 15 entrevistados, ter compreensão sobre o problema da surdez, é muito pouco. Infere-se portanto, que os professores ainda não têm claramente informações a respeito da surdez, o que provavelmente vem dificultando a busca de estratégias que venham a atenuar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

Unidade de Registro: 1.c. Formas de comunicação entre o professor e o aluno surdo	Professores	Números de Professores	
		N	%
Comunica-se com o aluno surdo por meio do Intérprete de Libras	<p>P8: <i>“Não... não... O que acontece é que quando a intérprete não está... é... eu trabalhar com ela no caderno... eu indico para ela no caderno... o que ela deve fazer. Ela... ela é copista”.</i></p> <p>P9: <i>“Não... É... Durante as aulas de matemática a gente fica mais com a professora e ela repassa pros alunos”.</i></p> <p>P10: <i>“Não. Com as alunas, diretamente não, só com a professora, né? E a professora... daí... com as alunas”.</i></p>	03	20
O professor possui algum conhecimento sobre Libras e comunica-se com o aluno surdo	<p>P11: <i>“Olha, eu por causa, né? De ter o aluno surdo, eu entrei para fazer Libras. Fui fazer a pós-graduação. Mas eu não sou... não tenho muito tempo de me relacionar, então a gente não sabe muito. Alguma coisa a gente até entende um pouco... converso um pouquinho... que eu aprendi”.</i></p>	01	6,7
Comunica-se com o aluno surdo por meio da escrita	<p>P5: <i>“É... eu não sei me comunicar através da Libras. O que eu faço às vezes é escrever numa folha de papel, aí ela lê e me responde também através da escrita”.</i></p>	01	6,7
Comunica-se com o aluno surdo por meio	<p>P2: <i>“Infelizmente eu não tenho nenhum conhecimento de Libras, mas pelo que eu</i></p>	09	60

da leitura labial, gestos.

posso perceber, elas têm... elas fazem leitura labial, porque quando elas têm alguma dificuldade... a professora que faz assistência no contra turno já pediu que eu fale sempre voltada para elas, então elas fazem a leitura labial e conseguem entender o que eu estou explanando”.

P3: *“Libras eu não conheço... eu não fiz nenhum curso. Conheço, mas eu não tenho curso, então eu não tenho como é... me comunicar com elas sobre isso. Mas como eu tenho uma voz alta, eu falo alto por italianisse mesmo então eu percebo que elas me escuta e toda vez toda vez que estou explicando um conteúdo, eu falo direcionado... para elas, olhando para elas, para que elas possa fazer também a leitura labial”.*

P4: *“Eu fiz um curso de Libras, mas alguns anos atrás e nunca pratiquei então eu não sei essa comunicação e a comunicação com elas é oral mesmo”.*

P6: *“Não, eu não sei me comunicar por Libras, às vezes eu me comunico por alguns sinais, mas não sei. Então, na realidade eu não tenho, sempre o que eu faço? Quando eu vou explicar uma matéria eu sempre procuro assim sair da frente, né?... do quadro, explicar bastante ai eu sempre vou perguntando para ela se ela está entendendo, assim através de gestos, né? Ai ela faz positivo ou negativo, ai eu procuro sempre dar um atendimento individualizado na carteira. Caso ela não tenha entendido, né?”.*

P7: *“Eu não... Então, ele faz leitura labial, né?”.*

P12: *“Na minha sala de aula, como eu não entendia é... é... as... a... a língua de sinais, é... os próprios alunos que já estudavam com ele outros anos... eles que interpretava pra mim... então eu pedia ajuda pra eles, e por exemplo... eles pedia alguma coisa, fazia sinal e eu não entendia ai tinha uma aluna que falava oh... se comunicava com ele... era tipo uma intérprete na sala de aula, assim ia ocorrendo, ia desenvolvendo as aulas”.*

P13: *“Isso, eu consigo fazer com ele assim... ele tá sempre sentado na frente, né? E... olhando pra mim, tá? Então ele consegue ler meus lábios e fazer o exercício”.*

P14: *“Então a Libras eu não... eu me comunico com ela através de gestos ou então escrevendo no quadro”.*

P15: *“Eu faço a leitura... com a leitura labial, né? Eles tão olhando a leitura labial mesmo... minha”.*

Não há comunicação	P1: <i>“Não... não tenho. A mesma comunicação que eu tenho para com os meus outros alunos eu faço com ele, porque eu desconheço outra forma... porque não tenho curso e aonde eu moro... desconheço que já tenha tido, né? E... e... tem uma... uma estagiária que ela fica com ela para auxiliar mas ela também tem um conhecimento mínimo da... da... linguagem de Libras”.</i>	01	6,6
TOTAL		15	100

Nessa Unidade de Registro 1.c, procurou-se coletar informações relacionadas às *formas de comunicação entre o professor e aluno surdo*, já que a comunicação é fundamental para o ensino por parte do professor e para a construção de conhecimentos pelo aluno, quer seja surdo ou ouvinte. As formas de comunicação entre o professor e o aluno surdo, permite analisar por exemplo, se o professor considera o aluno surdo integrante da turma em suas aulas de matemática ou não, permite também analisar se o professor procura atender e acompanhar o desenvolvimento do aluno surdo. A presença do intérprete de Libras durante as aulas de matemática é importante quando o professor não utiliza a Libras para comunicar-se. Procurou-se coletar informações de como o professor comunica-se com o aluno surdo, isto é, se ele o considera durante as explicações, dirigindo-se também a ele ou se o ignora, deixando a atividade didático pedagógica para o intérprete de Libras. De acordo com os dados três professores, 20% afirmam que delegam a comunicação para o intérprete de Libras. Pode-se mencionar a resposta de P9: *“Não... É... Durante as aulas de matemática a gente fica mais com a professora e ela repassa pros alunos”*. Menciona-se também a resposta de P10, para reforçar essa conclusão: *“Não. Com as alunas, diretamente não, só com a professora [referindo-se à interprete], né? E a professora... daí... com as alunas”* – enquanto que o esperado é que o professor de matemática procurasse dirigir-se ao aluno durante as explicações, já que o mesmo é o responsável pela aprendizagem de sua turma, e não o intérprete. Apesar de P7 contar com o intérprete na sala de aula, o mesmo afirma que comunica-se com o aluno surdo utilizando a leitura labial: *“Eu não... Então, ele faz leitura labial, né?”* P7, enquadrar-se de acordo com sua resposta entre os nove professores, isto é, 60% que afirmam que a comunicação com o aluno surdo acontece por meio da leitura labial e gestos. Pode-se mencionar a resposta de P14 para confirmar a conclusão:

“Então a Libras eu não... eu me comunico com ela [a aluna] através de gestos ou então escrevendo no quadro”. Para reforçar essa conclusão, menciona-se a resposta de P2: *“Infelizmente eu não tenho nenhum conhecimento de Libras, mas pelo que eu posso perceber, elas têm... elas fazem leitura labial, porque quando elas têm alguma dificuldade... a professora que faz assistência no contra turno já pediu que eu fale sempre voltada para elas, então elas fazem a leitura labial e conseguem entender o que eu estou explanando”* – o que não garante a eficácia da comunicação já que geralmente o aluno surdo não tem plenamente o domínio da língua portuguesa. O fato do aluno demonstrar que está fazendo a leitura labial também é vago, e não garante que está compreendendo as explicações do professor, pelo mesmo motivo de não dominar a língua portuguesa. Com relação a utilização da escrita como forma de comunicação, menciona-se a resposta de apenas um professor, P5, que afirmou utilizar-se da mesma em suas relações de comunicação com o aluno surdo: *“É... eu não sei me comunicar através da Libras. O que eu faço às vezes é escrever numa folha de papel, ai ela lê e me responde também através da escrita”* – o que também não garante a comunicação pelo mesmo motivo da conclusão anterior, o surdo geralmente possui um conhecimento precário e fragmentado da língua portuguesa. Um dos professores, P1, afirma que não há comunicação com o aluno surdo em sala de aula: *“Não... não tenho. A mesma comunicação que eu tenho para com os meus outros alunos eu faço com ele, porque eu desconheço outra forma... porque não tenho curso e aonde eu moro... desconheço que já tenha tido, né? E... e... tem uma... uma estagiária que ela fica com ela para auxiliar mas ela também tem um conhecimento mínimo da... da... linguagem de Libras”.* Embora um professor dos entrevistados, 6,6%, tenha afirmado possuir algum conhecimento sobre Libras e assim comunicar-se com o aluno surdo: *“Olha, eu por causa, né? De ter o aluno surdo, eu entrei para fazer Libras. Fui fazer a pós-graduação. Mas eu não sou... não tenho muito tempo de me relacionar, então a gente não sabe muito. Alguma coisa a gente até entende um pouco... converso um pouquinho... que eu aprendi”* – mesmo assim conclui-se que a comunicação não acontece satisfatoriamente, pois o professor admite entender pouco da Libras. Infere-se portanto que a comunicação entre o professor e o aluno surdo na região pesquisada, ainda não acontece adequadamente de acordo com a necessidade para a construção de conhecimentos do aluno surdo, já

que a comunicação não acontece plenamente.

● A Análise da Unidade de Contexto 1

Ao analisar as respostas dos professores entrevistados, referentes à Unidade de Contexto 1 sobre a “*Surdez e o ambiente escolar*”, distribuídas em três Unidades de Registro, 1.a. *Conhecimento do professor sobre o aluno surdo*, 1.b. *Conhecimento do professor sobre a surdez* e 1.c. *Formas de comunicação entre o professor e o aluno surdo* durante as aulas de matemática, conclui-se que o aluno surdo apesar de já estar inserido no contexto escolar, a inclusão ainda não acontece satisfatoriamente, devido a precariedade da comunicação. As especificidades e diferença de comunicação do aluno surdo são desconhecidas pelo professor e não estão sendo consideradas previamente nas aulas. O conhecimento por parte do professor sobre *o grau de perda auditiva* de seu aluno é importante, pois diz respeito ao possível desenvolvimento do aluno. De acordo com Marchesi (1995), “o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais” (MARCHESI, 1995, p. 199). Por tal razão é preciso que o professor tenha esse conhecimento, para desfazer a confusão de que o aluno surdo apresenta necessariamente deficiência cognitiva. Dependendo da perda auditiva do aluno⁶³, o professor poderá direcionar e oferecer as atividades de aprendizagem para a turma de forma a facilitá-la também para o aluno surdo. O *atendimento do Intérprete de Libras* durante as aulas de matemática é importante para que seja estabelecida a comunicação no início do processo de inclusão entre o aluno surdo e os demais colegas da turma e, principalmente com o professor. Na medida em que o processo de inclusão for se consolidando, a atuação

⁶³ “Classificação da perda auditiva:

Perda leve.....de 20 a 40 dB

Perda média.....de 40 a 70 dB

Perda séria.....de 70 a 90 dB

Perda profunda...superior a 90 db.

Do ponto de vista educacional, costuma-se fazer uma classificação mais ampla, de acordo com as necessidades educativas dos alunos: hipoacústicos e surdos profundos. As crianças hipoacústicas têm dificuldades na audição, mas seu grau de perda não as impede de adquirir a linguagem oral através da via auditiva. Normalmente, necessitarão da ajuda de prótese auditiva. [...] Os surdos profundos têm perdas auditivas maiores, o que dificulta bastante a aquisição da linguagem oral através da via auditiva, inclusive com a ajuda de sistema de amplificação. Por isso, a visão converte-se no principal vínculo com o mundo exterior e no primeiro canal de comunicação (MARCHESI, 2010, p. 174).

do intérprete pode ir se enfraquecendo, modificando, podendo não ser tão necessária. No momento inicial o que se vê é o intérprete como um importante profissional que se faz fundamental no processo de aprendizagem do aluno surdo. A falta de comunicação, seja ela de que maneira for, poderá ocasionar atraso no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo e conseqüentemente sua aprendizagem será comprometida, além de primar a interação com os demais membros da turma em que esteja fazendo parte.

O atendimento no CAES⁶⁴, além de buscar a garantia do direito do aluno surdo aprender a sua língua natural – a Libras e, aprender a língua oficial de seu país – a língua portuguesa, configurando dessa forma uma educação bilíngue para o aluno surdo, também poderá ser visto como um auxílio para o trabalho do professor, que poderá estabelecer uma parceria junto ao professor especialista do centro no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula para melhor promoção da aprendizagem do aluno surdo, visto que o professor do centro tem maior facilidade para comunicar-se com o aluno surdo. Dessa maneira é importante que o professor tenha conhecimento do atendimento no CAES e mantenha contato constante com o professor especialista. De acordo com as respostas dos professores entrevistados, é possível concluir que o *atendimento no CAES*, não está ocorrendo conforme os seus objetivos iniciais, fato esse que provavelmente aconteça devido à carência de informações a respeito do aluno, precariedade do atendimento no ensino regular, falta de adaptação da escola ao aluno, falta de envolvimento dos demais profissionais da escola no processo de inclusão do aluno surdo etc. Dessa forma, o professor do CAES busca amenizar as lacunas existentes no atendimento do ensino regular, deixando de desenvolver o aprimoramento da Libras e língua portuguesa, objetivo principal do centro.

De acordo com Skliar (2010), a surdez pode ser pensada como uma diferença, assim como “outras linhas de estudos em educação: Estudos Culturais, antropologias de grupos minoritários, estudos feministas, políticas de educação, etc” (SKLIAR, 2010, p. 06). É fundamental que o professor tenha conhecimento e

⁶⁴ **Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES)** - Amparado legalmente pela Instrução 002/2008 é um serviço de apoio especializado para alunos surdos, autorizado via resolução própria, nas escolas da rede comum da Educação Básica. Desenvolve uma proposta de educação bilíngue, auxiliando na difusão da Libras, na comunidades escolar. Neste espaço, atuam o professor bilíngue, juntamente do professor surdo (Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=699>> Acesso em: 18 fev. 2013).

compreenda a surdez como uma diferença linguística, e não como uma doença ou deficiência. O aluno surdo deve ser visto pelo professor, com a mesma capacidade de aprendizagem que o aluno ouvinte, necessitando apenas de uma forma diferenciada de comunicação. Segundo o mesmo autor a surdez é uma “diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual [...]” (SKLIAR, 2010, p. 11). Além da diferença [de linguagem], a experiência visual do aluno surdo, ou seja, o fato do mesmo usar a visão para interpretar visualmente as coisas ao seu redor, podem servir como um incentivo a mais para o professor desenvolver suas ações docentes enriquecendo sua prática. O professor também estaria levando em consideração a cultura do aluno surdo, que é representada pela sua língua natural, a Libras, sua maneira de ver o mundo e de expressar-se nele.

A comunicação é fundamental para que ocorra o ensino e a aprendizagem do aluno surdo ou de outro aluno qualquer. No caso do aluno surdo, a Libras é “um meio eficaz para resolver a questão da oralidade [...]” (SKLIAR, 2010, p. 10). Em entrevista realizada por Munhoz (2009), Fernandes afirma que “o surdo não é uma pessoa com deficiência de comunicação. Ele deve ser visto como uma pessoa que fala outra língua, que é a Libras” (MUNHOZ, 2009). Mesmo que o professor conte com o trabalho do intérprete de Libras durante suas aulas de matemática é importante que conheça a língua de sinais ou que tenha noções a respeito da mesma, segundo Fernandes, é o ponto de partida para ele estabelecer uma relação pedagógica com o aluno surdo (MUNHOZ, 2009), é relevante também que o professor compreenda o trânsito entre as duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, “sobre quais meios as pessoas surdas costumam utilizar para lidar com a língua de sinais, com a língua portuguesa e com o conhecimento de uma forma geral” (SILVA; SANTOS, 2008, p.03).

Apresenta-se na tabela a seguir (Tabela 2), as relações dos professores com as políticas de inclusão, bem como seus conhecimentos nesse sentido.

Tabela 2

Unidade de Contexto: 2. “O professor frente às políticas de Inclusão”			
Unidade de Registro: 2.a. Conhecimentos sobre as Políticas de Inclusão Educacional	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Tem conhecimento sobre as Leis da Inclusão		0	0
Tem conhecimento sobre as Leis da Inclusão de acordo com o senso comum	<p>P1: “<i>Eu entendo... é... do lado da lei que é uma obrigação da escola colocar esses... essas pessoas dentro dela... mas eu entendo também pela parte da pessoa portadora dessa... dessa necessidade especial, que é uma chance dela tá... incluída, inserida ali na sociedade</i>”.</p> <p>P3: “<i>Na verdade eu vejo a... política de inclusão como... um projeto do governo estruturado na secretaria de educação ou tanto a nível estadual como a nível federal. É... que monta-se o projeto, e na hora de executar é jogada na base, ou seja é jogada na mão do professor, pra que o professor possa dar conta disso, sem... nenhum treinamento, sem... Nu e cru, quer dizer, nós professores temos que executar um projeto que tá na cabeça dos nossos administradores sem... de forma alguma saber o como, então nós vamos... é... o processo é assim... nós vamos com o tempo convivendo com o aluno tentando descobrir como é que nós fazemos, qual é a melhor parte. É um processo de ensaio e erro, e, ensaio e erro não se faz com ser humano, ensaio e erro você sabe, a gente tem que fazer em laboratório, com animal. Então eu... vejo isso... assim</i>”.</p> <p>P4: “<i>O que eu entendo sobre as políticas é o que é repassado nas capacitações, que deve haver inclusão e um esforço pra gente adequar essa inclusão no nosso cotidiano. Mas na prática é muito vago</i>”.</p> <p>P10: “<i>Eu acho que todos são... pessoas que deve frequentar o mesmo... a mesma escola... o mesmo ambiente... a mesma sala de aula... Todos... iguais</i>”.</p> <p>P11: “<i>Política de inclusão? Eu sei que agora já... já... né? É obrigatório a inclusão... de surdos, de deficientes, né? Aqui em Jacarezinho mesmo, no colégio Rui Barbosa, nós temos cadeirantes, nós temos alunos com pouca visão e temos alunos surdos</i>”.</p>	06	40

	<p>P12: “Eu sei que a... é... é a política de inclusão é pra inserir eles no meio, só que muita criança... ela não tem... é... o desenvolvimento que merece, por exemplo aqui na escola tem uma é... é... é... essa... rampa pra eles desce, tem alguns acesso, né? Para eles se interagirem, o que eu sei é que muita coisa ainda tem que se faz, muitos professores não aceitam, né? Essa inclusão e por quê? Porque o professor tem que trabalhar de uma forma diferenciada com esses alunos e tem que aceitar esses alunos diferente. E essa política de inclusão busca isso, mas tem que partir também do professor... buscar formação continuada pra eles... é... é... quanto a esse assunto... pra esclarecer. Porque senão... isso nunca vai dar certo”.</p>		
Desconhece as Leis de Inclusão	<p>P14: “Não, eu não... não sei”.</p>	01	6,7
Não respondeu pontualmente	<p>P2: “No meu ver, é... a política de inclusão na realidade ela não acontece. Porque os alunos está aqui na escola, mas os professores não estão capacitados para efetivar essa inclusão. Por enquanto elas estão só convivendo com alunos da sua faixa etária, mas é só uma questão de interação. Ah... ah... O objetivo da aprendizagem ainda não é atingido”.</p> <p>P5: “Eu sei que foi... né?... por lei existe a inclusão, mas não existe nenhum tipo de ajuda pro professor tá se capacitando pra essa inclusão”.</p> <p>P6: “Então, a gente sabe que existe a política de inclusão, né? Só que na prática a gente vê que na realidade é complicado fazer a inclusão acontecer realmente, porque é, depende de muito coisa, né? Depende de um preparo do professor, um preparo da escola, um preparo dos outros alunos e isso não acontece”.</p> <p>P7: “Eu acho que a política é uma ótima, desde que ele tenha uma intérprete né? Porque ele precisa dessa... inclusão, né? Junto, precisa se socializar também... Só que sem intérprete é impossível”.</p> <p>P8: “Ela é necessária. A inclusão ela é necessária. Agora o que precisa é o professor ser melhor preparado para isso, porque a dificuldade é muito grande. E... e... é desde o início, tá? Porque essa aluna por exemplo, ela não consegue raciocinar, ela tem dificuldades na matemática básica. Então... Num terceiro ano do ensino médio, é muito difícil ela acompanhar”.</p> <p>P9: “Aqui no CEBEJA eles gostaram da inclusão porque antigamente era separado, né? Agora eles ficam com os outros... então</p>	08	53,3

	<p><i>eles gostaram muito”.</i></p> <p>P13: <i>“Eu... eu... eu... concordo com a política de inclusão, tem que ter sim aluno, mas tem que ter professores capacitados para lecionar para esses alunos”.</i></p> <p>P15: <i>“Inclusão? Seria... eu acho que deveria ter mais assim, como eu posso falar? É... dá mais auxílio, seria pra eles, né? Porque muitas escolas não tem esse intérprete, né? E o professor não tamo apto, é difícil tá trabalhando, né?”.</i></p>		
TOTAL		15	100

Nessa Unidade de Contexto 2, relacionada ao “*O professor frente às políticas de Inclusão*” procurou-se coletar informações a respeito do conhecimento que o professor tem sobre as leis de inclusão, sua compreensão sobre o que venha a ser a Educação Inclusiva e sua visão em relação ao atendimento inclusivo de sua escola que trabalha com o aluno surdo. Procurou-se coletar informações sobre os conhecimentos do professor sobre as Diretrizes Curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos da SEED-PR, bem como sua compreensão sobre as adaptações curriculares para os alunos surdos nas aulas de matemática da educação básica. Finalmente procurou-se coletar informações sobre a participação do professor em formação continuada sobre a inclusão educacional, sobre a surdez e Libras, educação inclusiva e sobre adaptações curriculares.

A Unidade de Registro 2.a *O conhecimento sobre as políticas de inclusão educacional* é importante, uma vez que é necessário tal conhecimento para que o professor possa agir ativamente no processo de inclusão. A ocorrência de tal conhecimento permite, por exemplo, analisar se o professor se posiciona como agente ativo desenvolvendo ações que corroboram para com a construção de espaços menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade dentro do espaço escolar. Pelos dados coletados é possível observar que nenhum professor afirmou com certeza ter conhecimento sobre as leis de inclusão. Seis professores, isto é, 40% demonstram terem conhecimentos sobre a inclusão de acordo com seu senso comum, sem embasamento teórico e sem aprofundamento no assunto. Pode-se mencionar várias respostas, por exemplo de P1: *“Eu entendo... é... do lado da lei que é uma obrigação da escola colocar esses... essas pessoas dentro dela... mas eu entendo também pela parte da pessoa portadora*

dessa... dessa necessidade especial, que é uma chance dela tá... incluída, inserida ali na sociedade” – da maneira que P1 responde, pode-se compreender a inclusão como integração apenas, devendo o aluno adaptar-se ao contexto escolar. Para reforçar a conclusão, menciona-se P10: “Eu acho que todos são... pessoas que deve frequentar o mesmo... a mesma escola... o mesmo ambiente... a mesma sala de aula... Todos... iguais” – as expressões “eu acho”, “eu entendo”, “eu vejo”, dão a entender que os conhecimentos referentes às leis de inclusão, de acordo com as respostas, deixam claro que são conhecimentos baseados no senso comum, o que não deveria acontecer já que o professor trabalha com aluno surdo em suas aulas de matemática no ensino regular e é essencial buscar conhecimentos necessários para desenvolver ações inclusivas que contribuam para a aprendizagem do referido aluno. Nessa Unidade de Registro, é importante observar que 53,3% dos professores entrevistados não responderam pontualmente à pergunta. Demonstraram dessa forma, falta de comprometimento com a proposta de inclusão e responsabilidade para com a aprendizagem do aluno surdo incluído. A resposta de P6, reforça a conclusão: “Então, a gente sabe que existe a política de inclusão, né? Só que na prática a gente vê que na realidade é complicado fazer a inclusão acontecer realmente, porque é, depende de muito coisa, né? Depende de um preparo do professor, um preparo da escola, um preparo dos outros alunos e isso não acontece”. - De acordo com os dados, infere-se portanto que os professores têm conhecimento da existência das leis da inclusão e da obrigatoriedade de sua aplicação porém, não as conhecem adequadamente e não procuram conhecê-las como deveria acontecer.

Unidade de Registro: 2.b. Compreensão sobre a Educação Inclusiva	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Define corretamente Educação Inclusiva		0	0
Define Educação Inclusiva de acordo com o senso comum	<p>P1: “Então é... é... essa oportunidade que o portador de necessidade especial tem de tá inserido na escola, e eu acho também que pra que aconteça isso tem que te... o acompanhamento e capacitação de professores”.</p> <p>P2: “Eu entendo que seria... um... todo um processo, em que professor, e aluno, uma equipe especializada estariam interagindo e</p>	13	86,7

	<p><i>discutindo quais as melhores ações e estratégias para atingir a aprendizagem. O que infelizmente não acontece”.</i></p> <p>P3: <i>“Olha... de novo eu vou bater na mesma tecla. A educação inclusiva é trazer aquele aluno, portador de alguma necessidade para a convivência com os alunos que, entre aspas, não tem necessidade nenhuma, cê entendeu? Eles são normais, entre aspas, é... e este, como eu volto a dizer, é projeto do governo que a gente sabe que é uma obrigatoriedade, mas que eu acho que tem que ser repensada, porque pensar... é uma coisa, por em prática...é outra. Porque pensa sai da cabeça de pensadores, de autores, de interesse de políticos... e jamais foi escutado um professor de sala de aula como é que isso funciona. Pode ser muito bom! Sabe, eu acho assim, surte efeito socialmente... Socialmente sim, é uma inclusão, ele vai viver, vai ter aquela vivência social. Só que em questão educacional, eu não sei si... se é válido. Pra mim ainda precisa muito de estudo e capacitação”.</i></p> <p>P4: <i>“Que todos os alunos deve tá incluídos no nosso meio, no nosso cotidiano, adequados ao meio”.</i></p> <p>P6: <i>“Então, a educação inclusiva seria em que todos, né? Todos os portadores de qualquer tipo de deficiência, de qualquer tipo de síndrome, né? Pudessem frequentar a escola normalmente. Se aceitos... se aceito pelos colegas, tudo. E o que a gente sabe que isso, na prática, é difícil de acontecer”.</i></p> <p>P8: <i>“É aquelas pessoas que tem deficiência, estarem junto com aqueles que não têm deficiência... estudando”.</i></p> <p>P9: <i>“Inclusiva é quando é separado que junta, né? Por causa dos motivos deles de surdez. Ou também pode te cegos, né? Também tem intérprete”.</i></p> <p>P10: <i>“É... é essa de necessidades especiais, né? Participarem do mesmo ensino regula”.</i></p> <p>P11: <i>“Educação inclusiva é onde é... todos os alunos têm a oportunidade... a mesma oportunidade que os outros de frequentar a escola estadual, a escola normal”.</i></p> <p>P12: <i>“A educação inclusiva é inserir esses alunos é... dentro de um contexto escolar, só que a maioria das vezes isso não tá ocorrendo. Às vezes é... o pai não aceita essa inclusão do aluno, prefere que o aluno fica no atendimento individualizado, lá sozinho e não percebe que através da interação desses alunos com... não... com os outros demais,</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>né? Que vai ser bom pra ele, pro desenvolvimento dele, apesar de ser um aluno diferente mas eles têm que ter esse contato com os outros alunos”.</i></p> <p>P13: <i>“O aluno podê... poder participar da sala de aula e frequentar todos os dias, como qualquer aluno normal”.</i></p> <p>P14: <i>“Educação Inclusiva, é quando existe algum aluno com algum tipo de deficiência... ele é incluído ali na sala junto com os demais alunos... de uma educação básica”.</i></p> <p>P15: <i>“Inclusiva? Eu acho que deveria sê... trabalhando assim... dentro da sala... não tê exclusão, né? A inclu... dos alunos... Porque ele é surdos, não poderia tá estudando com outro, mas deveria ter ali o auxílio de um intérprete né? Pra tá ajudando”</i></p>		
Não tem conhecimento sobre a Educação Inclusiva		0	0
Não respondeu pontualmente	<p>P5: <i>“É eu acredito que na educação inclusiva, o aluno deveria ter... tanto o professor quanto o aluno... um suporte... uma ajuda”.</i></p> <p>P7: <i>“Educação inclusiva?... eu acho que é uma maneira Du... de melhorar a vida deles, né? Pra que a partir do momento que ele tem uma inclusão, ele aprende tudo... ele aprende a se socializar, ele aprende a conversar, ele aprende a disinibir... tudo pra ele é melhor. Não é? Com certeza”.</i></p>	02	13,3
TOTAL		15	100

Nessa Unidade de Registro 2.b. *Compreensão sobre a Educação Inclusiva*, procurou-se coletar informações a respeito do conhecimento que o professor tem a esse respeito. O conhecimento do que venha a ser a educação inclusiva é importante, visto que as ações educativas devem voltar-se para o atendimento da diversidade dos alunos, percebendo e atendendo às necessidades educativas de todos de acordo com suas especificidades, em salas de aula do ensino regular, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Tal conhecimento facilitará a compreensão do professor para uma prática pedagógica coletiva, com características variadas e próprias, de forma dinâmica e flexível. Essa compreensão poderá impulsionar o professor a adequar-se às necessidades do aluno surdo e não esperar que o aluno adeque-se à escola, à sua aula, ao contexto em geral. A definição sobre educação inclusiva permite, por exemplo, analisar o envolvimento do professor no processo de inclusão. Treze professores dos entrevistados, isto é 86,7% definem a educação inclusiva de acordo com o

senso comum. Menciona-se a resposta de P11: *“Educação inclusiva é onde é... todos os alunos têm a oportunidade... a mesma oportunidade que os outros de frequentar a escola estadual, a escola normal”*. A resposta de P14, reforça a conclusão: *“Educação Inclusiva, é quando existe algum aluno com algum tipo de deficiência... ele é incluído ali na sala junto com os demais alunos... de uma educação básica”*. Nenhum deles definiu a educação inclusiva de acordo com as teorias atualmente aceitas. É possível observar também, que nenhum deles afirmou não ter conhecimento sobre a mesma. Dois professores não responderam prontamente à pergunta. A resposta de P5, além de não corresponder ao esperado, demonstra a angústia do professor quanto a melhores esclarecimentos e ações conjuntas: *“É eu acredito que na educação inclusiva, o aluno deveria ter... tanto o professor quanto o aluno... um suporte... uma ajuda”* – Infere-se dessa maneira, que os professores tem conhecimentos sobre a educação inclusiva de acordo com o senso comum, mas não possuem suporte teórico para o desenvolvimento de suas ações inclusivas. Pode-se observar também a angústia quanto à necessidade de trabalho em conjunto com todos os demais profissionais do contexto educacional e a falta de capacitação para os professores do ensino regular, menciona-se a resposta de P1: *“Então é... é... essa oportunidade que o portador de necessidade especial tem de tá inserido na escola, e eu acho também que pra que aconteça isso tem que te... o acompanhamento e capacitação de professores”*.

Unidade de Registro: 2.c. Crença de que a escola em que leciona oferece Educação Inclusiva	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Vê sua escola como sendo inclusiva	<p>P3: <i>“Na verdade ela é inclusiva sim. Nós temos portador de Síndrome de Down, nós temos alunos portador... é... de todas essas... essas siglas que existe, né? Que a gente fala... e acontece, o que acontece em todas as escolas. O aluno entra... No começo do ano, disse... igual o que eu ouvi nessa escola: olha a partir desse... hoje nós vamos ter... a partir desse ano... uma aluna com Síndrome de Down, por exemplo... e nós não temos instrução nenhuma e vocês vão ter que começar a trabalhar com ela da maneira que vocês achar melhor”</i>.</p> <p>P7: <i>“Eu acredito que é inclusiva, os alunos</i></p>	10	66,7

	<p><i>respeitam muito. Porque eu já tive outros tipos de deficientes, sabe? Cadeirantes... Eles ajudam... eles ajudam... eles são bem companheiros mesmo”.</i></p> <p>P8: <i>“Ela é inclusiva... é... ela é inclusiva, porque nós temos aí uma intérprete... no meu caso... nós temos uma intérprete, tá? E... e fora da matemática... fora das aulas essa menina acaba se relacionando com os outros alunos, e ela vai crescendo... o pouco que ela consegue, mas ela vai crescendo... É melhor do que ficar em casa... socada...”.</i></p> <p>P9: <i>“Sim... atualmente é... porque antigamente, como se diz... não era, agora sim, por quê? Eles ficam junto com os alunos normais, né?”.</i></p> <p>P10: <i>“Sim, nós temos alunos surdos, mudos, cegos, que frequentam as mesmas aulas, as mesmas atividades, que as pessoas ditas como normais”.</i></p> <p>P11: <i>“Aqui a escola é inclusiva. Bom... então...pra todos nós... temos apoio, o cadeirante tem apoio, eu também já dei aula pra cadeirante esse ano. O surdo tem intérprete... que ajuda, e agora ela, né? Saiu... tem o intérprete e... e a outra também tem pouca visão, vai também para uma sala especial que as atividades ela é... ampliada, para que ela possa... se... os materiais... possa ajudar”.</i></p> <p>P12: <i>“Sim essa escola realmente é uma... é... inclusiva. Nós temos ali uma professora que atende, que... que nos oferece informação, e também no início do ano, ela... ela... tipo assim jogou um questionário... deu um questionário pra gente responde falando das principais dificuldades... que... que... que nem acontece e ela tentou também nesse curso... depois... após isso... é fornecer informações para esclarecer nossas dúvidas e além dessa intérprete na escola tem essa professora... que nos ajuda muito”.</i></p> <p>P13: <i>“Na minha escola é inclusiva porque tem alunos, tanto de manhã, como a tarde e a noite aqui na escola. E... tem professores especializados durante o dia pra... pra ensinar esses alunos”.</i></p> <p>P14: <i>“Sim, é inclusiva... temos essa aluna que está junto com os outros alunos, do ensino fundamental... e...”.</i></p> <p>P15: <i>“Ah... é inclusiva sim. Tem alunos com deficiências... que... trava... que estudam junto... cos... com os alunos... com os outros alunos, mas tem mais dificuldade. Mas não tem o intérprete, né? O professor tem que</i></p>	
--	--	--

	<i>estar se dedicando a eles... Da forma que a gente conhece, né? (risos)</i> ”.		
Não vê sua escola como sendo inclusiva	<p>P1: “Ainda está longe de acontecer, eu tenho um surdo mudo na minha sala. Só que tem uma menina que acompanha ele... uma estagiária... não é... não possui Libras... nada. Ela tá ali pra acompanhar... só que eu fico ainda distante dele pra educar, porque eu não tenho Libras, né? E fica difícil. Ainda não tá acontecendo essa inclusão”.</p> <p>P2: “Não é inclusiva, né? Como eu disse, o aluno vem só para interagir com adolescentes de sua faixa etária”.</p> <p>P4: “Eu acho que não... Totalmente inclusiva não. Nós mesmos temos muita dificuldade para trabalhar com essa inclusão... temos dificuldade na prática e não temos suporte para isso”.</p> <p>P5: “Não... não é inclusiva”.</p>	04	26,7
Não sabe		0	0
Não respondeu pontualmente	<p>P6: “Então, a gente, com a Patricia a gente consegue uma inclusão maior porque, porque ela consegue algum tipo de comunicação, né? A gente vê que ela tem amigas, que conseguem se comunicar com ela, os professores dispensam uma atenção especial para ela. Então no caso dela, a inclusão ainda acontece, não totalmente, parcialmente, né? Mas a gente procura fazer com que aconteça só que a gente vê que existe alguns casos que é mais complicado de acontecer, né? Se você for pegar um caso de deficiência mental grave, né? Ou deficiência física grave a gente vê que juntando várias síndromes junto é mais difícil de acontecer, né?”</p>	01	6,6
TOTAL		15	100

Essa Unidade de Registro 2.c. *Crença de que a escola em que leciona oferece Educação Inclusiva*, é importante para observar a aceitação do professor sobre a inclusão, visto que é ele quem tem de responder às diversidades resultantes dessa realidade e é sobre ele que tem recaído as esperanças da melhoria da educação nesse novo contexto inclusivo. Tal conhecimento permite à pesquisadora observar se na escola está ocorrendo ações que vislumbrem uma sociedade inclusiva, através de mudanças significativas em sua estrutura e funcionamento, na formação humana do professor e sobre as relações da escola com as famílias dos alunos surdos incluídos. Buscou-se, coletar informações sobre possíveis queixas a respeito de sua atuação nesse novo contexto inclusivo e também o que para o professor significa uma escola que oferece educação

inclusiva. De acordo com os dados, é possível observar que 66,7% dos professores acreditam que oferecer educação inclusiva é atender todos juntos no contexto educacional, confundem integração com inclusão. Menciona-se a resposta de P3, para confirmar tal conclusão: *“Na verdade ela é inclusiva sim. Nós temos portador de Síndrome de Down, nós temos alunos portador... é... de todas essas... essas siglas que existe, né? Que a gente fala... e acontece, o que acontece em todas as escolas. O aluno entra... No começo do ano, disse... igual o que eu ouvi nessa escola: olha a partir desse... hoje nós vamos ter... a partir desse ano... uma aluna com Síndrome de Down, por exemplo... e nós não temos instrução nenhuma e vocês vão ter que começar a trabalhar com ela da maneira que vocês achar melhor”*. Pode-se mencionar também a resposta de P15 para reforçar e complementar a conclusão a esse respeito: *“Ah... é inclusiva sim. Tem alunos com deficiências... que... traba... que estudam junto... cos... com os alunos... com os outros alunos, mas tem mais dificuldade. Mas não tem o intérprete, né? O professor tem que estar se dedicando a eles... Da forma que a gente conhece, né? (risos)”*. A resposta de P13, além de reforçar a conclusão em questão no momento, também afirma que os alunos incluídos são ensinados por professores especializados em outro período diferente ao do ensino regular: *“Na minha escola é inclusiva porque tem alunos, tanto de manhã, como a tarde e a noite aqui na escola. E... tem professores especializados durante o dia pra... pra ensinar esses alunos”* – o professor compreende que oferecer educação inclusiva é ter alunos com necessidades educacionais especiais e professores especialistas no mesmo contexto educacional, não menciona as mudanças necessárias tanto na estrutura da escola quanto no funcionamento da mesma, não menciona também informações quanto às mudanças na formação dos professores da escola e nem sobre as relações da escola com a família nessa construção educacional inclusiva. Quatro professores, isto é, 26, 7% afirmam que suas escolas não oferecem educação inclusiva, pode-se mencionar a resposta de P1, para a conclusão a esse respeito: *“Ainda está longe de acontecer, eu tenho um surdo mudo na minha sala. Só que tem uma menina que acompanha ele... uma estagiária... não é... não possui Libras... nada. Ela tá ali pra acompanhar... só que eu fico ainda distante dele pra educar, porque eu não tenho Libras, né? E fica difícil. Ainda não tá acontecendo essa inclusão”*. E a resposta de P4 para reforçar-

la: *“Eu acho que não... Totalmente inclusiva não. Nós mesmos temos muita dificuldade para trabalhar com essa inclusão... temos dificuldade na prática e não temos suporte para isso”* – Infere-se dessa forma, que de maneira geral as escolas da região pesquisada não oferecem adequadamente educação. O professor, de maneira geral, ainda não tem claro a diferença entre educação inclusiva e integração do aluno no contexto escolar. Ainda confunde inclusão com integração. Integração pode ser compreendida, nesses contextos educacionais pesquisados, como uma incorporação do aluno surdo no grupo dos alunos ouvintes, diferente de inclusão, que pode ser compreendida, nesse contexto, como a relação entre alunos surdos e ouvintes, tal que as especificidades do surdo são consideradas como são as dos ouvintes, o que ainda não acontece, como é observado de acordo com as informações coletadas nas entrevistas.

Unidade de Registro: 2.d. Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR	<p>P3: <i>“Olha, na verdade eu li sim. Li... muito, porque as... as meninas que atendo no 2º ano, com o problema da surdez, elas até... eu consigo um pouco de retorno. Agora a menina que eu atendo no... no 1º ano, com síndrome de Down, eu precisei estudar muito sobre isso... sabe? E eu li todas as políticas da secretaria de educação, e volto a retornar, ela seria viável se escola estivesse preparada, se tivesse um ambiente correto, se o professor tivesse habilitação ou tivesse um preparo para isso acontecer”.</i></p> <p>P11: <i>“Ah... eu vi um pouco, mas ah eu não sei assim muito, né?”</i></p> <p>P13: <i>“Eu já li sim, a professora responsável já passou pra mim, mas eu num... agora eu não consigo lembrar totalmente não”.</i></p>	03	20
Não tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos	<p>P1: <i>“Olha... não tive oportunidade de lê ainda”.</i></p> <p>P2: <i>“Não conheço”.</i></p> <p>P4: <i>“É muita vaga a minha compreensão. O conhecimento que eu tenho é o da capacitação mesmo. O que é nos repassado em palestras... somente... As diretrizes não”.</i></p> <p>P5: <i>“Não tenho conhecimento sobre esse documento”.</i></p>	10	66,7

	<p>P6: “Então eu não vi esse documento aqui da diretrizes curriculares, até eu sempre questiono porque eu sou professora de educação especial também, e... a gente sempre recebe todo ano a diretriz de matemática, a diretriz de português e não... nunca recebemos nada assim na parte da educação especial”.</p> <p>P7: “Não tenho”.</p> <p>P8: “Não. Não li, não discuti, porque é... normalmente o que acontece é o seguinte... quanto a gente pega as aulas... a gente não sabe se tem aluno com dificuldade, com deficiência ou não”.</p> <p>P9: “Não... não tenho muita... entendimento não”.</p> <p>P14: “Não tenho conhecimento”.</p> <p>P15: “Nunca li... não tenho... não”.</p>		
Não respondeu pontualmente	<p>P10: “Sim, nós participamos em conjunto, né? Do PPP da escola... né? Todos têm conhecimento de tudo, né? Todas as áreas têm conhecimento de todas as outras áreas”.</p> <p>P12: “Eu sei que esse documento aí ele busca, né? Essa... essa inclusão... busca adapta os conteúdos dentro do... do... du...pra... das diferenças dos alunos, que eu sei é isso”.</p>	02	13,3
TOTAL		15	100

Essa Unidade de Registro 2.d. *Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR*, é importante, pois permite analisar a participação do professor na busca da construção de currículos inclusivos, como o próprio documento sugere. Tal conhecimento permite analisar se o professor participa ativamente da construção de currículos inclusivos para o aluno surdo, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento do processo de inclusão. De acordo com os dados coletados, apesar de três professores, 20%, terem afirmados conhecerem o referido documento, suas respostas foram vagas. Pode-se mencionar a resposta de P11, como conclusão dessa análise: “Ah... eu vi um pouco, mas ah eu não sei assim muito, né? Para reforçar a referida conclusão, menciona-se a resposta de P13: “Eu já li sim, a professora responsável já passou pra mim, mas eu num... agora eu não consigo lembrar totalmente não”. A maioria dos professores entrevistados, 66,7%, afirmam não terem conhecimento do sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR. Para confirmar

tal conclusão, menciona-se a resposta de P4: *“É muita vaga a minha compreensão. O conhecimento que eu tenho é o da capacitação mesmo. O que é nos repassado em palestras... somente... As diretrizes não”*. Pode-se mencionar também para reforçar a mesma conclusão, a resposta de P6: *“Então eu não vi esse documento aqui da diretrizes curriculares, até eu sempre questiono porque eu sou professora de educação especial também, e... a gente sempre recebe todo ano a diretriz de matemática, a diretriz de português e não... nunca recebemos nada assim na parte da educação especial”*. Dois professores não responderam pontualmente, mas a resposta de P12, dá indícios de que tem noção do conteúdo do referido documento: *“Eu sei que esse documento ai ele busca, né? Essa... essa inclusão... busca adapta os conteúdos dentro du... du... du...pra... das diferenças dos alunos, que eu sei é isso”* – Infere-se quanto à essa unidade de registro, que os professores não tem conhecimento adequado e necessário sobre o referido documento, conhecimento esse fundamental para impulsionar a prática e as ações docentes inclusivas que promovam a aprendizagem do aluno surdo.

Unidade de Registro: 2.e. Compreensão sobre Adaptações Curriculares	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Define corretamente Adaptações Curriculares		0	0
Define Adaptações Curriculares de acordo com o senso comum	<p>P1: <i>“Não... Desconheço como seria essa adaptação e o que seria... não... não tenho entendimento. Em relação à Inclusão? Teria que ser uma adaptação no currículo, uma matéria... assim pra esse aluno? Eu entendo isso, né?”</i></p> <p>P2: <i>“Eu acredito que adaptação curricular... não seria fugir muito do nível dos outros alunos. Mas adequar exercícios às necessidades especiais que cada aluno de inclusão que... se apresentar... eu tenho que fazer, né? No meu entender seria adaptar o material, mas não cair o nível do conhecimento”</i></p> <p>P3: <i>“Bom... ai eu... eu volto a me perguntar: Se é uma inclusão, por que uma adaptação curricular? Então essa adaptação é... eu vejo assim, é... a gente tem que trabalhar o aluno conforme seus graus de dificuldade. Agora eu tenho uma sala, com 35 alunos, e duas alunas com deficiência... com surdez... auditiva,</i></p>	08	53,3

	<p><i>certo? Ai eu tenho que trabalhar... fazer... uma adaptação... Por quê? Pra elas entender matemática é mais difícil... então eu tenho que adaptar o meu conteúdo àquelas duas... E como eu trabalho com os outros 33?</i></p> <p>P4: “O conteúdo tem que ser adaptado de acordo com a nossa clientela, com nossos alunos. É uma coisa vaga para mim também”.</p> <p>P5: “Seria uma adaptação de conteúdo, né? Formas de trabalhar conteúdos”.</p> <p>P6: “Então, as adaptações a gente, eu procuro fazer também, assim, algumas é... adaptações porque é... na realidade a gente tem que ver qual que é o problema do aluno, qual o nível de conhecimento que ele tem, o que a gente pode retirar dele. Se precisar fazer adaptação, uma prova diferente, uma maneira diferente de extrair qual foi o nível de conhecimento que ele atingiu... a gente utiliza disso sim”.</p> <p>P11: “A gente vai adequar, conforme a necessidade dos alunos... as... as explicações, os materiais, né? Dependendo de cada sala”.</p> <p>P12: “Adaptações Curriculares é o seguinte, você tem que fazê o seu planejamento de acordo com as necessidades de seu aluno. Se ele tem uma leve, uma leve... distúrbio, cê tem que trabalhar de acordo com isso pra ele tê um bom desenvolvimento dentro da sala de aula. Tem que se adapta”.</p>		
Não tem conhecimento sobre as Adaptações Curriculares	<p>P7: “Não sei”.</p> <p>P10: “Adaptação Curriculares? Esse termo propriamente dito, eu não me lembro que esteje incluído no nosso PPP”.</p> <p>P14: “Não entendo”.</p> <p>P15: “Como assim? Não sei... (risos)”</p>	04	26,7
Não respondeu pontualmente	<p>P8: “Adaptações curriculares... que eu vejo é... é... na inclusão... o que eu faço é o seguinte... é a avaliação desse aluno, tá? Ele não é avaliado da mesma forma que os outros, tá? Eu acabo tendo uma... é... sendo complacente com as dificuldades dele”.</p> <p>P9: “Adaptação curricular é... a forma de trabalhar com os alunos... então”.</p> <p>P13: “Adaptações curriculares é o aluno estar na sala de aula e participar como qualquer aluno e te alguém junto pra... estar acompanhando o aluno”.</p>	03	20
TOTAL		15	100

Essa Unidade de Registro 2.e. *Compreensão sobre Adaptações Curriculares*, é importante, pois permite à pesquisadora observar a compreensão do professor sobre as adaptações curriculares para o aluno surdo e também o envolvimento do

professor no processo inclusivo, suas práticas e desenvolvimento de estratégias que facilitam a aprendizagem do referido aluno. Tal conhecimento é fundamental para a implementação da educação inclusiva e para o sucesso da inclusão do aluno surdo, assim como dos demais alunos com especificidades muito diferentes dos demais. Permite analisar se os professores estão corroborando para com a construção de currículos inclusivos como orienta o documento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR. De acordo com dados coletados nenhum dos professores define adequadamente o que são as adaptações curriculares. Oito professores, isto é, 53,3% definem adaptações curriculares de acordo com o senso comum. Menciona-se a resposta de P4, para confirmar essa conclusão: *“O conteúdo tem que ser adaptado de acordo com a nossa clientela, com nossos alunos. É uma coisa vaga para mim também”*. Menciona-se também a resposta de P1 para reforçar a conclusão: *“Não... Desconheço como seria essa adaptação e o que seria... não... não tenho entendimento. Em relação à Inclusão? Teria que ser uma adaptação no currículo, uma matéria... assim pra esse aluno? Eu entendo isso, né? Quatro professores, 26,7% afirmam não terem conhecimento sobre as Adaptações Curriculares, a resposta de P10 confirma tal conclusão, por exemplo: “Adaptação Curriculares? Esse termo propriamente dito, eu não me lembro que esteje incluído no nosso PPP”*. Três professores, 20% dos entrevistados não responderam pontualmente. Para confirmar tal conclusão, menciona-se a resposta P8: *“Adaptações curriculares... que eu vejo é... é... na inclusão... o que eu faço é o seguinte... é a avaliação desse aluno, tá? Ele não é avaliado da mesma forma que os outros, tá? Eu acabo tendo uma... é... sendo complacente com as dificuldades dele”*. Para reforçar a conclusão a esse respeito, pode-se mencionar também a resposta de P13: *“Adaptações curriculares é o aluno estar na sala de aula e participar como qualquer aluno e ter alguém junto pra... estar acompanhando o aluno”* - Infere-se, portanto que o professor não possui esse conhecimento de acordo com as teorias em vigor, portanto também não está corroborando para a construção de currículos inclusivos, já que não está realizando adaptações curriculares para os alunos surdos, o que demonstra a precariedade do atendimento inclusivo do atendimento nas aulas de matemática.

Unidade de Registro: 2.f. Participação do professor em Formação Continuada envolvendo a Inclusão Educacional	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
Participou de capacitação abordando surdez e Libras	P11: <i>“Participei por iniciativa própria... Vontade de aprender para relacionar melhor com os alunos... em Libras”.</i>	01	6,7
Participou de capacitação abordando educação Inclusiva	P3: <i>“Olha, na verdade é... eu vi alguma coisa pela internet por iniciativa própria. E... e devido a nossa deficiência e a nossa... nosso susto, né? Na verdade foi um susto a princípio... a nossa escola trouxe uma psicóloga pra trabalhar um pouco sobre a inclusão... ela falou sobre a surdez... ela falou sobre os T...os THS... então foi isso... então tudo que eu sei é meu amigo, o computador que me informou”.</i> P4: <i>“Eu participei em duas escolas diferentes, mas eu acho que foi iniciativa... do colégio... Mas não foi especificamente para a área de matemática, foi como um todo”.</i> P6: <i>“Então na realidade eu nunca participei, né? Nunca teve um curso para gente dentro da escola mesmo, pra gente trabalhar essa parte da inclusão. Eu sei trabalhar um pouco a parte da inclusão porque eu fiz um curso de Educação Especial, mas é porque eu fui atrás, né? Até eu tenho vontade de fazer aquele curso de Libras da AJADAVI, né? Que tem, para poder me especializar mais nisso”.</i> P12: <i>“Eu participei aqui na escola mesmo, como eu já falei... a própria professora que faz parte, que teve um projeto de inclusão... ela... ela esclareceu dos... dos modos de trabalhar com esses alunos, então o único curso que eu fiz foi sobre isso... aqui na escola. Agora só de surdez, não!”.</i> P13: <i>“Tá... já participei algumas vezes sim, a professora da nossa escola a Iraci, ela... ela... ela já foi... já é pós-graduada, ela sabe e consegue passar pra gente, e quando nós precisamos a gente vai até ela pedir ajuda”.</i> P14: <i>“É... não... não... Eu fiz... eu fiz pós-graduação em Inclusão, fiz...mas pela escola, não foi feito nada”.</i>	06	40
Participou de capacitação abordando Adaptações Curriculares		0	0
Não participou de capacitação abordando Surdez, Libras, Adaptações	P1: <i>“Não frequentei e nem me foi oferecido, Porque aqui aonde eu moro eu desconheço que já tenha tido”.</i> P2: <i>“Não... Não, nunca participei”.</i>	08	53,3

Curriculares ou Educação Inclusiva	<p>P5: <i>“Nunca participei de curso de capacitação... pra inclusão”.</i></p> <p>P7: <i>“Eu acho que não foi nem oferecido isso, né? Não me lembro de ter visto um curso a esse respeito dessa melhora para o professor. Porque se tivesse a gente faria... com certeza”.</i></p> <p>P8: <i>“Nenhuma, não tive nenhuma e... também ainda não tive nenhuma iniciativa própria... de aprender alguma coisa, uma forma diferente... pra trabalhar com ele de uma forma diferente”.</i></p> <p>P9: <i>“Não ... por enquanto ainda não participei”.</i></p> <p>P10: <i>“Diretamente para nós, não. Tem para os professores de Educação Especial. Mas pra nós lidarmos junto com os alunos e junto com este professor, não”.</i></p> <p>P15: <i>“Não tive oportunidade ainda... não fui convidada... a escola também não... mas se tivesse oportunidade, eu gostaria sim”.</i></p>		
TOTAL	15	100	

Essa Unidade de Registro, 2.f. *Participação do professor em Formação Continuada envolvendo a Inclusão Educacional*, é importante pois permite analisar a participação do professor em cursos de formação continuada envolvendo a inclusão de aluno surdo ou temas relacionados à inclusão educacional de maneira geral. Tais conhecimentos são pré-requisitos para que o professor possa transformar sua prática educativa de maneira a construir uma escola inclusiva. Dessa forma procurou-se coletar informações que fornecessem dados sobre a real situação do professor quanto à participação em cursos com temas relacionados a respeito. Dos 15 professores entrevistados, apenas P11, isto é 6,7%, afirmam que participaram de capacitação abordando surdez e Libras: *“Participei por iniciativa própria... Vontade de aprender para relacionar melhor com os alunos... em Libras”.* Seis professores, isto é, 40% afirmam terem participado de capacitação abordando a educação inclusiva, dos quais quatro participaram na escola, menciona-se P4 para confirmar a referida conclusão: *“Eu participei em duas escolas diferentes, mas eu acho que foi iniciativa... do colégio... Mas não foi especificamente para a área de matemática, foi como um todo”.* Dois professores dos seis que afirmam terem participado de capacitação abordando a educação inclusiva, relatam que foi por iniciativa própria, menciona-se P6, para confirmar tal conclusão: *“Então na realidade eu nunca participei, né? Nunca teve um curso para gente dentro da escola mesmo, pra gente trabalhar essa parte da inclusão. Eu sei*

trabalhar um pouco a parte da inclusão porque eu fiz um cursos de Educação Especial, mas é porque eu fui atrás, né? Até eu tenho vontade de fazer aquele curso de Libras da AJADAVI, né? Que tem, para poder me especializar mais nisso". Para reforçar a referida conclusão, menciona-se P14: *"É... não... não... Eu fiz... eu fiz pós-graduação em Inclusão, fiz...mas pela escola, não foi feito nada"* – porém foram capacitações sem continuidade e reflexões dentro de um contexto inclusivo em movimento, o que dificulta as ações conjuntas e assim o conhecimento vai ficando apenas acumulativo e sem aplicações na prática. Observa-se também que de acordo com os dados, nenhum professor afirma ter participado de capacitação abordando Adaptações curriculares, fato que dificulta as ações docentes voltadas para a aprendizagem do aluno surdo que, como já foi abordado nesse trabalho, possui especificidades na comunicação e uma cultura própria baseada na língua de sinais, necessitando de atividades educacionais que levem em consideração tais fatos. E oito professores, isto é, 53,3% afirmam não terem participado de capacitação abordando Surdez, Libras, Adaptações Curriculares ou Educação Inclusiva. Menciona-se P10: *"Diretamente para nós, não. Tem para os professores de Educação Especial. Mas pra nós lidarmos junto com os alunos e junto com este professor, não"* – o que deveria abranger todos os professores de todas as áreas, a equipe pedagógica, direção e os demais funcionários da escola. Menciona-se P15 para confirmar tal a conclusão: *"Não tive oportunidade ainda... não fui convidada... a escola também não... mas se tivesse oportunidade, eu gostaria sim"* – observa-se por meio dessa afirmação, a característica participativa e abertura para o novo por parte do professor. Infere-se portanto, de acordo com os dados coletados que os seis professores, apesar de afirmarem já terem participado de capacitação envolvendo a educação inclusiva, observa-se que foram capacitações isoladas e não continuadas, sem reflexão e movimentação em busca de aperfeiçoamento contínuo. Uma observação importante levantada através das respostas dos professores, é o fato das capacitações geralmente serem ofertadas somente para os especialistas em educação especial, como pode-se observar através da resposta de P10. O processo de inclusão envolve todos os profissionais do contexto escolar, dessa maneira todos os envolvidos devem receber informações a respeito em capacitações, todos devem ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos

para poderem agir ativamente com responsabilidade no atual processo inclusivo.

● A Análise da Unidade de Contexto 2

Ao analisar as respostas dos professores entrevistados, referentes à Unidade de Contexto 2 sobre “*O professor frente às políticas de Inclusão*”, distribuídas em seis Unidades de Registro, 2.a. *Conhecimentos sobre as Políticas de Inclusão Educacional*, 2.b. *Compreensão sobre a Educação Inclusiva*, 2.c. *Crença de que a escola em que leciona oferece Educação Inclusiva*, 2.d. *Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR*, 2.e. *Compreensão sobre Adaptações Curriculares* e 2.f. *Participação do professor em Formação Continuada envolvendo a Inclusão Educacional*, conclui-se que o professor tem conhecimento da existência das leis de inclusão porém não as conhece pontualmente e também não está procurando conhecê-las, por não ter claro o conceito de educação inclusiva e por não ter conhecimento adequado sobre sua responsabilidade nesse novo contexto. Observa-se também a falta de orientações legais dos documentos que norteiam o processo de inclusão e reflexões conjuntas dos mesmos.

O *Conhecimento sobre as políticas de inclusão educacional*, é importante pois o professor faz parte do processo como agente efetivador da educação inclusiva. Como observa Lourenço (2010):

As metas e as ações delineadas nessas leis, nesses decretos, programas, projetos e nessas diretrizes educacionais, em conjunto, levam a uma radical reestruturação de nosso sistema escolar e à transformação da nossa forma tradicional de pensar a função social da escola, a formação de professores, as práticas pedagógicas e as relações que estabelecem no contexto escolar (LOURENÇO, 2010, p. 31).

É fundamental que o professor esteja preparado ou capacitado para a nova realidade inclusiva. Para a mesma autora, a “*formação continuada é uma excelente ferramenta para os professores se informarem a respeito das políticas públicas para a inclusão, se atualizarem e desenvolverem novas competências para sua prática pedagógica*” (LOURENÇO, 2010, p. 37). Suas ações docentes é que farão com que o aluno surdo usufrua dos mesmos direitos educacionais dos demais alunos da educação básica, para que possa ter oportunidade de desenvolver-se

plenamente como cidadão, gozando de todos os direitos e aprendendo também a cumprir com seus deveres no espaço escolar comum a todos. De acordo com os dados coletados, observa-se que tal conhecimento ainda não acontece adequadamente. Os professores têm conhecimentos vagos a respeito das leis que garantem a inclusão do aluno surdo no ensino regular e da obrigatoriedade de sua aplicação. De acordo com as respostas, os professores acreditam que a “[...] garantia da oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns” (PRIETO, 2006, p. 41), já se configura na inclusão escolar. Observa-se que as políticas de inclusão garantem a matrícula do aluno surdo, mas “não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino” (MANTOAN, 2006, p. 20). Por outro lado, observa-se também que a realidade no contexto escolar não é adequada à promoção da inclusão de alunos surdos no que diz respeito à formação e capacitações dos professores, aos métodos e estratégias de ensino, às adaptações curriculares e arquitetônicas, às formas de avaliação etc. Por essa razão as capacitações devem abordar os princípios da inclusão, e que sejam realmente voltadas para a construção de conhecimentos conscientes sobre as leis de inclusão e encorajadoras para as práticas se efetivarem em inclusivas.

A Compreensão sobre a Educação Inclusiva, é importante, já que vem sendo caracterizada como um novo paradigma

[...] que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige uma ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Uma escola inclusiva está ligada à postura do professor diante da diversidade dos alunos. Para Lourenço (2010) “a concepção de respeito à diversidade, que acompanha a proposta da educação inclusiva, exige um projeto pedagógico aberto e flexível, o que é incompatível com receitas e fórmulas educacionais preestabelecidas” (LORENÇO, 2010, p. 39). É necessário resposta à diversidade da sala de aula, para Blanco (2010):

Responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais. A questão central é como organizar as situações de ensino de forma que seja possível personalizar as experiências

de aprendizagem comuns, isto é, como conseguir o maior grau de interação e de participação de todos os alunos, sem perder de vista as necessidades de cada um (BLANCO, 2010, p. 293-294).

Não há receitas prontas para a educação inclusiva, é necessário que o professor saiba “dirigir um olhar diferenciado para seus alunos e se mostrar disposto a planejar estratégias de enfrentamento das dificuldades que surgem” (LORENÇO, 2010, p. 37). Para Prieto (2006),

[...] identifica-se muito de uma visão ingênua representada por discursos, mais situados no senso comum, que consideram que a educação inclusiva já aconteceu, pois acreditam que o acesso à classe regular de alunos com necessidades educacionais é suficiente para caracterizá-la (PRIETO, 2006, p. 43).

O professor deverá ter em mente que não basta apenas que todos estejam juntos em salas de aula regulares. Independente de suas diferenças individuais, todos deverão receber oportunidades educacionais desafiadoras de acordo com suas habilidades e necessidades de aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 11). Tal compreensão fundamentará sua *crença de que a escola em que leciona oferece realmente Educação Inclusiva*. De acordo com os dados coletados, observa-se que os professores têm noção do que venha a ser a educação inclusiva, porém necessitam de reflexões e estudos direcionados a respeito, para que tenham claro o conceito completo de educação inclusiva e para que possam sentir-se envolvidos e comprometidos com o processo de inclusão.

O *Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR*, é importante, pois o professor deve assumir seu papel no processo inclusivo, desenvolvendo estratégias que facilitem a aprendizagem do aluno surdo, como solicita o referido documento.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas em todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático (PARANÁ, 2006, p. 05).

Os alunos surdos incluídos, apresentam necessidade educacional diferenciada e as adaptações no currículo poderão facilitar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem de acordo com suas necessidades e defasagem de

comunicação. De acordo com os dados coletados, os professores não tem conhecimento adequado sobre o documento. Para que tal conhecimento chegue até os professores é fundamental sua participação em capacitações que esclarecem, ou o conscientizam sobre a importância de seu envolvimento e participação no processo inclusivo. A construção desses conhecimentos também poderá acontecer na própria escola, envolvendo os professores e demais profissionais de forma que aconteça a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas de forma cooperativa e coletiva, traçando assim práticas próprias para suas ações na educação inclusiva.

Cursos de formação continuada a respeito da Inclusão Educacional são fundamentais para o professor e devem ir além dos aspectos instrucionais, pois é ele quem trabalha diretamente com o aluno incluído e necessita desenvolver estratégias adequadas para que suas práticas docentes atendam as necessidades educacionais dos alunos. Tais práticas docentes precisam constantemente de reflexões e análises de seus avanços ou fracassos. As informações corretas sobre a inclusão educacional constituem ferramentas fundamentais para que suas ações sejam positivas e efetivadoras a esse respeito e devem acontecer continuamente de maneira que favoreçam o processo de inclusão dinamicamente, criando possibilidades de contínuo e crescente aperfeiçoamento, resultando assim na melhoria da prática educacional inclusiva. A ausência desses conhecimentos atualizados e constantes, resultam na estagnação da inclusão, sem progresso, sem movimentação. De acordo com os dados coletados, as capacitações além de acontecerem esporadicamente não são ofertadas para todos os professores da educação básica. Prieto (2006) observa que há muitos professores com pouca familiaridade teórica e prática sobre a educação inclusiva, devido ao recente atendimento dos referidos alunos e afirma que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, igualmente por todos (PRIETO, 2006, p. 58).

Para a mesma autora “o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino” (PRIETO, 2006, p. 59).

Para Glat e Nogueira (2006), as políticas públicas além da garantia de acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino

regular devem também "ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientam o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar [...] (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 27 apud, PRIETO, 2006, p. 63)⁶⁵. Dessa forma os professores poderão construir conhecimentos teóricos e práticos que são essenciais para "subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino" (PRIETO, 2006, p. 59).

Abenhaim (2005) indica que além da formação continuada o professor necessita de lançar um olhar diferenciado para seus alunos, mostrando-se disposto a criar estratégias de enfrentamento dos problemas que surgem na sala de aula durante o ensino (ABENHAIM, 2005, p. 520 apud LOURENÇO, 2010, p. 37)⁶⁶. A postura do professor diante da diversidade de seus alunos também é um fator importante para a educação inclusiva, Veiga Neto (2005) citado por Lourenço (2010) escreve sobre a proposta quando ao acolhimento crítico, capaz de transformar a escola, em "um ambiente de tradução entre culturas, um ambiente de tradução entre experiências culturais e formas de vida diferentes" (VEIGA NETO, 2005, p. 59 apud LOURENÇO, 2010, p. 38)⁶⁷. Quando conseguirmos tal abertura nas escolas, estaremos não só construindo uma escola, mas também uma sociedade inclusiva (LOURENÇO, 2010, p. 38).

Já se passaram quase dezenove anos da *Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* (BRASIL, 1994), dezesseis anos da *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (BRASIL, 1996) e seis anos das *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos* (PARANÁ, 2006)

⁶⁵ GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002. In: PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Arantes, Valéria Amorim (Org.): Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2006. p. 31-73.

⁶⁶ ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. (Org.). Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 39 – 53. In: LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

⁶⁷ VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. (Org.). Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-70. In LOURENÇO, Érika. Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

e ainda é possível constatar discordância em relação às políticas de inclusão e a realidade nos contextos educacionais pesquisados. As leis garantem o direito à matrícula dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado no ensino regular, porém não conseguem garantir que os mesmos permaneçam e recebam o atendimento adequado para promover sua aprendizagem, visto que a estrutura excludente ainda é percebida no interior desses contextos educacionais. Como aponta Lourenço (2010), ainda estamos passando por um momento de transição pautado no modelo da integração para um modelo pautado na inclusão.

Essa transição não é fácil nem pode ser considerada tarefa simples. Ela exige uma “re-invenção” do nosso sistema escolar. Exige um novo modelo de formação de professores, novas práticas pedagógicas, novas formas de relação professores-alunos-conteúdos, novas formas de organização dos espaços escolares (LOURENÇO, 2010, p. 36).

Escolas inclusivas são aquelas que não apenas recebem alunos com necessidades educacionais especiais em seu espaço físico, mas são também aquelas que promovem a aprendizagem dos mesmos (LOURENÇO, 2010, p.32). De acordo com a mesma autora

[...] a prática da integração considera as deficiências como problemas das pessoas e visa a manutenção das estruturas institucionais, ao passo que a prática da inclusão considera as deficiências como problema social e institucional e promove a transformação da sociedade e das instituições para acolher essas pessoas (LOURENÇO, 2010, p. 33)

Como recomendam os documentos *Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1994) e *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (BRASIL, 1996), a formação adequada dos professores constitui elemento fundamental para a educação inclusiva nos espaços escolares atuais. No artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996), inciso I garante aos educandos *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades* e no inciso III, *professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*. Como afirma Prieto (2006)

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa

perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

Todo esse processo não acontece de um dia para outro, mas é necessário que seja iniciado e para isso condições devem ser propiciadas para que os professores sejam capazes de construir conhecimentos inclusivos. De acordo com os dados, os professores participam de capacitações porém esporadicamente, de forma isolada e fragmentada, com ausência de reflexões e incentivo para colocar em prática as teorias abordadas, principalmente as relacionadas à educação inclusiva. Outro fato observado, por meio das respostas dos professores entrevistados, relaciona-se às capacitações serem ofertadas na maioria dos casos, somente para os professores especialistas, enquanto que o professor de matemática da educação básica, que é o profissional que necessita no momento compreender o processo inclusivo do aluno surdo, acaba ficando com conhecimentos do senso comum para atender o referido aluno. A inclusão necessita do envolvimento responsável de todos profissionais do contexto escolar e para que toda a movimentação aconteça positivamente se faz necessário que tenham as mesmas oportunidades para ampliarem seus conhecimentos relativos ao processo inclusivo.

Apresenta-se na tabela a seguir (Tabela 3) as relações entre as ações educativas do professor de matemática na educação inclusiva do aluno surdo, bem como as estratégias, as adaptações curriculares e a forma que o professor realiza a avaliação do aluno surdo nas aulas de matemática da educação básica.

Tabela 3

Unidade de Contexto: 3. “Ações educativas do professor de matemática na Educação Inclusiva do aluno surdo”			
Unidade de Registro: 3.a. Ensino do aluno surdo	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
O professor tem dificuldades para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática	P1: “ <i>Sim, porque não tenho conhecimento, não tenho curso né? Orientação não tenho, então... Não tenho comunicação com ele, fica difícil, né? (risos) Todas as dificuldades, né? Porque... eu... ali falo pro meus alunos, né? E daí... que eu disse, né? A menina... ela ajuda</i> ”	07	46,7

	<p><i>ele! Agora se ele tá compreendendo eu... eu não sei”.</i></p> <p>P3: <i>“Olha, como eu disse, eu tenho... eu conto com duas, conto duas é... nesses estudos meus eu percebi duas coisas, o meu direcionamento na hora de explicar... que é muito importante, por quê? Além de eu falar muito alto, ela... Elas já... fazem a leitura labial então eu faço direcionada... Eu faço um atendimento é... na carteira... individual... perguntando se tem dúvida quando tem dúvida ou não e ainda eu conto com a professora que atende elas a tarde que dá a mesma matéria e que já me ajuda muito”.</i></p> <p>P5: <i>“Sim... porque existem muitos códigos, né? Em matemática e que eu não... que eu não consigo traduzir, vamos dizer assim, para linguagem de Libras”.</i></p> <p>P8: <i>“Tenho. Porque o que acontece é o seguinte... eu acabo é... fazendo pro aluno... eu não deixo... é... é... coloco no caderno a forma que ele tem que fazer, então... o pouco de raciocínio que ele tem que tomar... que ela tem que toma... muitas vezes ela não consegue”.</i></p> <p>P12: <i>“Tenho... sim... bastante dificuldade, porque não dá pra comunicar como os outros alunos, né? É do ensino regular... por esse motivo”.</i></p> <p>P14: <i>“Tenho... porque a matemática já é difícil para os outros alunos considerados normais entender, então pra ela... eu acredito que é mais difícil ainda”.</i></p> <p>P15: <i>“Tenho dificuldade sim, pelo fato da gente não tá apta, né? Porque se a gente tivesse apta a tá trabalhando com eles, a gente poderia trabalhar de uma forma diversificada, né? Trabalhar... Dá mais atenção ainda do que a gente já tenta, né? Dá pra eles... é difícil porque... a gente num... num tamo apto, né?”.</i></p>		
<p>O professor não tem dificuldades para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática</p>	<p>P2: <i>“É... como elas ainda tem um... resquício de... de audição eu consigo me comunicar bem com elas, isso não foi empecilho em nenhum momento. Talvez se elas não tivessem nem... nem um pouquinho de audição eu me encontraria... bastante dificuldade. Eu acredito que como a matemática tem uma linguagem universal... e quando você pega um livro mesmo sendo de outra língua... de uma língua estrangeira... você consegue... é entender o raciocínio e o desenvolvimento daquele exercício. Eu acredito pra que... que para o deficiente, né? Ele tenha a mesma facilidade de fazer a</i></p>	<p>05</p>	<p>33,3</p>

	<p><i>interpretação do exercício matemático como a gente quando pega um outro livro de uma outra língua. Pela matemática ter essa linguagem universal, torna-se mais fácil do que outra disciplina em que exigiria um... vocabulário mais especificado então eu acredito que esses alunos teriam um pouquinho mais de dificuldade e conseqüentemente o professor também”.</i></p> <p>P6: “Então, a... na realidade como ela teve uma boa formação de 5ª a 8ª eu nunca encontrei muita dificuldade com ela, mas eu vejo que é uma coisa difícil de se conseguir. A parte de matemática ela sempre consegue assim, que ela entende muito bem, ela tira notas boas, tiradas por ela mesmo, ela faz a prova igual a dos outros”.</p> <p>P7: “O Fernando propriamente não. Já tive com outros, né? Mas com ele não”.</p> <p>P9: “Não porque aqui é individual... então como eu já te disse, eu passo para a professora de Libras e ela transmite pra eles”.</p> <p>P13: “Eu só tive um aluno e esse aluno até então... ele foi o melhor aluno da sala de aula”.</p>		
Não respondeu pontualmente	<p>P11: “Olha, o meu aluno surdo... ele não sabe tabuada... (risos) uma das coisas, e não sabe divisão. Mas às vezes, quando eu fiquei sozinha com ele, eu ia perto dele e ajudava da minha maneira, né? Antes de aprender ah... assim um pouco de Libras... agora eu sei um pouquinho mais, mas ele ele apresenta ... é... fugi da ideia... ele precisa vir mais às aulas, porque também ele está com dificuldade em vir, ele fica doente muitas vezes, tá faltando... então a dificuldade é... faltas, é... tabuada, divisão, mas assim o raciocínio até... o ... ele é meio preguiçoso, mas ele vai bem... na matemática”.</p> <p>P4: “Elas participam bastante da aula, uma delas principalmente. Sempre que eu pergunto, elas falam que tão entendendo a explicação e eu procuro tá sempre na carteira delas vendo qual a dificuldade”.</p> <p>P10: “Eu não ensino elas. Eu ensino ao professor, que o professor vai ensiná-las”.</p>	03	20
TOTAL		15	100

Nessa Unidade de Contexto 3, relacionada às “Ações educativas do professor de matemática na Educação Inclusiva do aluno surdo” procurou-se coletar informações a respeito dos sentimentos e das ações educativas que o professor desenvolve para ensinar o aluno surdo e, também sobre a realização de adaptações

curriculares para esse aluno nas aulas de matemática. Procurou-se coletar informações sobre as estratégias que o professor desenvolve para facilitar a aprendizagem do aluno surdo. Finalmente procurou-se coletar informações sobre as formas de avaliação que o professor utiliza para com o aluno surdo incluído em suas aulas de matemática.

A Unidade de Registro 3.a. *Ensino do aluno surdo* é importante, pois busca coletar informações sobre como o professor se sente com relação ao enfrentamento da inclusão do aluno surdo. Os sentimentos do professor durante suas ações, isto é, se ele sente dificuldades ou não para ensinar o aluno surdo, é importante conhecer, pois tais conhecimentos por exemplo, poderão oferecer pistas sobre quais são as necessidades para melhorar suas práticas inclusivas. Ignorar tais sentimentos, dificulta o processo de inclusão já que o professor é o agente ativo diretamente envolvido e ligado ao aluno surdo. As respostas dos professores também possibilitarão analisar sobre quem realmente está à frente do ensino do aluno surdo ou da precariedade do mesmo. Sete professores dos 15 entrevistados, isto é, 46,7% afirmam terem dificuldades para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática. Pode-se mencionar a resposta de P1 para confirmar essa conclusão: *“Sim, porque não tenho conhecimento, não tenho curso né? Orientação não tenho, então... Não tenho comunicação com ele, fica difícil, né? (risos) Todas as dificuldades, né? Porque... eu... ali falo pro meus alunos, né? E daí... que eu disse, né? A menina... ela ajuda ele! Agora se ele tá compreendendo eu... eu não sei”*. – é possível observar o despreparo do professor, a falta de orientação para o atendimento que, somados à ausência de comunicação, acarretam muita dificuldade no ensino do aluno surdo. A resposta de P8 reforça a mesma conclusão: *“Tenho. Porque o que acontece é o seguinte... eu acabo é... fazendo pro aluno... eu não deixo... é... é... coloco no caderno a forma que ele tem que fazer, então... o pouco de raciocínio que ele tem que tomar... que ela tem que toma... muitas vezes ela não consegue”*. – o que demonstra que o professor não está conseguindo ensinar, ao resolver o exercício para o aluno o professor não tem a certeza se o aluno está aprendendo ou não. Mais uma vez, constata-se que a falta de comunicação dificulta o ensino do aluno surdo. Cinco professores, 33,3%, afirmam não terem dificuldades para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática. Pode-se mencionar P2, para confirmar essa conclusão: *“É... como elas*

ainda tem um... resquício de... de audição eu consigo me comunicar bem com elas, isso não foi empecilho em nenhum momento. Talvez se elas não tivessem nem... nem um pouquinho de audição eu me encontraria... bastante dificuldade. Eu acredito que como a matemática tem uma linguagem universal... e quando você pega um livro mesmo sendo de outra língua... de uma língua estrangeira... você consegue... é entender o raciocínio e o desenvolvimento daquele exercício. Eu acredito pra que... que para o deficiente, né? Ele tenha a mesma facilidade de fazer a interpretação do exercício matemático como a gente quando pega um outro livro de uma outra língua. Pela matemática ter essa linguagem universal, torna-se mais fácil do que outra disciplina em que exigiria um... vocabulário mais especificado então eu acredito que esses alunos teriam um pouquinho mais de dificuldade e conseqüentemente o professor também". – nessa resposta é possível observar que o resíduo auditivo da aluna e a matemática como sendo uma linguagem universal facilitam o ensino e aprendizagem. Diante dessa constatação conclui-se que a falta de comunicação é o fator principal para as dificuldades que o professor encontra para ensinar o aluno surdo, mas por outro lado também pode ser considerado como algo positivo para o processo de inclusão e melhoria da educação, pois situações como essa poderão fazer com que o professor procure melhorar sua prática de ensino. Menciona-se também a resposta de P9, para reforçar a mesma conclusão: *"Não porque aqui é individual... então como eu já te disse, eu passo para a professora de Libras e ela transmite pra eles"* – dessa forma, quem tem ou não dificuldade para ensinar o aluno surdo é o intérprete e não o professor de matemática da educação básica. Três professores, não responderam à pergunta pontualmente, porém mesmo assim é possível reforçar as conclusões sobre as ações educativas do professor. A resposta de P4, confirma essa conclusão: *"Elas participam bastante da aula, uma delas principalmente. Sempre que eu pergunto, elas falam que tão entendendo a explicação e eu procuro tá sempre na carteira delas vendo qual a dificuldade"* – o fato das alunas afirmarem que estão entendendo não garante que estão compreendendo a explicação do professor, pois geralmente o aluno surdo, por exemplo, balança a cabeça quando percebe que está sendo indagado sobre sua compreensão, para não sentir-se excluído da turma. A resposta de P10 reforça a conclusão, já atribuída a P9: *"Eu não ensino elas. Eu ensino ao professor, que o professor vai ensiná-las"* – Infere-se portanto,

que os professores têm dificuldades para ensinar o aluno surdo, visto que já foi observado anteriormente a falta de outros conhecimentos relacionados à educação inclusiva, defasagem na comunicação com os alunos surdos e a falta do intérprete de Libras para facilitar a comunicação. Mesmo os que afirmam não terem dificuldades para ensinar o aluno surdo, é observável que ela existe pois tal dificuldade é transferida para o intérprete de Libras que não é o professor de matemática.

Unidade de Registro: 3.b. Adaptações Curriculares	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
O professor realiza adaptações curriculares, de acordo com as teorias, para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática		0	0
O professor afirma realizar adaptações curriculares, de acordo com o senso comum, para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática	<p>P10: “Então, essa adaptação, que nós falamos é... é... é... anteriormente, que eu falei que não conheço, mas pelo próprio nome, a gente usa de adaptações. Né? Às vezes adequar às atividades que melhor os alunos possam compreender”.</p> <p>P12: “Se eu realizo? Algumas vezes sim... porque com eles tem que trabalhar de maneira diferenciada”.</p> <p>P15: “Hummm... olha... Eu tento trabalhar às vezes de maneira diferente com eles, né? Através de objeto. Com tipo... a conta, né? Pra tá mostrando pra eles... pra eles visualizarem... Já que eles não têm audição, né? Tá ah... tá visualizando... Tento sim... da maneira que eu sei um pouco”.</p>	03	20
O professor não realiza adaptações curriculares para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática	<p>P1: “Olha... Não sei se... se uma adaptação... seria... nem sei como seria né? Essa adaptação. E ela não é feita. Eu ensino na totalidade da sala”.</p> <p>P2: “Não... infelizmente não fiz nenhuma adaptação”.</p> <p>P3: “Não... não realizo por quê? Porque eu não consigo trabalhar paralelamente, com esse número de aluno que tem na minha sala de aula”.</p> <p>P4: “Não”.</p> <p>P5: “Não. Não consigo”.</p> <p>P6: “Então, no caso dela, ela não precisa de adaptação, né? Mas se fosse um caso de precisar, é claro que a gente taria fazendo as adaptações necessárias, né? Mas como ela</p>	10	66,7

	<p><i>consegue compreender bem as explicações, né? Mesmo sem escutar. Até eu brinco sempre com os meus alunos que escutam, entendem menos que ela que não escuta”.</i></p> <p>P8: “Não”.</p> <p>P9: “Não, por enquanto não. A gente usa material nosso mesmo”.</p> <p>P13: “Não... Esse aluno, conforme a professora Araci passou pra gente, ele tem facilidade de adapta ao meio, então ele consegue estudar de acordo com os outros”.</p> <p>P14: “Não”.</p>		
Não respondeu pontualmente	<p>P7: “Ele acompanha. Ele propriamente consegue acompanhar, né?”</p> <p>P11: “Eu deixo um pouquinho mais fácil pra ele a avaliação. Uma avaliação diferenciada... porque o restante... porque ele é surdo, né? A cabeça! São iguais às outras”.</p>	02	13,3
TOTAL		15	100

Essa Unidade de Registro 3.b. *Adaptações Curriculares* é importante, pois permite analisar se o professor realiza as adaptações curriculares em suas aulas de matemática para ensinar o aluno surdo. Tal conhecimento permite analisar se o professor está buscando promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno surdo e se está atendendo a solicitação do documento sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR. Três professores, isto é, 20% afirmam que realizam adaptações curriculares. Menciona-se P15 para confirmar a conclusão: “*Hummm... olha... Eu tento trabalhar às vezes de maneira diferente com eles, né? Através de objeto. Com tipo... a conta, né? Pra tá mostrando pra eles... pra eles visualizarem... Já que eles não têm audição, né? Tá ah... tá visualizando... Tento sim... da maneira que eu sei um pouco*” - O professor demonstra ter noção do que está sendo abordado, porém de acordo com o senso comum. Pode-se mencionar também P10, para reforçar a mesma conclusão: “*Então, essa adaptação, que nós falamos é... é... é... anteriormente, que eu falei que não conheço, mas pelo próprio nome, a gente usa de adaptações. Né? Às vezes adequar às atividades que melhor os alunos possam compreender*” – mais uma vez é possível observar a insegurança do professor em sua resposta, e também que ele percebe que compreende basicamente o que venha a ser as adaptações curriculares de acordo com o senso comum. Dez professores, 66,7% relatam que não realizam adaptações curriculares para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática. Confirma-se tal conclusão, mencionando a

resposta de P1: *“Olha... Não sei se... se uma adaptação... seria... nem sei como seria né? Essa adaptação. E ela não é feita. Eu ensino na totalidade da sala”* – a resposta demonstra a surpresa da professora em refletir sobre as adaptações curriculares. A resposta de P6, também permite observar como o professor vê o aluno surdo entre os demais alunos da turma: *“Então, no caso dela, ela não precisa de adaptação, né? Mas se fosse um caso de precisar, é claro que a gente estaria fazendo as adaptações necessárias, né? Mas como ela consegue compreender bem as explicações, né? Mesmo sem escutar. Até eu brinco sempre com os meus alunos que escutam, entendem menos que ela que não escuta”* – provavelmente isso acontece pelo menos motivo que P2 já mencionou sobre ser a matemática uma linguagem universal, e o aluno surdo, usuário de uma outra língua pode também apropriar-se da mesma como o faz com a Libras e a língua portuguesa. Finalmente, menciona-se a resposta de P13, pois além de fornecer informações sobre não fazer as adaptações curriculares, vê a integração e a inclusão do aluno surdo no ensino regular como sendo natural do próprio aluno: *“Não... Esse aluno, conforme a professora Araci passou pra gente, ele tem facilidade de adaptá ao meio, então ele consegue estudar de acordo com os outros”* – nessa consideração do professor, o aluno é quem tem de se adaptar ao meio, ao contexto, o que não deve acontecer dessa forma, pois o aluno surdo tem de ser atendido em suas especificidades. Dois professores, 13,3% não responderam pontualmente à pergunta. Mesmo assim, é possível observar informações a respeito de como o aluno surdo é visto pelo professor. Menciona-se a resposta de P7 para confirmar a referida conclusão: *“Ele acompanha. Ele propriamente consegue acompanhar, né?”* – dessa forma observa-se que a resposta de P3 aproxima-se de P13, pois o mesmo entende que é natural do aluno adaptar-se. A resposta de P11, dá indícios de como o professor espera o resultado da aprendizagem do aluno surdo: *“Eu deixo um pouquinho mais fácil pra ele a avaliação. Uma avaliação diferenciada... porque o restante... porque ele é surdo, né? A cabeça! São iguais às outras”* – observa-se que o professor foi dúbio em sua resposta, pois afirma que facilita as avaliações para o aluno surdo, por conta de sua diferença e ao mesmo tempo diz que todos são iguais. – Infere-se portanto, que o professor não realiza as adaptações curriculares para o aluno surdo, observa-se que o professor tem noção do que venha a ser as adaptações curriculares porém falta-lhe um conhecimento

aprofundado, aplicações e reflexões a respeito, junto com uma equipe parceira no processo de inclusão.

Unidade de Registro: 3.c. Estratégias que facilitam a aprendizagem do aluno surdo	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
O professor já desenvolveu alguma estratégia nas aulas de matemática que facilitou a aprendizagem do aluno		0	0
O professor não desenvolve estratégias durante as aulas de matemática que facilitem a aprendizagem do aluno surdo	<p>P1: “Não”.</p> <p>P2: “Não, só quando assim eu percebo que elas se interagem melhor com determinado grupo eu faço tarefas dirigidas nesse sentido. Mas alguma ação específica voltada pras duas, não houve”.</p> <p>P3: “É... Não. O que eu conto e que facilita com a ajuda delas é que a professora que faz a ajuda no período... é... contrário”.</p> <p>P4: “Somente uma atenção individual na carteira... só”.</p> <p>P5: “Eu me vejo incapaz, né? Frente essa situação”.</p> <p>P8: “Não”.</p> <p>P9: “Não... porque a professora geralmente fica em outra sala, a gente explica pra professora... ela que desenvolve né?”</p> <p>P10: “Não, porque é individual, né? Os surdos e mudos não participam do coletivo. É sempre individual”.</p> <p>P12: “Não”.</p>	09	60
Não respondeu pontualmente	<p>P6: “É então, eu acho que ela faz um pouco de leitura labial, né? É então eu procuro ficar falar mais pausado, não ficar na frente do quadro, sempre explico mais assim até em direção a ela mesma, né? Ai quando ela dá assim que entendeu mais ou menos eu vou na carteira e explico individualizado”.</p> <p>P7: “ Se for preciso... ai a gente explica... mais para ele. Mas ele acompanha... no movimento e na escrita, né? Se você voltar, direcionar para ele, ele consegue acompanhar o que você está falando, né?... daí...”.</p> <p>P11: “Eu fui mar... é... na... na hora... assim na explicação, eu às vezes... vou fazendo gestos, mostrando e palavras difícil eu muitas vezes escrevo no quadro para que ele entenda... tratando ele praticamente como um aluno</p>	06	40

	<i>normal... que também tem a... a apoio que fica com ele”.</i> P13: <i>“Eu não me lembro”.</i> P14: <i>“Ah... Ah apenas... eu tento fazer os gestos com as mãos e escrevendo pra ela poder ler e entender o que tô dizendo”.</i> P15: <i>“Humm... ai... acho que é essa mesma do item anterior, né? Tá trabalhando com eles, com materiais concretos, né? Pra visualização deles”.</i>		
TOTAL		15	100

Essa Unidade de Registro 3.c. *Estratégias que facilitam a aprendizagem do aluno surdo* é importante, pois permite analisar se o professor busca criar estratégias diferenciadas para facilitar a aprendizagem do aluno surdo e também dessa maneira, conhecer as contribuições que o professor vem realizando para a construção de currículos inclusivos, de acordo com a solicitação das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR. Procurou-se coletar informações a respeito das estratégias utilizadas durante as aulas de matemática que facilitam a aprendizagem desse aluno. Tal conhecimento permite analisar se o professor busca atender a diversidade de sua turma desenvolvendo estratégias que colocam em movimento as práticas de adaptações curriculares na educação inclusiva. Nenhum dos quinze professores entrevistados relatam que já desenvolveram alguma estratégia nas aulas de matemática. Nove professores, isto é, 60% afirmam que não desenvolvem estratégias durante as aulas de matemática que facilitem a aprendizagem do aluno surdo. Pode-se mencionar a resposta de P5 para confirmar essa conclusão: *“Eu me vejo incapaz, né? Frente essa situação”* – o que demonstra que o professor está sozinho trabalhando com o aluno surdo, sem uma rede de apoio e acompanhamento. Menciona-se também P2, para reforçar a conclusão: *“Não, só quando assim eu percebo que elas se interagem melhor com determinado grupo eu faço tarefas dirigidas nesse sentido. Mas alguma ação específica voltada pras duas, não houve”* – o que demonstra que o professor, mesmo sem admitir, desenvolve uma estratégia que facilita a aprendizagem do aluno surdo, pois procura ministrar atividades dirigidas a eles mesmo que em situações isoladas. Percebe-se então, que o professor necessita refletir sobre suas práticas paralelamente com conhecimento teórico sobre o assunto, como já foi mencionado nesse estudo. Os professores em suas práticas desenvolvem estratégias que

geralmente ficam somente para aquele momento e espaço. Tais estratégias precisam ser refletidas, aplicadas, compartilhadas e reavaliadas constantemente. A resposta de P9, além de fornecer a informação de que o professor não desenvolve estratégias durante as aulas de matemática, permite concluir que, como o professor explica o conteúdo da aula para a especialista em educação especial, é ela quem possivelmente desenvolve tais estratégias num contexto da sala de aula de matemática: *“Não... porque a professora geralmente fica em outra sala, a gente explica pra professora... ela que desenvolve, né?”* – o que permite concluir, que se existe alguma estratégia não é desenvolvida por esse professor de matemática. Seis professores, 40% dos entrevistados, não responderam à pergunta pontualmente. Pela resposta de P14, observa-se que o professor procura ensinar o aluno surdo apenas por meio da comunicação: *“Ah... Ah apenas... eu tento fazer os gestos com as mãos e escrevendo pra ela poder ler e entender o que tô dizendo”* – estratégias diferenciadas utilizadas na sala de aula e durante a mesma, são ações que colocam em prática as adaptações curriculares, como já foi mencionado. A resposta de P6, reforça essa conclusão: *“É então, eu acho que ela faz um pouco de leitura labial, né? É então eu procuro ficar falar mais pausado, não ficar na frente do quadro, sempre explico mais assim até em direção a ela mesma, né? Ai quando ela dá assim que entendeu mais ou menos eu vou na carteira e explico individualizado”* – Infere-se portanto que não são desenvolvidas estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem do aluno surdo, porém é possível observar que o professor desenvolve estratégias de ensino, pois procura falar pausadamente e na frente do aluno, procura não ficar na frente do quadro de giz e quando percebe que a aluna não compreendeu sua explicação, vai até a carteira da aluna para atendê-la individualmente. Embora o professor de matemática demonstre não ter noção de quais estratégias podem ser utilizadas para ensinar o aluno, procura oferecer uma atenção diferenciada durante suas aulas de matemática.

Unidade de Registro: 3.d. Avaliação do aluno surdo	Professores (respostas)	Números de Professores	
		N	%
O professor avalia o aluno surdo assim como avalia os demais alunos	P2: <i>“Da mesma forma que todos os outros alunos... não tem nenhuma avaliação específica ou diferenciada para as mesmas. E também com olhar assim... se elas têm entendimento ou não... do conteúdo ministrado”.</i>	02	13,3

	P3: “Infelizmente, igualzinho... ao... aluno... normal”.		
O professor avalia o aluno surdo de maneira diferenciada dos demais alunos	P8: “Olha eu acabo acompanhando os exercícios que ela faz. A vontade que ela tem de aprender, porque graças a Deus tem uma intérprete... E essa intérprete tem uma vontade danada e ela faz... Ela força essa menina a resolver os exercícios. É isso que eu avalio... a vontade da menina em aprender”. P11: “É... é... A avaliação eu deixo, né? Eu vejo o que ele compreendeu e... daí quando... quando tem... é números, porque também eles têm dificuldade nos números, quando... quando é muito grande, então eu deixo menores”.	02	13,3
O professor não avalia o aluno surdo	P1: “Oh... no... no meu livro não tem, até mesmo ele está sem... sem nota, não tem como avaliar e lá não tem ninguém que faça essa avaliação ele simplesmente ele vai passando de série. Não avalio. Até... oh... esse aluno surdo ele tá sem nota no livro... ele faz avaliação... A menina ajuda ele na avaliação, mas daí... eu não sei se ela ajudou demais... se que ele fez, então portanto ele fica sem nota no meu livro de chamada”.	01	6,7
Não respondeu pontualmente	P4: “Avaliação... uma avaliação completa e plena é difícil, porque eu fiquei poucos dias lá, mas eu acho que elas é... participam bastante, se preocupam com a aprendizagem, pergunta. Participam bastante”. P5: “Eu tento considerar tudo que ela faz. Tudo que ela tenta fazer eu avalio de forma positiva”. P6: “Então, na minha disciplina, graças a Deus ele vai muito bem, né? Assim, ela tira assim não nove... dez... mas ela tá sempre entre sete ou oito, e... são notas que ela tira mesmo, né? Até na prova ela fica em dúvida do enunciado, às vezes da questão, a gente se comunica e ela acaba sempre entendendo”. P7: “Olha eu acho... não... que pelo grau de dificuldade... o maior dificuldade dele é nos sinais... porque... no... jogos de sinais... isso aí que ele tem aquela dificuldade no... multiplicação com sinais, essa é a dificuldade do Fernando, em relação a como fazer isso, né? Se você tiver que dividir sinais iguais, multiplicar sinais, é a dificuldade dele, no mais... ele acompanha”. P9: “Eles não tem dificuldade, não... nenhuma, né? Eles são iguais aos normais”. P10: “Olha... Elas têm aprendizagem normal, né? Eu acho que só falta aí é que o professor de Educação Especial tem que saber de tudo, né? Tem que saber matemática do Ensino	10	66,7

	<p><i>Fundamental e Médio, História... tudo... então eu acho que pro professor fica complicado repassar todas essas matérias”.</i></p> <p>P12: <i>“Oh eu acho que na matemática eles são ótimos alunos, é... por ter essa deficiência, né? Eles são muito bons. Em tudo. Tudo que você... eles são muito espeto, bastante comprometido com... com o estudo. Isso facilita bastante”.</i></p> <p>P13: <i>“Como eu tive apenas um aluno, ele... eu me dei bem com ele. Pra mim foi normal”.</i></p> <p>P14: <i>“Ela é muito inteligente, então eu tendo paciência com ela, explicando certinho, chamando ela ai na minha mesa, pra tá explicando individualmente ela compreende bem”.</i></p> <p>P15: <i>“Oh... eu tenho dois alunos. Um, ele já é mais assim... Desenvolvido, ele entende, você nem precisa ficar explicando pra ele ali, que ele entende melhor... o outro já tem mais dificuldade, sabe? Tem que estar mais atenta a ele”.</i></p>		
TOTAL	15	100	

Essa Unidade de Registro 3.d. *Avaliação do aluno surdo*, é importante pois permite à pesquisadora observar sobre as formas de avaliação que o professor está utilizando para com o aluno surdo. Tal conhecimento permite analisar se a sua aprendizagem está sendo acompanhada pelo professor e também como está sendo realizada, se a avaliação é a mesma dos outros alunos, se o professor está formulando a prova facilitando a compreensão do aluno surdo, por exemplo, com desenhos, gráficos etc., aproveitando-se de suas percepções espaço-visuais e, também quais são os critérios avaliativos ou pesos para as questões da avaliação. porém o professor poderá buscar formas de avaliação que contemple também o aluno surdo em suas especificidades falar das outras formas de avaliação. A ausência da avaliação permite observar, que o desenvolvimento educacional do aluno surdo não está sendo verificado e acompanhado. Dos quinze professores entrevistados, dois, 13,3% afirmam que avaliam o aluno surdo assim como avalia os demais alunos da turma. Menciona-se a resposta de P2 para confirmar a conclusão: *“Da mesma forma que todos os outros alunos... não tem nenhuma avaliação específica ou diferenciada para as mesmas. E também com olhar assim... se elas têm entendimento ou não... do conteúdo ministrado”* – o que demonstra que o professor, ao aplicar a mesma avaliação não está fazendo com que o aluno se sinta diferente ou excluído da turma. Pode-se concluir também que o professor não

utiliza apenas a prova para avaliar o aluno, pois leva em consideração o desenvolvimento do aluno durante as aulas também. A resposta de P3, reforça a conclusão: *“Infelizmente, igualzinho... ao... aluno... normal”* – essa resposta demonstra o desconhecimento do professor sobre a avaliação na educação inclusiva, como mencionado as provas devem ser iguais para todos, porém o professor poderá atribuir pesos diferentes, relativizando a avaliação para o aluno surdo, de acordo com os objetivos gerais. Outros dois professores, 13,3% afirmam que avaliam o aluno surdo de maneira diferenciada dos demais alunos. É possível confirmar tal conclusão mencionando a resposta de P11: *“É... é... A avaliação eu deixo, né? Eu vejo o que ele compreendeu e... daí quando... quando tem... é números, porque também eles têm dificuldade nos números, quando... quando é muito grande, então eu deixo menores”* – a professora mesmo sem ter respondido pontualmente a resposta da unidade anterior sobre o desenvolvimento de estratégias, deixa claro aqui que ao trabalhar a sequência numérica respeitando os conhecimentos do aluno surdo, busca respeitar a etapa de aprendizagem em que o aluno se encontra, por meio de estratégias que facilitam a sua aprendizagem. A resposta de P8, reforça a conclusão de que o professor avalia de maneira diferenciada: *“Olha eu acabo acompanhando os exercícios que ela faz. A vontade que ela tem de aprender, porque graças a Deus tem uma intérprete... E essa intérprete tem uma vontade danada e ela faz... Ela força essa menina a resolver os exercícios. É isso que eu avalio... a vontade da menina em aprender”* – o professor demonstra compaixão para com a aluna surda, quando ele avalia a vontade da aluna aprender e não as resoluções dos exercícios, deixando de dar prioridade à sua aprendizagem. Deixa também a avaliação por conta da intérprete pois é ela quem força a aluna a resolver os exercícios. Dez professores, 66,7% dos entrevistados não responderam à pergunta pontualmente. Menciona-se a resposta de P14, que confirma a conclusão: *“Ela é muito inteligente, então eu tendo paciência com ela, explicando certinho, chamando ela ai na minha mesa, pra tá explicando individualmente ela compreende bem”* – resposta que não explica se é a mesma avaliação realizada pelos outros alunos ou não e nem se existe avaliação. A resposta de P10, reforça a conclusão: *“Olha... Elas têm aprendizagem normal, né? Eu acho que só falta ai é que o professor de Educação Especial tem que saber de tudo, né? Tem que saber matemática do Ensino Fundamental e Médio,*

História... tudo... então eu acho que pro professor fica complicado repassar todas essas matérias” – é possível observar a situação do professor de apoio, que tem de dar conta do ensino de todas as matérias, mesmo não sendo graduado em todas elas. A resposta de P10 se aproxima à de P8, ambos estão atribuindo a função de avaliação para o outros profissionais e não para si, um delega para o intérprete e outro para professor de apoio da educação especial, conclui-se dessa forma que a avaliação do professor não está acontecendo. Um professor, P1 relata que não avalia o aluno surdo: *“Oh... no... no meu livro não tem, até mesmo ele está sem... sem nota, não tem como avaliar e lá não tem ninguém que faça essa avaliação ele simplesmente ele vai passando de série. Não avalio. Até... oh... esse aluno surdo ele tá sem nota no livro... ele faz avaliação... A menina ajuda ele na avaliação, mas daí... eu não sei se ela ajudou demais... se que ele fez, então portanto ele fica sem nota no meu livro de chamada”* – o que demonstra que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo não é acompanhado e nem conhecido. Infere-se portanto que o aluno surdo não está sendo avaliado adequadamente. Os dados fornecem informações sobre a necessidade da avaliação do aluno ser direcionada por meio de planejamento, objetivos claros a serem seguidos, relatos de suas práticas para posteriores reflexões sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. O despreparo do professor é evidente, quando o professor afirma que não tem como avaliar o aluno, não consegue nem dimensionar se o aluno está aprendendo ou não.

● A Análise da Unidade de Contexto 3

Ao analisar as respostas dos professores entrevistados, referentes à Unidade de Contexto 3 sobre *“Ações educativas do professor de matemática na Educação Inclusiva do aluno surdo”*, distribuídas em quatro Unidades de Registro, *3.a. Ensino do aluno surdo, 3.b. Adaptações Curriculares, 3.c. Estratégias que facilitam a aprendizagem do aluno surdo e 3.d. Avaliação do aluno surdo*, conclui-se que o professor ainda não desenvolve tais ações adequadamente por não ter claro os conhecimentos necessários para atuar na educação inclusiva e por não estar envolvido em formação continuada que permita vivenciar discussões, práticas docentes e reflexões a respeito da educação inclusiva do aluno surdo. Observa-se

também a ausência de um trabalho coletivo no espaço escolar para o avanço no processo de inclusão e reflexões conjuntas dos mesmos.

O conhecimento sobre como o professor se sente ao *ensinar o aluno surdo* nas aulas de matemática da educação básica é importante, pois é ele quem deve estar a frente do ensino do aluno surdo e deve sentir-se principalmente fortalecido e motivado a buscar conhecimentos para que tal ação docente aconteça adequadamente. Um dos principais entraves existentes para o ensino do aluno surdo pode ser a falta de comunicação, e devido a esse fator o professor muitas vezes sente-se inseguro e com dificuldades. Às vezes o professor pode sentir que está conseguindo vivenciar uma situação de ensino e aprendizagem com o aluno surdo, como foi observado nos dados coletados porém, como afirma Higgins (1980), “[...] muito frequentemente os surdos utilizam a simulação de compreensão, estratégia para evitar a tensão na comunicação e para que passem despercebidos (HIGGINS, 1980, p. 156 apud BOTELHO, 2005, p. 19)⁶⁸, então o professor deve estar atento e procurar diferenciar tais situações. Os dados coletados também permitem analisar que alguns professores transferem para o intérprete de Libras a tarefa de ensinar, o que não pode acontecer. O intérprete de Libras é apenas um tradutor da fala do professor. O papel principal do referido profissional é interpretar as explicações do professor de matemática e não deve assumi-las pois pode faltar-lhe conhecimento teórico da disciplina. Nesse aspecto é importante que fiquem claros os papéis que cada profissional deve assumir, o intérprete de Libras tem como tarefa colaborar para que o aluno surdo compreenda os conteúdos trabalhados, o professor de matemática deve corrigir, elogiar, conferir as produções, questionar enfim, deve conduzir de fato o ensino e acompanhar a aprendizagem do aluno surdo.

Nesse processo inclusivo, o professor deve ter apoio de todos na escola para melhorar suas habilidades profissionais. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) citam alguns benefícios para os professores quando têm oportunidade de planejar e conduzir suas ações docentes em equipe. Na educação inclusiva dos surdos, tais benefícios poderão também ser de grande valia:

⁶⁸ HIGGINS, P. C. *Outsiders in a hearing world*. *Sociology of deafness*. Califórnia: Sage Publications, 1980. In: BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 1. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O primeiro benefício para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe [...] A colaboração [da equipe] permite-lhes a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico.

Segundo, a colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a melhorar suas habilidades profissionais. [...]

O terceiro benefício para os professores é que eles tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25-26)

As ações docentes do professor de matemática quanto às *Adaptações Curriculares* para o aluno surdo, são importantes. Para Blanco (1999) “Um currículo aberto e flexível é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais [...]” (BLANCO, 2004, p. 291). De acordo com os dados coletados foi possível observar que as adaptações curriculares para o aluno surdo, na região pesquisada, ainda não acontece adequadamente. O que pode ser considerado normal no início do processo de inclusão de alunos com qualquer necessidade educativa especial e, como aponta Stainback et al (1999) pode ser superado por um trabalho em equipe:

Alguns educadores tiveram pouca ou nenhuma experiência em organizar e adaptar um currículo de educação geral que satisfaça às necessidades de todos os alunos. Assim para alguns, esta pode ser considerada uma tarefa difícil e intimidante. Este problema em geral, pode ser superado por uma equipe [...], reunindo-se quando necessário para pensar e apresentar sugestões sobre os objetivos curriculares para uma determinada criança e como esses objetivos podem ser atingidos em turmas de educação regular (STAINBACK et al., 1999, p. 246)

É importante que o professor esteja disposto a adquirir competência profissional inclusiva levando em consideração a diversidade de todos e dessa maneira estar preparado para transformar o currículo de acordo com essa diversidade. “É preciso haver um currículo para todos os alunos, que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos” (MARCHESI, 2004, p. 44) Nesse aspecto, é importante que o professor tenha claro quais são os objetivos educacionais gerais e os específicos. Para Stainback et al. (1999)

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às

necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (STAINBACK et al., 1999, p. 241).

O professor precisa estar disposto a desenvolver conhecimentos que lhe habilitem a realizar tais adaptações no currículo, levando sempre em consideração o aprimoramento da comunicação e da linguagem que deverão estar sempre presentes no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo. Marchesi (1995) escreve sobre a importância de desenvolver no aluno surdo sua capacidade de aprender de maneira autônoma. Para o autor, em todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola, “a ênfase principal deve ser dada aos procedimentos de aprendizagem e não tanto ao acúmulo de conhecimentos ou de informação” (MARCHESI, 1995, p. 225). Outro fator apontado pelo mesmo autor, diz respeito à aprendizagem do aluno surdo não estar baseada somente na relação professor-aluno. “Muito pelo contrário, a relação entre os colegas é, também, um fator primordial no processo de aprendizagem dos alunos. [...] A capacidade do professor para criar situações de intercâmbio cooperativo é fundamental” (MARCHESI, 1995, p. 229).

As Estratégias que facilitam a aprendizagem do aluno surdo nas aulas de matemática são fundamentais no processo de inclusão. Dependem do conhecimento que o professor tem sobre as necessidades de cada aluno, de um planejamento direcionado, de aplicação consciente, dinâmica e constantemente reavaliada, seguindo aportes teóricos. “Uma estratégia de aprendizagem pode ser definida como uma sequência de atividades ou de procedimentos, escolhidos entre várias outras alternativas, e que é dirigida a alcançar uma meta” (NISBET; SUCKSMITH, 1987 apud MARTÍN, 2004, p. 310)⁶⁹. As estratégias são as ações que colocam em movimento as adaptações curriculares e que também encorajam a participação do aluno durante as aulas. Pelos dados coletados observou-se a ausência dessas estratégias durante as aulas de matemática em que o aluno surdo faz parte, o que é perfeitamente esperado já que existe a carência em outros aspectos já abordados nesse estudo. Junior e Ramos (2008) propõem, em seu trabalho, algumas rotinas e procedimentos que podem ser utilizados pelos

⁶⁹ NISBET, J.; SUCKSMITH. Learning strategies. Londres: Routledge and Kegan Paul [ed. cast. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madri: Santillana]. In: MARTÍN, Elena. Ensinar a pensar por meio do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Trad. Fátima Murad. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 309-329.

professores para ensinar o aluno surdo nas aulas de matemática, tais sugestões são de fácil aplicação e podem ser adaptadas em diferentes realidades e contextos educacionais,

[...] é importante dispor as classes em forma de meio círculo. O objetivo principal desse procedimento é fazer com que os alunos tenham a visão do rosto do professor e possam enxergar claramente os sinais (Libras), expressos tanto pelos professores ouvintes como pelos professores com deficiência auditiva. Se não for possível o meio círculo, pode-se dispor de forma que todos tenham a visão do professor e suas expressões. [...] entregar aos alunos [surdos], previamente ao desenvolvimento da aula, uma síntese das atividades. Esse material pode ser um resumo da aula, da lição do livro didático, de um texto, podendo constar figuras ou desenhos que enriqueçam a sua ilustração. [...] Entregando previamente o material, o aluno entrará em sala de aula com expectativas e melhores condições de participação, além de colocar em movimento os conhecimentos prévios, elemento essencial para a aquisição de novos conhecimentos, pela reconstrução do existente. A escrita de esquemas e resumos no quadro-verde (ou branco) pelo professor pode contribuir para a aprendizagem, considerando que os alunos recebem previamente o material da aula e, portanto, encontram-se preparados para as atividades. Visualizar os esquemas e copiar os resumos consiste em um elemento a mais no processo de aprendizagem. [...] Quando forem propostos problemas para serem resolvidos, é importante utilizar esquemas simples ou desenhos que representem a situação. [...] No estudo dos gráficos, podem-se obter melhores resultados se forem realizadas atividades práticas relacionadas a situações do dia-a-dia do aluno [...] Tratar os gráficos em conjunto com os dados coletados de situações reais, envolvendo relações associadas ao cotidiano. [...] No ato da realização de exercícios, com vistas à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, é importante proceder à leitura das questões propostas, antes de o professor fazer a exposição em Libras desse instrumento (JUNIOR; RAMOS, 2008, p. 06-08).

De acordo com os mesmos autores, é recomendável após a aplicação das proposições sugeridas, que o professor abra discussões a respeito, sanando dúvidas com relação aos conteúdos trabalhados como também sobre novas expressões que surgiram durante as atividades porém, em Libras. Dessa maneira, além de construir conhecimentos matemáticos novos, serão desenvolvidas ações que ampliam a maturidade em Libras (JUNIOR; RAMOS, 2008, p. 07)

As informações sobre como acontece a *avaliação do aluno surdo* nesse novo contexto inclusivo é importante. A ausência de tal ação pedagógica dá indícios de que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo não é acompanhado e nem conhecido. Prieto (2006) aponta características do professor na educação inclusiva para responder às necessidades educativas dos alunos:

Assim os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos

nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

O conhecimento prévio do aluno, suas especificidades e diferenças de comunicação, a criação de estratégias que facilitam a aprendizagem do aluno em cumprimento com as necessárias adaptações curriculares são condições essenciais para que a avaliação aconteça como forma de identificar os progressos e a necessidade da criação de novas estratégias. A avaliação deve ser um instrumento que permita além de verificar o que o aluno surdo aprendeu e compreendeu, deve também fornecer dados para que o professor possa refletir sobre suas ações educativas inclusivas, sobre o que deu certo para poder dar continuidade e, também sobre os pontos que necessita mudar.

No caso do aluno surdo, em que é verificada predisposição para compreensão viso-espacial, o professor deve buscar conhecer sua aprendizagem matemática por meio de caminhos que utilizem a sua visão, a partir do concreto. O professor deve compreender também que existe uma defasagem na escrita, por ser a língua portuguesa sua segunda língua, o professor deve ter o cuidado de não supervalorizar os erros da estrutura formal da língua portuguesa. Os erros não devem ser ignorados, mas sim superados posteriormente junto com o aluno surdo.

No momento da avaliação, o professor deve refletir sobre os avanços do aluno surdo e sobre a eficácia da linha em que está realizando suas práticas pedagógicas.

De acordo com estudos desenvolvidos por Fonseca (2009), é possível perceber a importância dos textos matemáticos para construção de conhecimentos e também para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

[...] o ensino da matemática na educação dos Surdos deva propiciar, através da Libras a contextualização de fato numéricos, permitindo a negociação dos significados e favorecendo a construção de conceitos, confirmando o que muitos pesquisadores têm constatado: as imagens construídas pelas crianças vão se estruturando na mesma dimensão de seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Segundo Sales e Silva (2008) a criança Surda desenvolve a sua capacidade de representação simbólica por meio da visão, encontrando na língua de sinais a modalidade visual-gestual para se inserir no mundo em que vive e, a partir daí, organizar seus processos cognitivos. Ratificamos que, no caso da matemática, percebemos, na construção do conhecimento, a linguagem exerce um papel importante na sua concepção cognitivista, revelando que a língua é o órgão

construtivo do pensamento. Logo, em se tratando de textos matemáticos, a interpretação pode ocasionar não só o conhecimento, mas também, ultrapassagem das barreiras que impedem o raciocínio lógico matemático (FONSECA, 2009, p. 36).

É importante que o professor tenha uma visão nesse aspecto, durante seus olhares avaliativos. Suas avaliações devem seguir uma linha que busque tais desenvolvimentos. Além da aquisição de novos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, é fundamental que o professor busque caminhos que desenvolvam também o pensamento lógico matemático do aluno surdo utilizando-se de suas habilidades de compreensão viso-espacial.

Junior e Ramos (2008) apontam dois aspectos, que segundo eles, são importantes para o processo de avaliação da aprendizagem do aluno surdo. Um aspecto diz respeito ao professor procurar “usar termos que contribuam efetivamente para a compreensão do que está sendo solicitado, denotando flexibilidade. Por outro [segundo aspecto], é importante que essa mesma flexibilidade esteja presente na interpretação das respostas dos alunos com deficiência auditiva” (JUNIOR; RAMOS, 2008. p. 07).

De acordo com os dados, os professores não estão avaliando o aluno surdo adequadamente ou transferem tal função para o intérprete de Libras, pior situação ainda foi observada, de acordo com a resposta de um professor, foi a de que o aluno surdo não é avaliado, por não haver comunicação entre ele e os demais membros da turma em que ele está inserido. Diante das respostas dos professores, observa-se que o aluno surdo daquela referida região pesquisada, por não ser avaliado pontualmente, sua aprendizagem e seu ensino também não acontece pontualmente.

A avaliação deve ser uma ação docente constante durante a construção de conhecimentos do aluno, ouvinte ou surdo. Por essa razão, deve ser sempre planejada em conjunto com as práticas docentes de ensino.

A seguir, no próximo item, apresentam-se algumas sugestões que poderão ser seguidas pelas escolas e pelos professores que desejam buscar caminhos para a construção da educação inclusiva.

3.3 ALGUMAS SUGESTÕES PARA QUE A EDUCAÇÃO SEJA INCLUSIVA PARA O ALUNO SURDO

Procurou-se sugerir, de acordo com os estudiosos Schaffner e Buswell (1999), alguns elementos a serem seguidos na escola que deseja oferecer educação inclusiva e, de acordo com Libâneo (2011), alguns passos que professores poderão seguir na busca de alternativas, podendo consolidar a educação com boa qualidade. Embora tais sugestões dos referidos autores não sejam diretamente para a educação inclusiva do aluno surdo, acredita-se que os referidos passos podem orientar todos os professores que desejam melhorar suas ações docentes, dentre eles, os que desejam buscar alternativas para a construção da educação inclusiva para o aluno surdo.

Como mencionado no Capítulo Um, Schaffner e Buswell (1999) acreditam que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos [...]” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 69), e apontam dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, descritos por meio de dez passos a seguir pela comunidade escolar, a saber:

- 1º) *Desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico* (SCHAFFNER; BUSWELL, p. 70-71);
- 2º) *Proporcionar uma liderança forte* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 71-72);
- 3º) *Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 72-74);
- 4º) *Desenvolver Redes de Apoio* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 74-76);
- 5º) *Usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 76-78);
- 6º) *Desenvolver Uma Assistência Técnica Organizada e Contínua* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 78-79);
- 7º) *Manter a Flexibilidade* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 79-81);
- 8º) *Examinar e Adotar Abordagens de Ensino Efetivas* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 81-82);
- 9º) *Comemorar os Sucessos* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 82-83);
- 10º) *Aprender com os Desafios e Estar a Par do Processo de Mudança, mas não Permitir que ele o Paralise* (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 83-84).

Os dez elementos citados acima, de acordo com as autoras Schaffner e Buswell (1999) “quando presentes em uma escola e em um sistema escolar contribuem para o sucesso de todos os alunos” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 69).

Como sugere Libâneo, para uma nova escola também novos professores (LIBÂNEO, 2011, p. 27-50). E como a educação inclusiva necessita de ser uma nova escola. Acredita-se que para essa nova escola inclusiva, novas atitudes docentes são fundamentais.

Além de trabalhar com a diversidade e com as diferenças, esse novo profissional precisa adquirir sólida cultura geral, ser capaz de aprender a aprender constantemente, ser competente em suas ações em sala de aula, possuir habilidades comunicativas, dominar a linguagem informacional e dos meios de informação, e possuir habilidade para articular as suas aulas com as mídias e multimídias. O autor destaca alguns pontos com relação às novas atitudes que esse novo professor necessita desenvolver diante das realidades atuais dos contextos educativos.

Acredita-se que os pontos sinalizados por Libâneo muito contribuirão para as ações docentes nas escolas inclusivas. A seguir abordamos tais pontos, adequando-os aos nossos estudos:

1ª) *Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor* (LIBÂNEO, 2011, p. 30-32);

2ª) *Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática multidisciplinares* (LIBÂNEO, 2011, p. 32-35);

3ª) *Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender* (LIBÂNEO, 2011, p. 35-37);

4ª) *Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva* (LIBÂNEO, 2011, p. 37-39);

5ª) *Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa*⁷⁰ (LIBÂNEO, 2011, p. 39-40);

⁷⁰ Na educação inclusiva do aluno surdo, o professor pode *assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa* por meio da Libras também.

6ª) *Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.)* (LIBÂNEO, 2011, p. 40-42);

7ª) *Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula* (LIBÂNEO, 2011, p. 42-43);

8ª) *Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada* (LIBÂNEO, 2011, p. 43-44);

9ª) *Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva* (LIBÂNEO, 2011, p. 44-45);

10ª) *Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios* (LIBÂNEO, 2011, p. 45-49).

As políticas de inclusão garantem o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular da educação básica, como já foi abordado nesse estudo, porém a matrícula é o primeiro passo apenas. Outros passos deverão acontecer para que a permanência do aluno seja mantida e para que a educação seja inclusiva de fato, tanto por parte da escola, como pelo professor. As sugestões mencionadas anteriormente poderão auxiliar a escola na parceria de facilitar a prática do professor.

Finalizando os estudos, a seguir, passa-se a demonstrar as considerações finais do trabalho, por meio de uma retrospectiva conjunta de todos os temas e as análises das informações tratadas no presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

RETROSPECTIVA DOS ASSUNTOS TRATADOS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

A inclusão dos alunos surdos tornou-se realidade nos contextos escolares. No entanto, faltam condições e compreensão por parte dos professores para o sucesso pedagógico dessa nova realidade, visto que, enfrentam problemas com essa inclusão e não se sentem capacitados para atender adequadamente os referidos alunos.

A ideia central desse trabalho de pesquisa consiste em compreender os contextos educacionais inclusivos de alunos surdos e analisar ações docentes, frente a essa nova realidade inclusiva, nas aulas de matemática da educação básica, para tal entrevistou-se professores que tinham em suas turmas de matemática alunos surdos incluídos.

A construção desse trabalho, permitiu o conhecimento do atual contexto inclusivo do aluno surdo a partir das ações dos professores em suas aulas de matemática, divulgadas por meio de suas respostas às perguntas da entrevista. Dessa forma, pretendeu-se contribuir com as reflexões a respeito da educação inclusiva do aluno surdo, buscando colaborar na efetivação de ações dos professores para esse atendimento, mais especificamente com relação ao ensino desse aluno.

No decorrer das etapas da pesquisa, sentiu-se a necessidade das ações dos professores se entrelaçarem com a intenção das políticas públicas de inclusão educacional, já que é notória a dificuldade enfrentada no atendimento.

O professor, diante dessa realidade que apresenta problemas, necessita repensar sua prática e criar novas ações, já que é um sujeito em ação construtiva da educação inclusiva, e trabalha com alunos que necessitam de atendimento individualizado e diferenciado em suas aulas.

Além do direito de todos frequentarem os espaços escolares regulares, os avanços tecnológicos, as transformações aceleradas no meio social e científico, também são fatores considerados importantes para o atual contexto educacional e necessitam da ação do professor para dar conta, dessa maneira, requerem uma nova função docente. Assim a escola passa por um momento em que necessita rever suas funções e sobre o ensino que deve oferecer diante de tais necessidades. Como o professor é o agente que realmente está na condição de

efetivador do processo, é necessário que receba formação constante e adequada, para assim poder refletir com seus colegas a profissionalidade docente, pois sozinho seu poder de criação é enfraquecido.

A própria escola deve criar espaços para a aprendizagem da profissão docente, já que o professor precisa compreender que para preparar seu aluno de forma integral, necessita ir além de seus aspectos cognitivos.

Sabe-se também que o professor, desenvolve em suas práticas, ações que ficam na maioria das vezes fechadas em suas aulas, por essa razão é necessário que partilhe suas experiências com seus colegas de trabalho, para refletirem juntos, compartilhando dificuldades e comemorando acertos.

Diante do grande desafio de educação para todos, a educação inclusiva pode ser um meio para construir escolas para todos. Para isso o professor necessita compreender o que está acontecendo e refletir conjuntamente sobre a situação, dentro do próprio contexto escolar e juntamente com os outros profissionais que nela atuam. Necessita desenvolver suas práticas docentes, oferecendo a todos os seus alunos as mesmas oportunidades, independentes de suas especificidades de aprendizagem, buscando o desenvolvimento pleno de todos por meio de uma educação de qualidade.

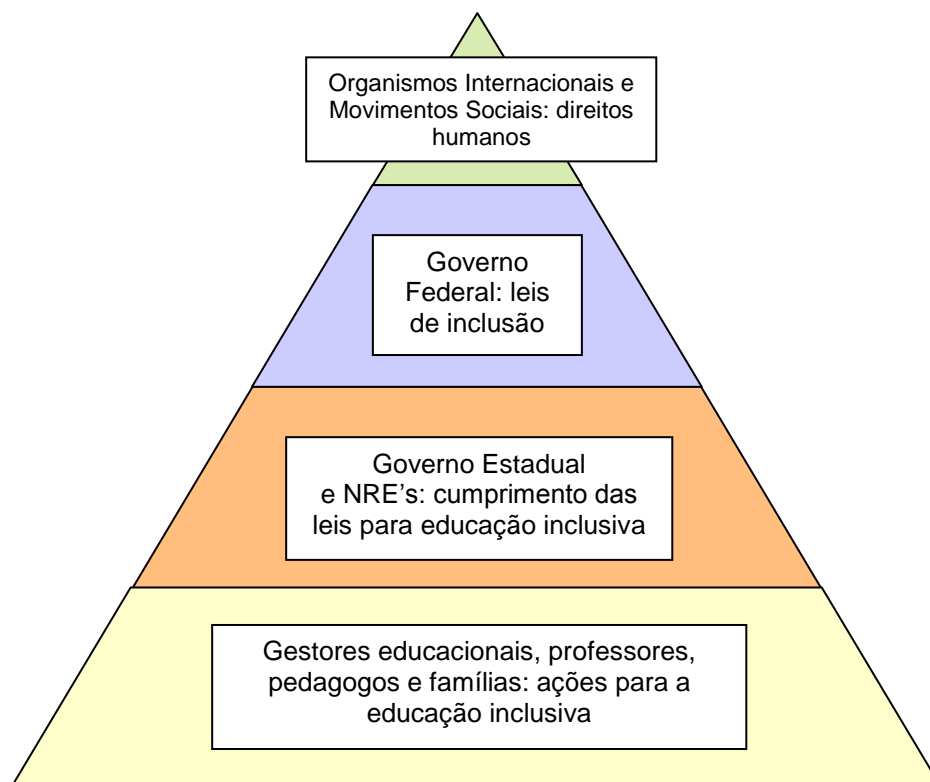
Além dos aspectos quanto à conscientização do professor sobre a necessidade de rever sua prática docente, para a escola dar conta das demandas sociais quanto à formação do aluno, precisa também se conscientizar e acompanhar criticamente as ações do poder público nos aspectos ligados à educação, sobre a relevância da escola para a sociedade, cobrando dos órgãos responsáveis, condições para poder desenvolver suas práticas adequadamente na educação inclusiva.

O governo já tomou as devidas providências promulgando leis em resposta às ações dos organismos internacionais e aos movimentos sociais que buscaram a universalização da educação básica. Medidas para esse acontecimento já foram tomadas. Nesse momento as escolas devem realizar esse enfrentamento, mobilizando os profissionais da escola até sua movimentação em defesa da educação inclusiva, porém somente o direito garantido de acesso ao ensino regular não assegura a permanência e a progressão do aluno surdo para outros níveis de escolarização. É necessário seriedade na construção da educação para todos por meio de investimentos contínuos na formação do professor permanentemente

visando a efetivação da educação para todos.

Procurou-se representar a realidade da atual conjuntura da inclusão por meio do esquema a seguir (FIGURA 5) que indica as instâncias sociais envolvidas nas ações para a educação inclusiva.

FIGURA 5: Instâncias envolvidas na efetivação da Educação Inclusiva



Pelo esquema, na primeira instância de cima para baixo, representa-se os organismos internacionais e os movimentos sociais cumprindo seu papel em defesa dos direitos humanos relativos à educação básica para todos. Na segunda instância, representa-se o governo federal quanto às leis promulgadas em prol da educação inclusiva. Na terceira instância, o governo estadual e os núcleos regionais de educação abrindo caminhos para o cumprimento das referidas leis de inclusão educacional para que todos pudessem frequentar as escolas regulares. Como é possível observar pela Figura 5, as escolas e os profissionais que nela atuam, principalmente os professores, como sendo a base da pirâmide, necessitam de acolher uma dinâmica de inclusão e fazer o devido enfrentamento dos problemas, porém para que isso seja possível é necessário condições favoráveis. É necessário

inicialmente que o professor compreenda o contexto educacional atual e os caminhos que o conduzirão até chegar-se à educação inclusiva. Essa compreensão dificilmente acontece de forma individual e isolada, pois o professor sozinho pode sentir-se desmotivado e enfraquecido.

Procurou-se construir um referencial teórico que contribuísse na compreensão do professor sobre o atual processo de inclusão. O *Prológo*, relato da trajetória profissional da autora da presente dissertação, pode ser considerado como material de contribuição, já que a mesma é uma profissional que faz parte do atual contexto. Busca compreensão sobre o processo de inclusão do aluno surdo e caminhos para a construção da educação inclusiva.

Inicialmente, nos Pressupostos Teóricos, buscou-se abordar *O Professor e a Educação para Todos*. Como foi apontado nas pesquisas, o professor se sente perdido e desamparado diante de tantas tarefas que a escola precisa dar conta. Não se sente preparado para atuar nesse novo contexto por conta de sua formação inicial que não o preparou para tal. Porém, a situação pode ser considerada positiva, pois a sensação de desconforto pode levar a reflexões sobre as velhas práticas e também a pensamentos sobre novas possibilidades de atuação. A Educação para Todos pede ações que exigem o envolvimento conjunto dos profissionais da educação, e de acordo com os pesquisadores o melhor lugar para acontecer esse envolvimento é dentro do próprio ambiente escolar, pois assim as ações poderão acontecer de acordo com as necessidades de cada contexto.

Ao centrar as ações docentes nas necessidades de aprendizagem de cada aluno individualmente, tem-se os objetivos da Educação para Todos próximos da finalidade da Educação Inclusiva, por essa razão a inclusão pode ser um impulso para a renovação dos contextos educacionais em atendimento às atuais demandas sociais e individuais quanto à formação plena dos indivíduos.

A inclusão educacional pode ser motivo forte para mudança de paradigmas, servindo de alavanca para superar necessidades do novo contexto inclusivo educacional. Para atingir tal fato, uma nova análise e uma nova teorização do currículo são fundamentais, bem como o comprometimento do professor em participar desta construção, principalmente possibilitando respostas educativas por meio das adaptações curriculares, que possibilitam o atendimento de cada aluno respeitando suas especificidades e necessidades.

Nos estudos teóricos a respeito das *Políticas Públicas de Inclusão*

Educacional, procurou-se elencar as principais ações dos organismos internacionais que propiciaram que a inclusão se revertesse em políticas públicas, tanto pelo Governo Federal Brasileiro quanto pelo Governo Estadual do Paraná, inserindo a relevância da escola e suas práticas na educação inclusiva. Nesse cenário, os profissionais das escolas encontram-se em descompasso, não compreendendo inteiramente o que está acontecendo e o que lhes cabe realizar. Vários são os obstáculos enfrentados por eles, quanto às ações que devem ser construídas para o atendimento de alunos que hoje frequentam as salas de aula. Alunos esses, que ficavam sem aprimorar seus conhecimentos por não ter a mesma rapidez ou facilidade para aprender como os demais. A Educação para Todos é um bem garantido, mesmo que para o professor seja uma tarefa diferente e mais difícil de ser cumprida, pois foge do que ele estava acostumado ou foi preparado para realizar.

Apesar dos problemas enfrentados pelos professores quanto ao atendimento do aluno surdo, acredita-se que os mesmos fazem parte do processo. Mesmo que os professores não possuam conhecimentos sobre a surdez e as particularidades do aluno surdo, ele poderá criar estratégias que facilitarão suas ações na educação inclusiva. Com essa pesquisa, procurou-se evidenciar temas relevantes e que são essenciais para a compreensão do contexto inclusivo.

De posse das informações coletadas, procurou-se explicitar dados que contribuam para com as reflexões sobre a educação inclusiva do aluno surdo. Com os dados construídos e regidos pelos aportes teóricos que fundamentam a inclusão, procurou-se contribuir nesse processo estruturando saberes que poderão corroborar com novas pesquisas na área, em prol da efetivação da educação inclusiva com responsabilidade e direcionamento.

Várias considerações podem ser feitas com relação aos dados obtidos por meio das entrevistas com os quinze professores da região pesquisada, e são explicitadas logo abaixo, de acordo com as análises das respostas contidas nas Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3:

- 1- Apesar de já estar inserido no contexto escolar, a inclusão do aluno surdo ainda não acontece satisfatoriamente, devido a precariedade da comunicação. As especificidades e a diferença de comunicação do aluno surdo são desconhecidas pelo professor e não estão sendo consideradas previamente nas aulas;

- 2- Os professores de matemática, devido sua falta de conhecimento sobre o aluno surdo incluído, geralmente aliam a idade do aluno com a faixa etária da turma, ano/série, em que está matriculado. O fato de não ter conhecimento sobre a verdadeira idade do aluno surdo, interfere na seleção das atividades que permitiriam atingir ao mesmo tempo o aluno surdo incluído e os demais alunos da turma, respeitando seus interesses;
- 3- Ausência de preocupação por parte do professor em saber efetivamente sobre o grau de perda auditiva do aluno com base em laudos médicos. Não está havendo um trabalho de acompanhamento da equipe pedagógica pela falta de comunicação desse conhecimento relacionado ao grau de perda auditiva do aluno, fato que comprova que o trabalho educativo do professor no processo de inclusão não está sendo pensado em equipe;
- 4- Existe a carência de profissionais intérpretes de Libras para atuar como facilitador da comunicação na sala de aula. Porém, nas escolas busca-se suprir a deficiência do atendimento mesmo que de maneira precária;
- 5- O atendimento no CAES está acontecendo, porém o mesmo não acompanha a proposta inicial, como era o seu objetivo no princípio quando da criação do centro, isto é, principalmente aprimorar a primeira língua do aluno surdo, a Libras, e também a Língua Portuguesa como segunda língua necessária para o aluno ter acesso ao conhecimento, configurando-se em uma Educação Bilíngue. Em alguns casos o referido atendimento acontece durante o mesmo período de aula regular, fato também que indica contradição nas propostas iniciais do centro, que é a de reforçar os assuntos trabalhados em sala de aula e não ministrá-los. Para melhor promoção da aprendizagem do aluno surdo, seria positivo uma parceria do professor de matemática e o professor especialista do CAES, no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula visto que, o professor do CAES tem maior facilidade para comunicar-se com o aluno surdo;
- 6- Os professores ainda não têm claramente informações a respeito da

surdez, conhecimento fundamental para evitar a confusão de que o aluno por ser surdo, apresenta necessariamente deficiência cognitiva. O que provavelmente vem dificultando a busca de estratégias que venham atenuar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar;

- 7- A comunicação entre o professor e o aluno surdo na região pesquisada, ainda não acontece satisfatoriamente, pois os professores de matemática admitem não conhecerem a Libras ou muito pouco dela. Mesmo o professor que conta com o auxílio do intérprete de Libras durante suas aulas, não considera o aluno surdo integrante da turma em suas aulas de matemática, pois não o leva em consideração durante as explicações, deixando a atividade didático pedagógica para o intérprete de Libras;
- 8- A falta de comunicação está ocasionando atraso no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo e conseqüentemente sua aprendizagem está sendo comprometida, além de estar impedindo maior interação com os demais membros da turma;
- 9- O professor do CAES busca amenizar as lacunas existentes no atendimento do ensino regular, deixando de desenvolver o aprimoramento da Libras e língua portuguesa, objetivo principal do centro. Assim, dessa forma, as tarefas do ensino regular;
- 10- Os conhecimentos do professor de matemática referentes às leis de inclusão são baseados no senso comum. Acarretando falta de comprometimento com a proposta de inclusão e responsabilidade para com a aprendizagem do aluno surdo incluído. Os conhecimentos necessários para desenvolver ações inclusivas que contribuam para a aprendizagem do aluno surdo tornam-se prejudicados. Os professores têm informações sobre a existência das leis da inclusão e da obrigatoriedade de sua aplicação, porém, não as conhecem adequadamente e não procuram conhecê-las como deveria acontecer;
- 11- Os professores de matemática têm conhecimentos sobre a

educação inclusiva de acordo com o senso comum, mas não possuem suporte teórico para o desenvolvimento de suas ações inclusivas. Existe angústia quanto à necessidade de trabalho em conjunto com todos os demais profissionais do contexto educacional e a falta de capacitação para os professores do ensino comum nesse aspecto;

- 12- O professor de matemática, ainda não tem claro a diferença entre educação inclusiva e integração do aluno no contexto escolar. Acredita que oferecer educação inclusiva é atender todos juntos no contexto educacional. Ainda confunde inclusão com integração;
- 13- Os professores não tem conhecimento adequado e necessário sobre o documento *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED-PR*, não participa ativamente da construção de currículos inclusivos para o aluno surdo por não possuir conhecimento fundamental para impulsionar as práticas e as ações docentes inclusivas que promovam a aprendizagem do aluno surdo, e contribuir dessa forma para o desenvolvimento do processo de inclusão;
- 14- O professor não está colaborando para a construção de currículos inclusivos, já que não está realizando adaptações curriculares para os alunos surdos, o que demonstra a precariedade do atendimento inclusivo do atendimento nas aulas de matemática;
- 15- Os professores participam de capacitações porém esporadicamente, de forma isolada e fragmentada, com ausência de reflexões e incentivo para colocar em prática as teorias abordadas, principalmente as relacionadas à educação inclusiva. As capacitações envolvendo a inclusão de aluno surdo ou temas relacionados à inclusão educacional, de maneira geral não acontecem adequadamente e geralmente são ofertadas somente para os especialistas em educação especial. Apesar do processo de inclusão envolver todos os profissionais do contexto escolar, não estão recebendo informações a respeito em capacitações, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos

para poderem agir ativamente com responsabilidade no atual processo inclusivo, não acontece;

- 16- O despreparo do professor para a educação inclusiva, a falta de orientações e reflexões para o referido atendimento que, somados à ausência de comunicação, acarretam muitas dificuldades no ensino do aluno surdo. Mesmo quando o professor conta com o auxílio do intérprete de Libras, a dificuldade existe, pois ela é transferida para o intérprete de Libras que não é o professor de matemática;
- 17- O professor não realiza as adaptações curriculares para o aluno surdo, observa-se que o professor tem noção do que venha a ser as adaptações curriculares porém, falta-lhe um conhecimento a respeito, junto com uma equipe parceira no processo de inclusão;
- 18- Não são desenvolvidas estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem do aluno surdo. O professor procura desenvolver estratégias de ensino, pois procura falar pausadamente e na frente do aluno, procura não ficar na frente do quadro de giz, procura oferecer uma atenção diferenciada durante suas aulas de matemática, dirigindo-se até a carteira do aluno para atendê-lo individualmente quando necessário;
- 19- O desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo não é acompanhado e nem conhecido adequadamente. Há necessidade da avaliação do aluno ser direcionada por meio de planejamento, objetivos claros a serem seguidos, relatos de suas práticas para posteriores reflexões sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

De acordo com os dados construídos, pôde-se observar claramente que a inclusão do aluno surdo está longe de acontecer adequadamente, se continuar nesse formato.

Existe a necessidade dos profissionais das escolas realizar estudos teóricos sobre educação de maneira geral, reflexões conjuntas e troca de

experiências sobre as ações docentes, planejamentos para aplicação de ações dentro da sala de aula, enfrentamento de problemas referente às necessidades educacionais dos alunos.

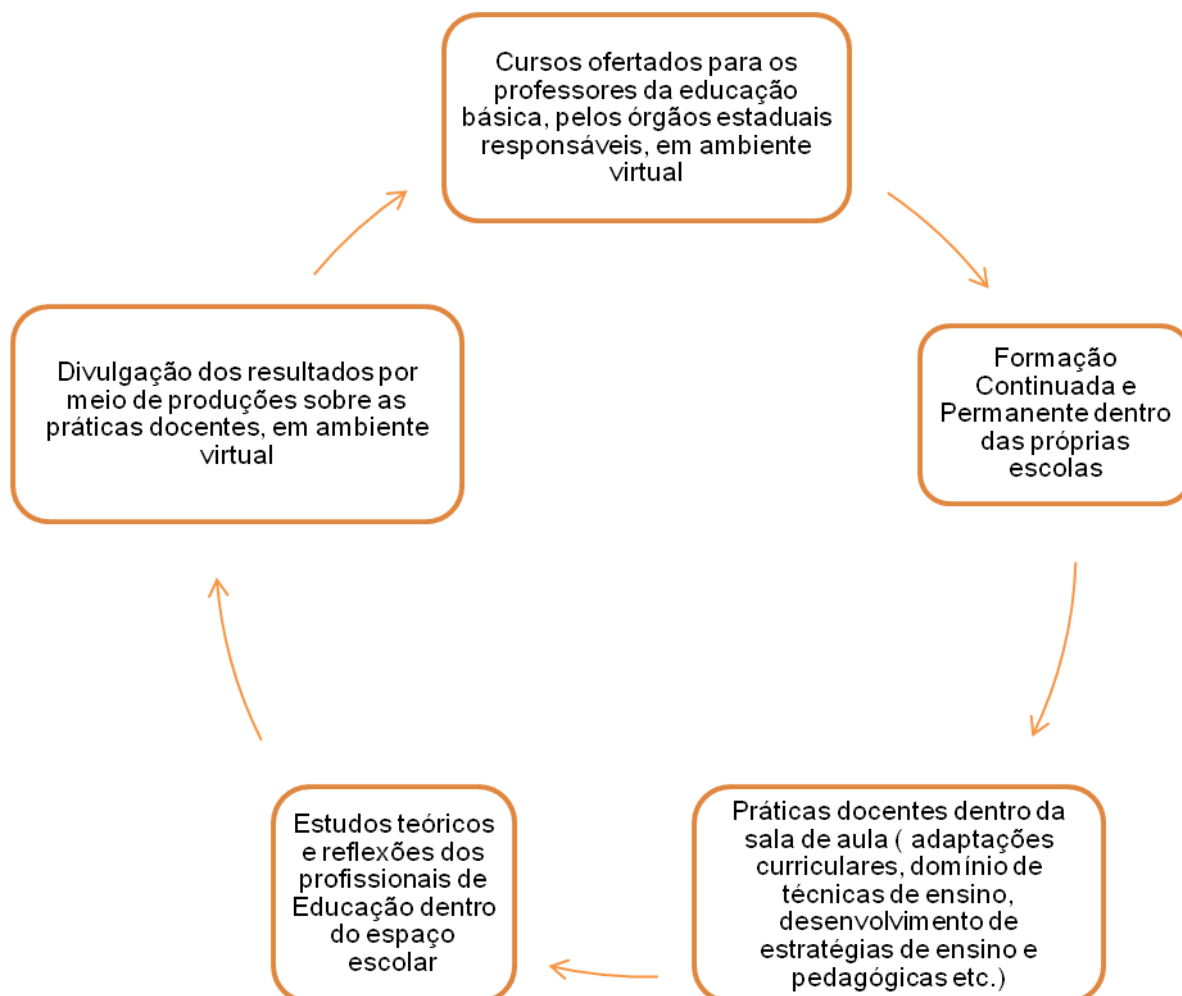
A busca de caminhos novos para a prática docente são ações que devem acontecer dentro do próprio ambiente educacional de maneira rotineira, semanalmente, quinzenalmente ou até mensalmente. Mas é fundamental que momentos para aprimoramento do corpo docente das escolas aconteçam e sejam respeitados rigorosamente.

Uma maneira de se caminhar em direção à Educação para Todos, consiste na formação docente por meio de cursos oferecidos a todos os professores ao mesmo tempo e a distância. Este tipo de ação potencializa as mudanças, as reflexões e as novas ações necessárias, pois todos estariam falando do mesmo tema ao mesmo tempo. Nesses cursos seriam estudados primeiramente as teorias, em seguida, no próprio ambiente escolar, aconteceriam as reflexões de acordo com a realidade do contexto de cada escola, aplicações de práticas, reflexões dos resultados sobre os ganhos e perdas, de forma contínua até se chegar ao ideal pretendido que é a aprendizagem de cada aluno e sua formação integral, de acordo com as potencialidades de cada um.

Uma formação docente visando maiores esclarecimentos sobre a Educação Inclusiva, poderia por exemplo, seguir o mesmo roteiro desse trabalho de pesquisa quanto aos temas a serem abordados, pois são essenciais para a compreensão do atual contexto que não é ainda inclusivo.

A seguir (FIGURA 6) demonstra-se um exemplo de sequência a ser seguida na Formação Continuada e Permanente para professores:

FIGURA 6: Formação continuada e permanente para professores da educação básica



Somente a formação dentro dos ambientes escolares provavelmente não será suficiente para a construção da educação inclusiva ou da educação para todos, mas tem uma função decisiva nessa construção. São necessários maiores investimentos nesse aspecto relacionado à formação docente de acordo com as necessidades das escolas e também o envolvimento de todos os demais profissionais da escola nos estudos, ações, reflexões etc., assim as condições para os professores poderem construir conhecimentos por meios de suas práticas inclusivas, se tornarão viáveis e reais.

A formação continuada e permanente, por ser fundamental para a construção de ações docentes inclusivas, requer muito esforço e comprometimento por parte do professor, porém fortalece a profissão docente em direção ao trabalho

responsável na Educação para Todos.

Nessa perspectiva, considera-se a Formação Continuada e Permanente do professor, abordando sempre temas relacionados à realidade do contexto educacional, fundamental para o avanço na educação inclusiva. Apesar do professor estar à frente do ensino e ser o responsável pela aprendizagem de seus alunos, não pode recair somente sobre ele a responsabilidade da efetivação da educação seja ela inclusiva ou não.

O quadro demonstrado a seguir (Quadro 3), esquematiza a responsabilidade de cada segmento na construção da Educação para Todos, mais especificamente para a educação do surdo, tema do presente estudo.

Quadro 3: Síntese do movimento conjunto para alcançar a inclusão do aluno surdo.

Ações Docentes	Ações Administrativas	Ações Políticas
<ul style="list-style-type: none"> - Participação em cursos de Formação Continuada e Permanente fora do ambiente escolar, a distância e no próprio ambiente escolar; - Responsabilidade em aprimorar a profissão docente; - Comprometimento com a solicitação das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos e responsabilidade em realizar ações inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjos para que todos os professores e demais profissionais da escola possam participar dos cursos de Formação Continuada e Permanente; - Autonomia para decisões relacionadas aos arranjos para que os estudos em equipe sejam responsáveis; - Participação, envolvimento, responsabilidade, seriedade etc. referente às ações para a educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de Formação Continuada e Permanente para todos e de forma digna em ambiente virtual; - Temas ofertados para estudos, de acordo com as necessidades das escolas; - Condições materiais e técnicas favoráveis para que as escolas possam facilitar a participação de todos os seus professores em Formação Continuada e Permanente da profissão docente.

Além dos aspectos quanto à conscientização do professor sobre a necessidade de rever sua prática docente para a escola dar conta das demandas sociais quanto à formação do aluno, precisa também se conscientizar e acompanhar criticamente as ações do poder público nos aspectos ligados à educação, sobre a relevância da escola para a sociedade, cobrando dos órgãos responsáveis

condições para poder desenvolver suas práticas adequadamente na educação inclusiva.

Ao confrontar a realidade dos contextos escolares da região pesquisada com os estudos teóricos, procurou-se captar as ações dos professores no atendimento do aluno surdo, e assim colaborar com os professores de matemática no enfrentamento das questões e dificuldades relacionadas nesse atendimento à modalidade de ensino e principalmente, com a inclusão do referido aluno, com a construção de ações que facilitem a aprendizagem da matemática, pois evidenciou-se muitas carências.

A inclusão de alunos surdos no ensino comum requer igualdade de oportunidades, sem distinção, professores capacitados e realmente comprometidos com a educação inclusiva e para todos, fato esse que não foi evidenciado no decorrer da pesquisa.

Diante da problemática atual, sentiu-se a necessidade de realizar o presente estudo com a intenção de avançar na tarefa de atender as demandas sociais inclusivas no contexto escolar do ensino comum, buscando a compreensão dos fatos para que dessa forma pudesse contribuir com a solicitação referente à construção de currículos inclusivos para o aluno surdo.

Conclui-se o presente trabalho de pesquisa, evidenciando o papel do professor de matemática, assim como o de todos os demais professores das outras disciplinas sobre sua responsabilidade profissional de ensinar e conduzir a aprendizagem. Um bom professor, compreende-se que deve ser bom para todos seus alunos, independente de suas necessidades educativas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez. 2006. (Coleção Questões da nossa época, v. 128)

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 39 – 53. In: LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande – Mato Grosso do Sul, 2005. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 23 maio. 2012.

ALMEIDA, Maria Amélia. A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: ALMEIDA, M. A. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL. 1998. p. 11-14

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 81-102.

ANÇÃO, Carla di Benedetto. **Educação Inclusiva: análise de textos e contextos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2008.

ANDREOLLA, Neuza. **Interações discursivas e elaboração de conhecimentos**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 2005.

AQUINO, Miriam de Albuquerque. **Educação e cultura: aprender a viver junto para reconhecer a diferença**. Disponível em: <www.ldmi.ufpb.br/.../ARTIGO-EDUCAÇÃO%20E%20DIVERSIDA...>. Acesso em: 23 maio. 2012.

ARANTES, Valéria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. 2006.

ARAÚJO, Kátia Saone Santos. **O currículo e seus entraves**. 2005. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=17751>>. Acesso em 26 jun. 2012.

AZEVEDO, A. M. **Declaração de Salamanca: perguntas frequentes (2007)**. Unisinos. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13828224/DECLARACAO-DE-SALAMANCA-Perguntas-frequentes>>. Acesso em: 09 maio. 2012.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 1977.

BENJAMIN, S. An ideaspcape for education: what futurists recommend. *Educational Leadership*, 47(1), 8. 1989. In: SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades e ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 81.

BERVIG, Carla Elsi. **Políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica e a formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba. 2010. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php>>. Acesso em: 18 maio. 2012.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo em La Diversidad: Implicaiones Educativas**. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu-PR, (4 a 7 de novembro). 1998. Disponível em: <<http://www.fapedangola.org/temas/educacao/diversidade.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010.

_____. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Trad. Marcos A. G. Domingues. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v. 3. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. p. 290-308.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 1. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 maio. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 jul. 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 10 mai. de 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 18 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2001 – 2010)**. Brasília, 2001a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 mai. 2012.

BRASIL. **Projeto de lei do plano nacional de educação (PNE 2011/2020)**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/marcia-abreu-e-marcos-cordioli-caderno-cec-plano-nacional-de-educac3a7c3a3o-pne-2011_2020.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP**. 2011b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005. 48 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – MEC**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 28 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial: na perspectiva da educação inclusiva**. – MEC. 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília : MEC / SEF/SEESP. 1998. 62 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais: adaptações curriculares de grande porte 5**. MEC. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações** – Ed. 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em 17. Jan. 2011.

CAPOVILLA, Fernando. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. In: **Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação**. V. 1, n.2, 1997. P. 561-588.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez. 1993. (Coleção Questões da nossa época, v. 26)

CNTE, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Reflexões sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. 1999.

CONCEIÇÃO FILHO, Delci. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 1. ed.. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A.. 1968.

CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolino. **A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras**. In: VIII Encontro Nacional de Educação Nacional. 2004. Recife – PE. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/13/MR20.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2013.

DAFT, R. L. Organization theory and design. São Francisco: West Publishing Company. 1983. In: In: SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades e ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 84.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos: sessenta anos de conquistas**. Revista Direitos Humanos, n. 1, dez. 2008. p. 8-11.

DANTAS, Cátia Verônica Nogueira; JESUS, Tercio Reis de. Políticas públicas e reformas educacionais no Brasil: enfoque no planejamento educacional no âmbito dos municípios. **Revista da Faced. Universidade Federal da Bahia**, n. 7, p. 109-124. 2003. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=123>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus. 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

_____. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Editora: Vozes. 2004.

DIZEU, Liliane Correia Toscada de Brito; CAMPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. Ed. Brasília: MEC. SEESP, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2013.

EISNER, E. W. What really counts in schools. *Educational Leadership*, 49 (5), 10-11, 14-17. 1991. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

ELLIOTT, John. **La investigacion-acción em educación**. Madrid: Morata, 1990.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ALVES, Edneia de Oliveira; BATISTA, Marie Gorett Dantas de A. e M.; MONTEIRO, Regina de Fátima F. V.. Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, Ana. (org). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação. 2011. p. 171-198.

FAZENDA, Ivani A. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FERNANDES, Sueli. **Área da Surdez**. 2003. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=321>. Acesso em: 03 set. 2010.

_____. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba. IBPEX. 2006B.

FERREIRA, Cristiane Bonifácio de Almeida; BUENO, Vanessa Cristina dos Santos; PEREIRA, Andresa Vaniele Barbosa. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino**. 2010. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABO4UAC/a-inclusao-aluno-surdo-na-rede-regular-ensino>> Acesso em: 20 ago. 2012.

FERREIRA, João H. L. **Ensino x educação**. 2008. Disponível em: < <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/ensino-x-educacao-589904.html> > Acesso em: 16 jan. 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos Cedes, Campinas. v. 19, n. 46, 1998.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores)

FLYNN, G.; INNES, M. The Waterloo region catholic school sistem. In: R.A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (p. 201-217). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

FONSECA, Silvana. **Metodologias na área de educação matemática para surdos: revisão de literatura.** 2009. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/arquivos/sft.pdf>> . Acesso em: 04 mar. 2013.

FRANCO, Monique. Currículo & emancipação. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** v. 1. 3 ed. Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 213-224.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptações Curriculares.** Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. Editora: Plexus. 1997.

GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

HIGGINS, P. C. Outsiders in a hearing world. Sociology of deafness. Califórnia: Sage Publications, 1980. In: BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** 1. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities.** Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez. 2000 (Coleção Questões da nossa época; v. 77).

JÚNIOR, Henrique Arnaldo; RAMOS, Maurivan Güntzel. **Matemática para pessoas surdas: proposições para o ensino médio.** 2008. Disponível em: <www.feneis.com.br/.../...> . Acesso em: 05 mar. 2013.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 21-34.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais.** FAPESP/ANPED. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Aceso em: 13 set. 2010.

LANDÍVAR, J. **Adaptaciones curriculares**. Guia para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial. Espanha-Madri: Ciencia de la educación preescolar y especial, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 1ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-52.

_____ **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2011 (Coleção questões da nossa época; v 2).

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp. 2006.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2010>>. Acesso em: 18 maio. 2012.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

LUAIZA, Benito Almaguer. **Educação, ensino e instrução**: o que significam essas palavras. 2009. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-ensino-instrucao/educacao-ensino-instrucao2.shtml>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

LÜCK, Heloísa. (org.) **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 07-10, fev/jun 2000. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br/.../%7B7FF1DC84-64A4-42B8-B810-...>. Acesso em: 07 maio. 2012.

LUFT, Celito Urbano; CORSETTI, Berenice. **Políticas educacionais em tempos neoliberais o econômico definindo o pedagógico**. Revista Mestrado URI UNISINOS. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Disponível em: <www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_3.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MACHADO, Nílson José. **Cidadania e educação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. – (Coleção Ensaios Transversais).

MANJÓN, D. G. **Adaptaciones curriculares**. Guia para su elaboración. Málaga: Aljibe, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In Arantes, Valéria Amorim (Org.): **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. 2006. p. 15-30.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Trad. Marcos A. G. Domingues. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades**

educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 198-214.

_____. A educação da criança surda na escola integradora. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Trad. Marcos A. G. Domingues. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 215-231.

_____. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Trad. Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais 3.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-48.

_____. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Trad. Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais 3.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.171-192.

MARTÍN, Elena. Ensinar a pensar por meio do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Trad. Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais 3.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 309-329.

MARTINS, Mariana; MORGADO, Marta. **A criança surda: caminhos para a linguagem.** 2012. n.p. Disponível em: <<http://www.revistaespacosade.com.br/?p=591>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** Educ. Rev. [online]. 2004, n.23, p. 185-202. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602004000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 abr. 2012.

MENOSSEI, Leonilda de Campos. **Estudo histórico dos surdos.** 2011. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2835735>> Acesso em: 17 jul. 2012.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação o do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, 2000.** Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v06n01/v06n01a02.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A escola tem futuro?** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 53-80.

MUNHOZ, César. **Surdo, um estrangeiro na escola.** 2009. Entrevista disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto.asp?Id=264366> Acesso em: 03 set. 2010.

OAKLEY, E. KRUG, D. Enlightened leadership – getting to the heart of change. Nova York: Fireside. 1991. In: SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK,

Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 82.

OGURA, Analia Fiorini. **Política pública da inclusão escolar no Estado do Paraná e sua implementação no município de Cascavel**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia. 2002. Disponível em: <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/BuscaGoogle01.php?cx=003444711136559024840%3Abuqu86o_t2o&cof=FORID%3A11&q=Inclus%C3%A3o+escolar%3A+um+desafio+para+o+s%C3%A9culo+XXI&sa=Buscar&ie=%E2%80%9Dwindows-1254%3F&oe=%E2%80%9Dwindows-1254%3F>. Acesso em: 18 maio. 2012.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 48-66.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. Dialogando com o documento “Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares. p. 27-29. (s.d.) In: GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptações Curriculares**. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

OLIVEIRA, Priscila do Nascimento Rocha de. **Estrutura curricular e educação de surdos**. Partes a sua Revista Virtual. 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estruturacurricularsurdos.asp>> Acesso em: 02 jul. 2012.

PAIM, Eliane Rosário; FRIGÉRIO, Neide Aparecida. **O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola**. Disponível em: <www.univen.edu.br/.../...>. Acesso em: 05 maio de 2012.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Souza Martins. **Saberes de Professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes**. Dissertação de Mestrado em Educação em Matemática e Ciências. Universidade Federal do Pará. 2010.

PAGANOTTI, Ivan; RATIER, Rodrigo. PNE 2011-2020: uma nova chance para velhas necessidades. **Nova Escola**, ed. 240, março 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/pne-2011-2020-nova-chance-velhas-necessidades-621968.shtml>>. Acesso em: 17 maio 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: MEMVAVMEM Editora. 2006. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>> Acesso em: 21 maio 2012.

PERRONOU, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Arantes, Valéria Amorim (Org.): **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. 2006. p. 31-73.

PLINSKI, Regiane Regina Koltz. **O currículo e a educação de surdos**. RVCSD – Revista Virtual da Cultura Surda e Diversidade. s. n. t. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=470>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed.. 1992.

RODRIGUES, Zuleide Fátima Fernandes. **Histórico da educação de surdos: a educação de surdos no mundo**. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/historico-da-educacao-dos-surdos/3639/>> Acesso em: 13 set. 2010.

SAADALLAH, M. M. A psicologia frente às políticas públicas. In: MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. (Orgs.) **Psicologia social: articulando saberes e fazeres**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-171.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 69-87.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago. 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Escola S.A.**, 1. ed. Brasília: CNTE. 1996. p. 50-74.

_____. GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

_____. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 1998. p. 197-231.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Out. 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SANFELICE, José Luís. A história da educação e o currículo escolar. **APASE Suplemento Pedagógico** do Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de

São Paulo. São Paulo. ano IX, n. 24, p. 01-03, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.** 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades e ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 60-87.

SCHUBERT, W. **Curriculum: perspective, paradigm and possibility.** Nueva York, Macmillan Pub. Comp. 1986.

SILVA, Anderson Tavares Correia da; MACEDO JÚNIOR, Márcio Ribeiro; LIMA, Francisco José de. **O intérprete de língua brasileira de sinais no ensino fundamental e seu papel na escola comum.** 2008. Disponível em: <www.ufpe.br/.../o%20intprte%20de%20lngua%20brasileira%20de%20sinais%20no%20en...>. Acesso em: 06 ago. 2012.

SILVA, Marta de Fátima da; SANTOS, Maria Elena Pires. **A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/889-4.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2010.

SKLIAR, Carlos. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** v. 1. 3. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.**/ org. de Carlos Skliar. 4. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010. p. 07-32.

SOLOMON, D.; SCHAPS, E.; WATSON, M.; BATTISTICH, V. Creating caring school and classroom communities for all students. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (p. 41-60). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 71-72.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; STEFANICH, Greg; ALPER, Sandy. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 240-251.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de La enseñanza**. Madrid: Morata. 1987.

_____. **Investigación y desarrollo Del curricullum**. Madrid: Morata. 1984.

_____. **Investigación y desarrollo Del curricullum**. 3. Madrid: Morata. 1991.

TOFFLER, Alvin. A Empresa Flexível. Tradução: Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Editora Record. 1985. In: RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed.. 1992.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

VALMASEDA, Marian. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. p. 83-99.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-70. In LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ouro Preto: MG UFOP. 2010.

YORK, J.; VANDERCOOK, T. Strategies for achieving an integrated education for middle school aged learners with severe disabilities. Minneapolis: Institute on Community Integration. 1989. In: SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades e ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999. p. 80.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista

ENTREVISTA COM PROFESSORES QUE TRABALHAM COM ALUNO(S) SURDO(S) INCLUÍDO(S) NAS AULAS DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Caro(a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa para levantamento de dados sobre a Inclusão de alunos surdos nas aulas de matemática da Educação Básica. Sou estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina e necessito desses dados para desenvolver minha pesquisa.

Diante do compromisso ético de mantermos preservada sua identidade, você concorda em participar desta coleta de informações, tendo em vista que os dados levantados serão objetos de estudo da pesquisadora e poderão ser divulgados em futuras publicações científicas?

Informações gerais:

- Quantos (as) alunos(as) surdos(as) fazem parte das turmas de matemática em que leciona?
- Qual a idade do(s) aluno(s) surdo(s) ou da(s) aluna(s) surda(s)?
- Por gentileza, indique o ano e o nível de ensino em que o(s) aluno(s) surdo(s) está(ão) matriculado(s).

A- Surdez e o ambiente escolar

01- Você tem conhecimento sobre o tipo e o grau de perda auditiva do seu(sua) aluno(a)? Comente:

02- O que você sabe sobre Surdez? Comente:

03- O (A) aluno(a) surdo(a) tem o apoio do Intérprete de Libras durante as aulas de matemática? Esses alunos têm acompanhamento especializado fora da sala de aula? Se sim, onde e por qual profissional?

04- Você sabe se comunicar por meio da Libras com seu(sua) aluno(a) surdo(a)? Se não, comente se existe, ou não, outra forma de comunicação que você estabelece com o(a) aluno(a) surdo(a) durante as aulas de matemática.

05- Qual a forma de comunicação utilizada pelo(a) aluno(a) surdo(a) com o professor e os colegas durante as aulas de matemática?

B- O professor frente às Políticas de Inclusão

06- O que você compreende sobre as Políticas de Inclusão? Comente:

07- O que você entende por Educação Inclusiva?

08- Na escola em que leciona, a educação é inclusiva? Se sim, explique como acontece?

09- Tem conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED/PR? Se já a leu, discutiu, qual é a sua compreensão sobre esse documento? Comente:

10- O que você entende por Adaptações Curriculares? Comente:

11- Você participou de alguma capacitação que tratou sobre a Surdez, Libras ou sobre Adaptações Curriculares? Ou outro tipo de formação continuada que contribuiu para sua prática docente em relação à inclusão do aluno (a) surdo (a) em suas aulas de matemática? Se você participou, foi promovido por quem ou participou por iniciativa própria?

C- Ações educativas do professor de matemática na educação inclusiva

12- Em suas aulas de matemática está havendo a inclusão de alunos surdos adequadamente?

13- Você tem dificuldades para ensinar o(a) aluno(a) surdo(a) durante suas aulas de matemática? Por quê?

14- Você realiza adaptações curriculares referentes aos conteúdos de matemática para ensinar o aluno (a) surdo(a)? Se realiza, descreva-as.

15- Já desenvolveu alguma estratégia durante suas aulas de matemática que facilitou a aprendizagem do aluno (a) surdo (a)? Descreva-a(s):

16- Como você avalia o(a) aluno(a) surdo(a) na disciplina de matemática? Comente.

Muito obrigada!

APÊNDICE B**Termo de consentimento**

Nome: _____

Identidade: _____

CPF: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail do (a) Professor (a): _____

Tendo em vista a necessidade de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa sobre as dificuldades do professor com a Educação Inclusiva de surdos, sob responsabilidade de MÁRCIA CRISTINA DE SOUZA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, declaro que consinto que a mesma utilize parcial ou integralmente os registros gravados durante a entrevista, segundo as necessidades da pesquisa, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que seja garantido o anonimato no relato da pesquisa. Declaro ainda, que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) quanto à investigação que será desenvolvida.

_____, ____/____/____

ASS.: _____

ANEXOS

ANEXO A

PNE (Lei 10.172/2001)

8. EDUCAÇÃO ESPECIAL

8.3 Objetivos e Metas

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. **

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.

4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.

6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento **

7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental. **

9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados.

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. **

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. **

12. Em coerência com as metas nº 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nº 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;**

b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos especiais;

c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância. **

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento. **

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. **

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino. **

18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.**

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. **

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. **

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.**

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18. **

24. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.

25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. *

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

ANEXO B

LEI Nº 12095 - 11/03/1998

Publicado no Diário Oficial Nº 5219 de 27/03/1998

Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. E a forma de expressão do surdo e sua língua natural.

Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.

Art. 3º. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.

Parágrafo único. Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais.

Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições.

Art. 5º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 6º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação

e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para surdos e seus familiares, professores, professores de ensino regular e comunidades em geral.

Art. 7º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional, manterá em suas repartições públicas estaduais e municipais do Estado do Paraná, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares públicos, o atendimento aos surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 8º. Para os propósitos desta lei e da Linguagem Brasileira de Sinais, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 11 de março de 1998.

Jaime Lerner

Governador do Estado

Ramiro Wahrhaftig

Secretário de Estado da Educação