

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
Curso de Licenciatura em Matemática



Andrielle Maria Pereira

MONOGRAFIA

*Pensando Além dos Binômios: os discursos de professores(as) de
matemática do Agreste Pernambucano sobre estudantes surdos(as)*

Caruaru

2014

Andrielle Maria Pereira

Pensando Além dos Binômios: os discursos de professores(as) de matemática do Agreste Pernambucano sobre estudantes surdos(as)

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática apresentado ao colegiado de Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de licenciada.

Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira.

Caruaru

2014

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Simone Xavier CRB4 - 1242

P436p Pereira, Andrielle Maria.
Pensando além dos binômios: os discursos de professores (as) de matemática do Agreste pernambucano sobre estudantes surdos (as). / Andrielle Maria Pereira. - Caruaru: O Autor, 2014.
70f.; il.; 30 cm.

Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Matemática, 2014.
Inclui referências bibliográficas

1. Matemática – estudo e ensino. 2. Educação de surdos. 3. Formação de professores. 4. Análise do discurso. I. Oliveira, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2014-058)

ANDRIELLE MARIA PEREIRA

Pensando Além dos Binômios: os discursos de professores(as) de matemática do Agreste Pernambucano sobre estudantes surdos(as)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. ~~Anna~~ Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
(Orientador/a)

Prof.^o. Dr.^o. Tânia Maria Goretti Donato Bazante
(Examinadora Interna)

Prof.^o. Dr.^o. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
(Examinador Externo)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em 15 de agosto de 2014.

Dedicatória

A todas as pessoas surdas e a todos/as aqueles/as que direta ou indiretamente foram (e ainda são) marginalizados/as ao longo da história educacional.

A todos/as que acreditaram no meu potencial, que me incentivaram, direcionaram e apontaram os caminhos.

Eu consegui!

Agradecimentos

A Deus por sua providência e graça na minha vida e na realização deste sonho.

Aos meus familiares pelo incentivo, compreensão e cuidado apesar da distância, especialmente meu pai, minha mãe, minha irmã, meu sobrinho e meus avós.

A Anna Luiza Oliveira pela "adoção", pelo exemplo profissional e intelectual, pela atenção e cuidado, pelos conselhos e incentivos que foram fundamentais, pelas orientações com gesto de amizade, pelos puxões de orelha, enfim, por tudo!

Ao PPB9C pela oportunidade e confiança depositadas e a Equipe PPB9C pelo companheirismo, amizade, cuidado, atenção e risadas durante a "labuta" diária.

Aos/As amigos/as Thais Samara, Jéssica de Pádua, Élide Curvelo, Clariza Fris, Gabriela Tavares, Amanda Rosa, Ribbyson Farias, Felipe Lima, pela escuta, força e estímulo nos momentos árduos da caminhada e pelos momentos de alegria vivenciados.

A Kariny Oliveira pela ajuda, atenção e disponibilidade que foram fundamentais no contato com os/as profissionais da educação.

Ao professor Charles Marcolino pela leitura e atenção na correção do abstract.

Aos/As profissionais que contribuíram para a pesquisa concedendo informações, documentos e disponibilizando um tempo para entrevista diante da rotina de trabalho.

Aos/As amigos/as do Mestrado, da Disciplina "Educação + Diversidade Cultural" pela acolhida, amizade, pelos debates ali realizados e pelas importantes contribuições.

A todos/as professores/as, funcionários/as e colegas de turma (2009.2), em especial, ao quinteto - Lucivânia, Camila, Fabiane, Everaldo e Jefferson.

A UFPE pela oportunidade e Bolsas concedidas que foram essenciais à permanência.

A todos/as aqueles/as que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até o final deste primeiro degrau, meu reconhecimento e franco, Muito Obrigada!

*A representação da diferença não deve ser lida apressadamente
como o reflexo de traços culturais ou éticos preestabelecidos,
inscritos na lápide fixa da tradição.
Homi k. Bhabha (1998, p. 20)*

Resumo

Historicamente diferentes discursos foram elaborados sobre as pessoas surdas, por vezes tratadas como incapazes, limitadas e excepcionais. Durante anos, foram objetos de medicalização, de práticas corretivas e normativas, bem como de diferentes discursos clínicos, familiares, pedagógicos, religiosos e jurídicos (LOPES, 2007, 2011; SKLIAR, 2010; GÓES, 2002; QUADROS, 1997). No final do século XX as pessoas surdas foram integradas ao sistema educacional como alunos/as especiais através de forte movimento no campo educacional suscitado pelas políticas de inclusão, juntamente com pesquisadores/as e educadores/as que têm defendido uma proposta de inclusão das pessoas com “necessidades especiais” na escola, ressaltando que a mesma deve adaptar-se às demandas destes/as alunos/as, com espaços, tempos e profissionais adequados para atendê-los (STAINBACK, STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997; MARTINS, 1999). Com base nesse contexto, este estudo buscou analisar como professores de matemática do agreste pernambucano percebem o processo de “inclusão escolar” de estudantes surdos/as na rede pública de ensino, especificamente ao que diz respeito à sala de aula de matemática. Fundamentamo-nos na perspectiva pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001; GLYNOS; HOWARTH, 2007), nos estudos culturais (SILVA, T. 1999; OLIVEIRA, 2009b) e nos estudos sobre surdos na educação (SKLIAR, 2010; LOPES, 2011). Foram constituídos três *corpora*: o primeiro consistiu num levantamento documental, o segundo composto por duas entrevistas abertas com coordenadores/as pedagógicos e, o terceiro, por seis entrevistas semiestruturadas com professores/as de matemática do agreste pernambucano. Todas as entrevistas foram gravadas em MP3 e transcritas seguindo as orientações de Marcuschi (2003). Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 1999) dialogando com a teoria do discurso, com vistas ao mapeamento do campo e investigação mais ampla futuramente. A análise procedeu-se em quatro etapas: 1) caracterização do discurso oficial de “inclusão”; 2) caracterização dos participantes; 3) mapeamento e descrição dos discursos; 4) discussão teórica. Contemplamos participantes das cidades de Caruaru, Bezerros, Santa Cruz do Capibaribe e Taquaritinga do Norte. A maioria dos participantes possuía graduação completa e atuava em instituições escolares da rede pública, destes, 75% possuíam especialização, 67% dos/as entrevistados/as estavam na faixa etária de 35 a 40 anos e os/as demais tinham entre 20 e 25 anos. Mais de 83% dos/as participantes afirmou não ter cursado disciplinas sobre a temática na universidade. Notamos com as entrevistas abertas que existem muitas discrepâncias ao que concerne a inclusão das pessoas com “necessidades educativas especiais”, a formação de professores/as e ao sistema educacional. Na fala dos professores/as de matemática emergiram discursos aportados na lógica dos direitos humanos e da educação inclusiva, permeados por outros discursos tradicionais sobre a educação de pessoas surdas. Observamos silenciamentos, processos de normalização, resistências e dúvidas sobre o tema. As estratégias pedagógicas elaboradas para os/as estudantes surdos/as são as mesmas dos/as ouvintes que, por vezes, consistem em atividades diferenciadas – uso de jogos, materiais concretos, laboratório de informática e vídeos. Tais aspectos evidenciam a carência do tema nos currículos da maioria dos cursos de formação inicial e continuada de professores/as, consistindo numa questão que ainda precisa ser superada. Dessa forma, é importante darmos continuidade e aprofundamento às discussões nesta área, tanto em nível de formação inicial, quanto continuada, assim como a elaboração e disseminação de pesquisas e estudos que interliguem esses dois campos. Ressaltamos, ainda, que é necessário (re)pensarmos as políticas de inclusão, curriculares e de formação de professores/as nesse ensejo.

Palavras-chave: Discurso. Educação de Pessoas Surdas. Formação de Professores. Ensino de Matemática.

Abstract

Historically different discourses had been formulated on deaf people, sometimes treated as incapable limited and exceptional. For years, they were objects of medicalization, corrective and regulatory practices, as well as different clinical speeches, familiar, educational, religious and legal (LOPES, 2007, 2011; Skliar, 2010; GÓES, 2002; QUADOS, 1997). In the late twentieth century, deaf people had been integrated into the education system as special students through strong movement in education raised by the inclusion policies. Along with researchers and educators who have advocated a proposal for inclusion of people with "special needs" into school, stressing that it must be adapted to their demands providing space, time and suitable professionals to serve them (STAINBACK, STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997; MARTINS, 1999). Within this context, this study investigates how mathematics teachers from rural Pernambuco perceive the process of "educational inclusion" of deaf students in the public school system, specifically to what concerns the mathematics classroom. Reasoned in the poststructuralist discourse (LACLAU; MOUFFE 2001; GLYNOS; HOWARTH, 2007) perspective in cultural studies (SILVA, T. 1999; OLIVEIRA, 2009b) and studies in deaf education (SKLIAR, 2010; LOPES, 2011). Three corpora were formed: the first consists a documentary raising, the second, consists of two open interviews with coordinators the pedagogical and the third, six semi-structured interviews with mathematics teachers from fallow Pernambuco. All interviews were recorded and transcribed to MP3 following the guidelines of Marcuschi (2003). This is an exploratory and descriptive research (GIL, 1999) dialoguing with the theory of discourse, aimed at mapping the field and broader future research. The analysis proceeded in four steps: 1) characterization of the official discourse of inclusion; 2) characterization of the participants; 3) mapping and description of the speeches; 4) theoretical discussion. We contemplated participants from the cities of Caruaru, Bezerros, Santa Cruz do Capibaribe and Taquaritinga do Norte. Most participants had full degree and worked in public schools, of these, 75% had a specialization, 67% were in the age group 35-40 years and the others had between 20 and 25 year old. More than 83% of the participants claimed to have attended courses on the subject at university. We notice with open interviews that there are many discrepancies in what concerns the inclusion of people with "special needs", the training of teachers and the educational system. In mathematics teachers, speeches emerged subjects that contributed in the logic of human rights and inclusive education, permeated by other traditional discourses on the education of deaf people emerged. We observe silently, standardization processes, resistances and doubts on the subject. Pedagogical strategies developed to deaf students are the same as the listeners that sometimes consist of different activities - use of games, concrete materials, computer labs and videos. These aspects highlight the lack of theme in the curriculum of most initial and continuing training courses for teachers as consisting of a question that still needs to be overcome. Thus, it is important to give continuity and deepening the discussions in this area, both at the level of initial training, ongoing as well as the preparation and dissemination of research and studies that interconnect these two fields. We emphasize that it is necessary to rethink inclusion policies, curriculum and teacher training in the opportunity.

Keywords: Discourse. Deaf Education. Teacher Education. Mathematics Education.

Sumário

<i>Introdução</i>	11
<hr/>	
<i>Capítulo 9: SURDEZ E EDUCAÇÃO: PENSANDO ALÉM DAS ESTRUTURAS</i>	22
1.1 A teoria do discurso de Laclau e Mouffe	22
1.2 Rupturas e posições: algumas considerações	25
1.3 A educação de pessoas surdas: algumas enunciações	30
<i>Capítulo 9.9: PERCORRENDO O CAMPO METODOLÓGICO</i>	37
2.1 Percursos da Pesquisa em Educação	37
2.2 Delineando os Corpora	40
<i>Capítulo 9.9.9: IDENTIFICANDO SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS</i>	45
3.1 A construção do discurso oficial de “inclusão”	45
3.1.1 A educação inclusiva na ótica dos coordenadores pedagógicos	49
3.2 Elaboraões discursivas das professoras de matemática	51
3.2.1 Descompassos no currículo: o formal e a prática	54
3.2.2 O ensino de matemática: percorrendo as estratégias pedagógicas	56
<hr/>	
<i>Considerações finais</i>	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A	66
APÊNDICE B	67
APÊNDICE C	68
APÊNDICE D	69

Introdução

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
(SOUZA SANTOS, 1999)

A educação, historicamente, desenvolveu diferentes discursos sobre as pessoas com necessidades especiais. Em alguns momentos, tratou-as como sujeitos inferiores, limitados, incapazes, excepcionais. Nas últimas décadas do século XX, a integração de alunos/as especiais no sistema de ensino (especial ou regular) emergiu como um forte movimento no campo educacional e, mais recentemente, pesquisadores/as e educadores/as defendem uma proposta de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola, ressaltando que a mesma deve se adaptar às demandas destes/as alunos/as, com espaços, tempos e profissionais adequados/as para atendê-los/as (STAINBACK, STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997; MARTINS, 1999).

As pessoas surdas, também foram objetos de estudo e de medicalização, de práticas corretivas e normativas, bem como, de diferentes discursos clínicos, familiares, pedagógicos, religiosos, e jurídicos ao longo do tempo (LOPES, 2007, 2011; SKLIAR, 2010).

Na época das primeiras civilizações as crianças recém-nascidas que apresentavam “deficiências” eram mortas ou relegadas às praças ou hospícios. Nos séculos XIII e XIV, com a Santa Inquisição pela Igreja Católica, eram condenadas à fogueira e outras punições. Com o advento das revoluções burguesas as pessoas “deficientes” tornaram-se um peso para sociedade. No século XVIII, com o fortalecimento do capitalismo, o pensamento revolucionário da burguesia e a consolidação da sociedade moderna emergiu um discurso de higienização e purificação (eugenismo) da sociedade, que reforçava a segregação das pessoas com necessidades especiais, entre elas os/as surdos/as.

Nesta época, a concepção de “deficiência” passa a ser pautada num fator natural. Surgiram as primeiras instituições escolares para surdos/as. Em Paris, a primeira escola pública para surdos foi fundada por Abade de L’Epée que utilizava “sinais metódicos” para fins educacionais. Na Alemanha, ao mesmo tempo, Heinicke defendia uma proposta de educação oralista. Foi nessa época que iniciaram os debates sobre a educação do/a surdo/a. O primeiro marco legitimado, nesta direção, ocorreu em 1878, na cidade de Paris, com I

Congresso Internacional Sobre Instrução de Surdos¹ e posteriormente, em 1880 em Milão, com o segundo Congresso de Educação de Surdos².

Ressaltamos que os referidos congressos detinham seu olhar para possibilidade dos surdos adquirirem linguagem, porém nenhum destes preocupou-se em proporcionar a instrução aos surdos, assim como era pensado para os ditos “normais”. Os “tratamentos” advindos como consequência desses congressos por meio de terapias de fala, procedimentos de controle e “cura” dos sujeitos submetem-os a processos de “normalização” e disciplinamento dos corpos.

A concepção de respeito à pessoa humana é uma construção recente, sendo evidenciada em 1948, como direito incondicional, na Declaração Universal dos Direitos Humanos que anuncia em seu Artigo 1º: *“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”* (ONU, 1948). Quanto ao direito à educação, o § 1º do Artigo 26 afirma:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica-profissional será acessível a todos, bem como a instituição superior, esta baseada no mérito (ONU, 1948).

Apesar dos estados-membros adotarem os preceitos estabelecidos na Assembleia Geral da ONU, isso não significa que houve a extinção da infração dos direitos humanos. Para Mazzotta (1996, p.17, apud MARTINS, 2004, p. 27) o atendimento educacional efetivo de populações excluídas disseminou-se através de ações que refletem mudanças no posicionamento dos grupos sociais em virtude de medidas educacionais que ocorreram na Europa e que, de certa forma, expandiu-se à América do Norte e outros países, como o Brasil.

O atendimento educacional às pessoas com “deficiência”, no Brasil, teve início com a fundação da primeira escola para surdos sob o governo de Dom Pedro II, em 1856, na cidade do Rio de Janeiro pelo educador francês Hernest Hüet, ao que concerne da orientação educacional, inicialmente, utilizava-se de sinais e não fazia uso do oralismo – essa escola anos mais tarde foi denominada de Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES.

O conceito de deficiência aportava-se em características inatistas e as pessoas eram assinaladas como deficientes por agentes orgânicos que se geravam durante o início do

¹ Neste congresso, construíram-se debates provocadores sobre a abordagem oralista e gesto-visual (uso de sinais) que implicou na combinação entre uso de gestos e a leitura labial.

² No segundo congresso, a concepção oralista se impôs, pontuando que o desenvolvimento da linguagem era interrompido pelo uso dos sinais e que o único meio do surdo/a participar da vida social seria através da fala.

desenvolvimento, impulsionando pesquisas que buscavam identificar os distúrbios possíveis e alocar em diferentes categorias. Marchesi e Martín (1995) afirmam que essa concepção evidenciou duas consequências, primeiramente a identificação precisa dos distúrbios, avançada em detrimento do desenvolvimento dos testes de inteligência e depois a sensibilização para uma educação especial, diferente da educação regular.

Foi através do movimento de industrialização, nas décadas de 1920 e 1930, que podemos notar um avanço no número de instituições de atendimento aos “deficientes”, porém esse atendimento - clínico e escolar - ainda era pautado em iniciativas de origem privada e assistencialista, que de certa forma refletem o pensamento liberal daquela época.

Importantes mudanças ocorreram nos anos 1940 e 1950. Inicialmente foram questionadas, de forma expansiva, as possibilidades de “cura” desses distúrbios que, possivelmente surgiram em detrimento dos resultados quantitativos dos testes de inteligência que buscavam identificar os níveis de retardo mental, porém, nesse momento já considerava que o “funcionamento mais deficiente” poderia ser decorrência da influência social e cultural. Nesse contexto, a compreensão de deficiência passa a ser pautada na ausência de estímulos adequados ou processos de aprendizagem incorretos, como também a adaptação social e aprendizagem – aquele que não aprendia, não era “normal”. (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

A partir de então o processo educacional passa a ser configurado em dois pólos: a escola comum para os ditos “normais” e a escola especial para os denominados “deficientes”. A relação binária desse entendimento mostrou uma lógica hierarquizada que avançou e aprofundou-se firmemente na modernidade – uns proferem o poder, através do saber, de uma forma que descaracteriza as ações e representações daqueles que não conseguem impor-se contra a dominação. O outro, cuja existência possibilita-nos distinguir e constituirmos diferentes, passa a integrar a categoria de sujeitos, dos quais devemos manter distância para não nos tornarmos iguais (LOPES, M. 2011, p.43).

A partir dos anos 60, momento que podemos situar a origem do movimento de integração – movimentos sociais de caráter mais global que se concretizou a partir de 1960 e que requerem maior igualdade³ para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão - os discursos sobre a deficiência e a Educação Especial passaram por grandes mudanças, em decorrência da forte influência do movimento “Todos pela Educação” no campo educacional

³ Partindo do princípio de igualdade, para o conceito de integração, os/as alunos/as “especiais” deveriam ser educados em escolas regulares, assim como os demais alunos/as.

brasileiro e em considerações advindas de vários campos⁴. Todo esse ensejo de mudanças contribuiu para entender a deficiência de forma diferente, sob o olhar educacional, destacando-se dois elementos principais, um partindo do plano conceitual baseado no novo enfoque – “Necessidade Educativa Especial⁵”; e o outro partindo do plano da prática educativa através do desenvolvimento do processo de integração educativa que alavancou, também, mudanças no currículo, na organização das escolas, na formação de professores etc. (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

O atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais passa a fazer parte das bases legais a partir de 1961, com a instituição da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que promulga a educação para “excepcionais” dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008). Embora, muitas vezes, tenha ficado pautado em práticas assistencialistas e terapêuticas. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, pelo MEC, com bases integracionistas, objetivando gerenciar a Educação Especial no Brasil e, assim impulsionando ações educacionais, porém acompanhadas de assistencialismo e iniciativas individuais dos estados.

A constituição Federal de 1988 promulga como um dos seus objetivos principais a promoção do bem para todos, sem preconceitos concernente à cor, gênero, raça, etnia, idade etc. (artigo 3º, inciso IV) e delibera em

seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008, p.10, art. 208).

Esse período constitui-se num momento singular da historicidade social brasileira, pois, apesar das idas e vindas durante vários momentos, aponta os primeiros passos para construção “democrática”. Os movimentos realizados em prol da conquista de um espaço, do direito a uma língua e do reconhecimento cultural acentuou-se a partir de 1990.

Essa “discursividade” permeou o século XX, porém, entre o final deste e o início do século XXI percebe-se a emergência, no Brasil, de um discurso pedagógico de Inclusão

⁴ Mais detalhes sobre os campos em Marchesi e Martín (1995).

⁵ O conceito de aluno/a com necessidade educativa especial “entrou em circulação” nos anos 60, porém não modificou a concepção já predominante. Surgiu pela primeira vez no Informe de Warnock, relatório britânico publicado em 1978, responsável pela construção de proposta de melhoria da educação de jovens “deficientes”.

escolar das pessoas com necessidades especiais, em contraposição às práticas de padronização (corretivas e excludentes). Este movimento surgiu em detrimento de diversos acontecimentos: o movimento todos pela educação; a implementação da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; o fortalecimento da luta pelos direitos humanos; a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca; Instituição da Secretaria de Educação Especial- SEESP; a disseminação da Política Nacional da Educação Especial – MEC/SEESP; a Declaração da Guatemala; o Plano Nacional da Educação; o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade – MEC; o Plano de Desenvolvimento da Educação; a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU e a disseminação de pesquisas e publicações sobre a inclusão e educação de pessoas surdas nas instituições de ensino em diferentes regiões do país.

Quantitativamente, no Brasil, no final do século XX, houve um crescente interesse pela inclusão no sistema educacional de pessoas com necessidades educativas especiais, entre essas, estão os surdos/as. Segundo dados do IBGE, em 2000, existia cerca de 5.735.099 indivíduos com algum tipo de deficiência auditiva neste país, sendo 3.018.218 homens e 2.716.881 mulheres. Os dados do censo escolar (2006)⁶ apontam uma ampliação nas matrículas, de 382.215 em 2000 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 83%. Com relação às matrículas em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 298%, passando de 81.695 estudantes em 2000 para 325.316 em 2006. No que se refere às matrículas nas esferas, pública e privada, podemos observar que em 2000 registra-se 183.747 (54,5%) estudantes na rede pública e 153.574 (45,5%) nas escolas privadas. Em detrimento de ações e políticas educacionais inclusivas houve um crescimento de 140% das matrículas nas escolas públicas, chegando a 441.155 (63%) estudantes em 2006.

Com o amadurecimento das ações e políticas da Educação Especial em prol da educação inclusiva, implantada pelo MEC, mudanças ocorreram permitindo a oferta de vagas na educação básica. O censo escolar (2012) registra uma expansão nas matrículas, de 654.606 em 2007 para 820.433 em 2012, registrando um crescimento de 25%. Ao que concernem às matrículas em classes comuns do ensino regular, passaram de 306.136 em 2007 para 620.777 perfazendo um crescimento de 102%. Quando se trata de matrículas por rede de ensino privada e pública constatamos 410.281 (62,7%) estudantes na rede pública em 2007 e 641.844 (78,2%) em 2012. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2013) esses dados apontam para concretização da educação inclusiva e o comprometimento das

⁶ Dados extraídos em Inclusão: Revista da Educação Especial, 2008.

redes educacionais em proporcionar a organização de uma política pública para todos e acessível àquelas pessoas acometidas pela necessidade educativa especial.

Essa expansão de matrículas no sistema público de ensino evidencia um avanço quanto à atenção que as instâncias governamentais dispuseram às pessoas com “necessidade educativas especiais”. Porém, ainda há muito o que fazer para viabilização da inclusão da maioria dessas pessoas, e, primordialmente, para efetivação de uma educação de boa qualidade que os subsidie para participação ativa, consciente e significativa nas questões que conduzem os caminhos da sociedade da qual são integrantes. Em pesquisas realizadas por Góes (2002) e Quadros (1997), por exemplo, ressalta-se que as experiências pedagógicas vivenciadas pela maioria daqueles/as pessoas com surdez que integram alguma instituição de ensino neste país não foram exitosas.

Segundo dados do Censo Demográfico 2010, no estado de Pernambuco, existiam 523.055 pessoas surdas, entre estas àquelas que não conseguiam escutar de modo algum (14.217), com grande (97.534) ou alguma dificuldade para ouvir (411.304). O censo escolar da Secretaria de Educação de Pernambuco registra 12.907 matrículas efetivadas na educação especial em 2001 e 6.202 em 2012 (não foram coletados dados referentes a estudantes inclusos na rede regular e estudantes das classes especiais), registrando uma queda de 51,9%. Intuímos que essa queda resulte do amadurecimento das ações e políticas de inclusão, que proporcionaram a “inclusão” de estudantes em classes comuns do ensino regular, visto que os demais níveis de ensino obtiveram um crescimento no número de matrículas⁷.

Porém, apesar da “mudança” de discurso e toda legislação vigente, o atendimento a esses/as estudantes com “necessidades educativas especiais” parece mais uma utopia que uma realidade vivenciada por eles/as. Em estudo realizado com 11 alunos/as surdos/as em uma escola pública de Ensino Fundamental de Brasília, Souza (2009) aponta que 72,73% concordam parcialmente que possuem dificuldades em aprender matemática e 18,18% concordam totalmente com essa afirmação. Quando questionados sobre a compreensão de tudo que a professor/a ensina, 63,64% afirmam que concordam parcialmente, enquanto 27,27% concordam totalmente. Porém, um percentual de 63,64% concorda totalmente que seria mais fácil se o professor/a falasse olhando para eles.

A realidade do ensino de matemática, especialmente na rede regular, perpassada nas salas de aula é de professores pouquíssimos preparados para esse desafio contemporâneo

⁷ Mais detalhes sobre os dados ver o censo escolar na página da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco: < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>.

imposto à escola. Diante desse contexto surgiram pesquisas com o intuito de possibilitar meios para a efetivação do ensino (CASTRO, 2010; SALES 2011, NEVES, 2011). Tais estudos ressaltam a utilização do campo visual do/a surdo/a como potencial para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, fazendo uso também de métodos e recursos que possibilitem a interação entre as culturas, estabelecendo uma relação entre professor e estudante.

Neves (2011, p.86), analisou a prática pedagógica de um professor de matemática e percebeu que para o ensino e aprendizagem do surdo não é necessário sempre fazer uso de material concreto, o professor/a na sua prática pedagógica deve utilizar-se do campo visual do/a surdo/a, fazendo marcações espaciais. Para esta autora, o que dificulta o ensino e aprendizagem são as *“barreiras de comunicação e de domínio de conteúdo que acabam por obstaculizar o processo de ensino e aprendizagem”*.

Com relação ao currículo, os conteúdos contidos neste podem ser os mesmos, o que vai diferenciar é a maneira como estes serão trabalhados em sala de aula pelos/as docentes, ou seja, os recursos metodológicos utilizados em detrimento do desenvolvimento de capacidades e habilidades diversas, pois diante de *“necessidades educativas específicas”* é necessário o uso de métodos de ensino diferenciados e específicos.

Em síntese, no ensino e aprendizagem de conceitos e conteúdos matemáticos sobressai-se experiências pedagógicas voltadas para o uso de métodos/recursos que proporcionem a melhoria/significação do ensino, por exemplo, o uso e construção de jogos (ZUIN, 2001); que exijam a utilização do campo visual do/a surdo/a (SALES, 2011); exploração dos recursos da geometria, com materiais diversos, para construção do saber matemático (CASTRO, 2010); como também, a possibilidade de convivência com os pares para socialização dos conceitos matemáticos apreendidos dentro da cultura surda (CARNEIRO; LUCENA, 2008). No entanto, a utilização inadequada desses métodos/recursos podem trazer conseqüências negativas para a educação dos surdos/as, compondo dificuldades para o ensino de matemática destes sujeitos como apontado por Neves (2011, p. 82) ao trazer a experiência pedagógica de um professor, que realiza atividades de multiplicação evidenciando apenas o emprego de métodos por vezes inadequados *“sem nenhuma análise, sem negociação de significado, sem inferência de sentido”*. Corroborando com essa ideia, Batista e Miranda (2010, p.7) afirmam que a metodologia é de suma importância, visto que se trata de pessoas que integram uma cultura diferente, que pensam e desenvolvem o conhecimento de forma diferente.

A utilização de métodos/recursos sem que seja possibilitada a inclusão, de fato, não faz sentido. As experiências pedagógicas devem possibilitar efetivamente que estudantes surdos/as vivenciem as “experiências” em sala de aula, verdadeiramente, em interação com os demais estudantes e com os/as professores/as. Vivenciar essas experiências e dar-lhes sentidos é conhecer as posições e ocupações que temos na sociedade, (BONDÍA, 2002, p. 21) é conceber “*o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca*”.

Com base neste contexto, este trabalho buscou conhecer os discursos de professores/as de matemática do Agreste Pernambucano sobre o processo de “inclusão escolar” de estudantes surdos na rede pública de ensino, especialmente ao que concerne à sala de aula de matemática. Essa intenção foi desmembrada em dois objetivos específicos:

- ✓ Analisar como os discursos oficiais de “inclusão” de estudantes surdos/as estão sendo (re)elaboradas, por professores(as) de matemática do agreste pernambucano;
- ✓ Conhecer estratégias/práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) de matemática de escolas da rede pública do agreste pernambucano para “in/exclusão” de estudantes surdos/as na sala de aula.

Tais objetivos relacionam-se as perguntas que nos inquieta: Como os(as) professores(as) de matemática da rede pública de ensino do agreste pernambucano compreendem a “Educação” de estudantes surdos(as)? Quais seriam os discursos (re)elaborados por esses(as) professores(as) a respeito do processo “In/Exclusão” do estudante surdo(a) ao que concerne a “Educação”?

Entendemos que é de extrema importância discutirmos sobre que currículo desejamos e mais se adequa às necessidades das pessoas surdas. Defendemos um currículo que valorize as diferenças, que priorize a formação docente, as relações de justiça, que respeite os tempos de cada aluno/a e que contemple às necessidades educativas desses sujeitos. Um currículo que conceba a inclusão para além do rótulo salvacionista, do binômio do in/excluído e se interesse, verdadeiramente, pelos caminhos de viabilização da educação escolar dos/as surdos/as. Tradicionalmente, a escola se tornou um espaço de reprodução e de desigualdades sociais, porque sempre se nega a participar da construção de condições de igualdade de permanência e desenvolvimento de seus/suas alunos/as. Optamos em dar voz aos professores por compreendermos que os discursos evidenciados a partir de suas experiências e práticas podem apontar determinadas compreensões do processo de in/exclusão, bem como, fazer um delineamento do campo em estudo, com o intuito de compreender as estratégias e os deslocamentos de conceitos. Nossa busca decorre da compreensão que os discursos

constituem a realidade, estão permeados por valores, crenças, concepções de mundo, de pessoas. Fundamentamo-nos na perspectiva pós-estruturalista, campo interdisciplinar que enfatiza o estudo do discurso e dialogamos com os estudos culturais (SILVA, T. 1999). Para a teoria pós-estruturalista (OLIVEIRA, 2009a, p. 105) o discurso é um sistema de significados e práticas sociais, construído historicamente, que compõem as identidades dos sujeitos e dos objetos - a linguagem constitui a realidade - e, portanto sua existência depende dos discursos que o tornem possível, assumindo significantes diversos que estão articulados em uma “teia” de relações de poder, apresentando-se como políticos e contingentes.

Os estudos culturais colocam em pauta o papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de formas de dominação. Nesse contexto, abarca-se a educação como uma prática social que é atravessada pela cultura e emerge num processo de construção de significados ao longo da história. Segundo Oliveira (2009b), os estudos culturais defendem a elaboração de currículos, políticas e práticas pedagógicas que apreciem as distintas tradições culturais, que estimulem a desnaturalização dos discursos, o debate de conhecimentos instituídos como verdades, o questionamento de práticas normalizadoras, o reconhecimento do outro.

Os estudos sobre surdos/as em educação podem ser caracterizados como um campo de proposições políticas que determinam uma aproximação significativa com os discursos sobre surdez, sobre conhecimento e sobre o mundo dos surdos, aportadas num conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade (SKLIAR, 2010). O olhar está voltado para as representações hegemônicas e “ouvintistas” sobre a surdez, o surdo, a língua de sinais e as identidades surdas, questionando os “binarismos” problematizados pela sociedade ao longo da história. A surdez, na concepção culturalista, é concebida como uma “invenção cultural” (LOPES, 2011), pensada além da materialidade do corpo e construída num conjunto de discursos diferenciados articulados à uma teia discursiva – contemplando discursos clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos e filosóficos.

Configurando-se de forma primordial, portanto, estudar os processos de criação e preservação de diferenças e desigualdades no campo educacional, refletir sobre as mudanças que têm ocorrido nesses processos e propor práticas pedagógicas que proporcionem o acesso à escola de alunos/as e de professores/as provenientes de grupos sociais historicamente marginalizados. Nesse sentido, melhorar a qualidade do ensino para os/as surdos/as é melhorar a qualidade da educação para todos/as.

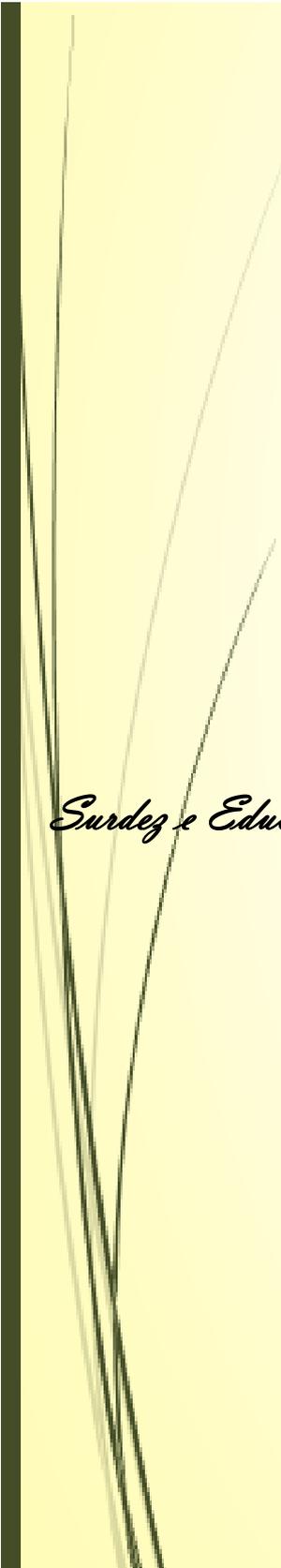
No *capítulo 1*, pontuamos os principais aspectos da teoria do discurso de Ernesto Laclau para pesquisa em questão. Apresentamos e pontuamos alguns conceitos relacionados à

temática, destacando o conceito de cultura, a construção da surdez, as relações de poder e práticas curriculares. Em seguida, buscando construir um panorama sobre o tema, destacamos estudos sobre a educação de pessoas surdas no contexto educacional.

No *capítulo 2*, descrevemos o percurso da pesquisa educacional no Brasil, os aspectos da abordagem investigativa baseada na perspectiva pós-estruturalista do discurso de Laclau e Mouffe e, em seguida, apresentamos o delineamento metodológico do estudo.

No *capítulo 3*, inicialmente, fazemos um mapeamento do campo ao que concerne a construção do discurso oficial de inclusão e descrevemos a "inclusão" no agreste pernambucano sob a ótica dos coordenadores/as. Posteriormente, fazemos um mapeamento dos discursos evidenciados nas falas dos/as professores/as de matemática do agreste pernambucano, enfocando suas concepções sobre o tema, compreensões e práticas ao que diz respeito à "inclusão" de estudantes surdos/as nas salas de aula de matemática.

Nas considerações finais buscamos apresentar algumas considerações sobre a pesquisa, bem como, sobre a necessidade de se desenvolver projetos e ações sistemáticas que contemplem esse contexto educacional.



Capítulo 9

Surdez e Educação: Pensando Além das Estruturas

“... identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas.”
(Skliar, 2010, p. 9)

SURDEZ E EDUCAÇÃO: PENSANDO ALÉM DAS ESTRUTURAS

Falar de surdez, por vezes, é falar do/a sujeito/a surdo/a, e mais do que isso, é referenciá-lo como não ouvinte, não falante, não normal, não capaz; ou ainda, seguindo a lógica do binarismo, como ouvinte/surdo/a, normalidade/anormalidade, oralidade/gestualidade, saúde/patologia. Porém, essa visão onde se vê o “outro” pelo que lhe falta não é suficiente para abarcar a complexidade da identidade surda. Esses discursos e outros atrelados ao contexto religioso, familiar, político, educacional, social, etc. fixaram fronteiras, e ainda, apesar do longo período de tempo, buscam fixar esses/as sujeitos/as em determinados espaços-tempo. Tendo como referência proposições da teoria pós-estruturalista, neste trabalho, partimos do pressuposto que as identidades são fluídas, estão intimamente relacionadas com o contexto histórico/social e dialogam com a cultura. Portanto a identidade da pessoa surda – está atrelada a espaços/tempos/culturas.

Nosso diálogo, nesse capítulo, visa o aprofundamento nessas reflexões e em outras questões relacionadas ao contexto estudado. Iniciamos apresentando algumas considerações sobre a teoria do discurso na perspectiva da Escola de Essex. Trazemos algumas pontuações sobre a concepção de cultura e surdez, currículo, identidade e diferença, destacando a importância dos estudos culturais. Em seguida, destacamos pesquisas sobre a educação de pessoas surdas no contexto educacional/escolar.

1.1 A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe

A teoria do discurso se insere numa perspectiva que não rejeita a existência de estruturas, mas, discute aquelas explicações que as colocavam como fortes e engessadas o suficiente para garantir uma estabilização identitária. Essa corrente teórica caracteriza-se, pelo questionamento do essencialismo, pelo reconhecimento e afirmação da incompletude e contingência da estrutura social, pelo questionamento da ideia de centralidade. Esta perspectiva afirma o caráter sempre provisório dos significados. Compreende a realidade como discursiva. Mas, o que é afinal essa tal teoria do discurso de Laclau e Mouffe? Quais são seus pressupostos teóricos? E suas implicações?

A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, também chamada Teoria do Discurso da Escola de Essex, se caracteriza, por, entre outras coisas, enfatizar que a realidade constitui-se discursivamente e os sentidos são historicamente elaborados e disputados através de processos hegemônicos. O conceito de hegemonia, central nesta perspectiva, é inspirado em Gramsci.

Laclau e Mouffe (2001) concebem que a sociedade é simbolicamente construída, e práticas hegemônicas e deslocamentos são determinantes de conflitos sociais e tensões estruturais.

Segundo Oliveira (2009a), para os autores, “práticas hegemônicas” constituem-se “*práticas políticas que envolvem a articulação de diferentes discursos dentro de um mesmo projeto, com o objetivo de criar novas formas de ordem social*” (p. 35). Esses diferentes discursos, por vezes antagônicos, estão em um jogo cruzado de forças dentro de um mesmo campo social e político. Mas, o que é discurso? Existe(m) relação(ões) com as práticas hegemônicas?

Para Laclau (2005 apud OLIVEIRA, 2009a), discurso não está limitado aos domínios da fala ou da escrita, mas constitui-se num conjunto de elementos evidenciados por relações historicamente construídas que institui significações. Essas relações são permeadas por disputas e relações de poder, características do campo discursivo.

O campo discursivo, por sua vez, é permeado por forças em disputa e marcado por práticas hegemônicas. Para Oliveira (2009a, p. 36) “*o antagonismo ocorre quando a presença de algum(s) discurso(s) ou identidade(s) questiona radicalmente a existência de um outro discurso ou identidade e indica a impossibilidade de uma totalidade completa*”. A título de exemplo, podemos perceber que o discurso que coloca o/a sujeito/a como anormal, inferior e incapaz ainda permeia o meio social. No entanto, a valorização das identidades diferentes e o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão⁸ veem desestabilizando a estrutura de tais discursos e criando um campo de forças concorrentes.

Esse campo abrange relações de equivalência e relações de diferenças, exibindo os “entre - lugares” políticos da formação social (op. cit., 2009a). Retomando o exemplo anterior, mas agora no contexto educacional, podemos dizer que, até pouco tempo atrás, o campo discursivo sobre a educação dos surdos/as era marcado por dois núcleos, o da educação especial e o da educação inclusiva. Cada um constituindo-se de concepções discursivas diferenciadas - que em determinados momentos possuem discursos opostos que são o resultado de debates históricos, mas que, nesse caso, se articulam e constituem-se equivalentes na rejeição ao núcleo oposto - que afirma o/a surdo/a como anormal/incapaz. Outro exemplo, se pensarmos nesses discursos e nos discursos aportados pelo eugenismo, percebemos que os discursos pela educação especial e inclusão são equivalentes na rejeição às

⁸ Dizer que o discurso de inclusão - políticas públicas de inclusão - veem desestabilizando os discursos aportados no eugenismo não significar dizer que o discurso de “inclusão” - o que temos atualmente - está efetivamente dando subsídios para inclusão desses/as sujeitos/as. Mas, que esses discursos estão em um campo de disputas.

práticas advindas do eugenismo, porém divergentes entre si. Assim “*a equivalência, então, subverte e relativiza a diferença*” (OLIVEIRA, 2009a, p.36).

Abrindo um parêntese, vale ressaltar que apesar do reconhecimento destes/as como pessoas “normais” e “aceitas” em sociedade – iguais às demais pessoas – os discursos de base eugenista não desaparecem completamente, mas, por vezes, aparecem velados sobre o título de outros discursos, como o discurso de inclusão – a questão do binômio do In/Excluído/a.

Ao evidenciar essas duas lógicas – *equivalência e diferença* – Laclau (2005 apud OLIVEIRA, A., 2009a, p. 36) enfatiza que a construção identitária é concebida na tensão entre essas lógicas, e que estas não se encontram simplesmente em uma relação mútua de exclusão. Assim, compreendendo totalidade como sutura temporária que possibilita a significação. Deste modo, embora a teoria de Laclau e Mouffe (2001) destaque a provisoriabilidade da constituição discursiva e identitária, não recusa a ideia e necessidade de momentos de fixação de significados. Esses momentos de significação são produzidos por meio de práticas hegemônicas e estas, por sua vez, possibilitam a articulação:

[...] nós chamamos de *articulação* alguma prática que estabelece uma relação entre elementos de modo que suas identidades são modificadas como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamamos *discurso*. As posições diferenciais, que aparecem articuladas dentro do discurso nós chamamos de *momentos*. Em contraste, nós chamamos de *elementos* alguma diferença que não está articulada discursivamente. (LACLAU; MOUFFE, 2001, p.105, grifos do autor).

Dessa forma, as estruturas discursivas são resultados de disputas hegemônicas. O processo de articulação pode gerar “pontos nodais” que tem como função a fixação parcial de sentidos, uma vez que o campo social é caracterizado por fissuras, contingências e incertezas. Esses pontos nodais também referenciados como “significantes vazios” – conceito advindo da teoria Lacaniana - são pontos de referência/articulação num discurso que liga sistemas distintos e provisoriamente fixos de significados. O sentido de significante vazio é tomado como significado vago, impreciso, incerto, pois varia de acordo com o contexto em que se insere e os/as sujeitos/as que o utilizam.

Outro ponto central na teoria de Laclau e Mouffe (2001) é a questão da subjetividade. Os autores apresentam dois conceitos: o de “*posições de sujeito*” compreendendo este como a posição que cada sujeito exerce dentro da estrutura discursiva, porém um mesmo sujeito pode abranger mais de uma posição subjetiva (p. e. mulher, negra, católica) e o de “*subjetividade política*”, que diz respeito à forma como os/as sujeitos/as agem no meio social. “*As ações de um sujeito dependem da contingência das estruturas discursivas nas quais está inserido e*

pelas quais se identifica (OLIVEIRA, 2009a, p.37)”. As ações identitárias são constituintes das subjetividades políticas e, estas quando fixadas momentaneamente convertem-se em posições de sujeitos, compondo determinadas características individuais.

No contexto educacional, o discurso pedagógico - “forma, informa e deforma” - regula e direciona os/as sujeitos/as através do estabelecimento da ordem, de posições e diferenças. Este discurso constituiu-se historicamente por meio de disputas e contingências. As proposições da teoria pós-estruturalista no contexto da pesquisa educacional questionam os conhecimentos instituídos como verdades, chamando atenção para os posicionamentos dos sujeitos no campo social e pedagógico, enfatizando os deslocamentos, as articulações, e as relações de poder imbricadas nos processos.

Na secção seguinte, vamos expor algumas acepções e conceitos que emergiram a partir de campos de disputa atentando às construções identitárias surdas e ressaltando as contribuições dos estudos culturais e sobre surdos/as.

1.2 Rupturas e posições: algumas considerações

A questão da surdez está atravessada por diferentes discursos. Revisitando a introdução, caminhamos por discursos de higienização e purificação (eugenismo), religiosos, linguísticos, patologizantes e clínicos, pedagógicos, assistencialistas e de “normalização”, integracionistas, inclusivos, entre outros. Discursos estes que perpassam contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, permeando e permeados por perspectivas “essencialistas”, “modernas” e “pós-modernas”.

Podemos dizer que dentro das perspectivas essencialistas, emergiram discursos patologizantes, clínicos, de medicalização etc. que foram disseminados na sociedade da época através da defesa de uma ideologia dominante - o oralismo - e de acepções filosóficas, políticas e religiosas da época. Nesse contexto a oralidade funciona como condição *sine qua non* para o desenvolvimento integral das pessoas surdas. E as práticas advindas desses discursos – p. e. terapias de fala - constituem-se em procedimento de controle do corpo, disciplinamento e normalização para “cura” da deficiência (surdez).

A modernidade – caracterizada por ideias centradas no progresso por meio da razão e da ciência – instituiu narrativas mestras de emancipação que foram produzidas e reproduzidas pela escola - principal produtora dos ideais de justiça e igualdade. Os discursos aqui permeados – assistencialismo, normalização, pedagógicos etc.– seguem a lógica binária – normalidade/anormalidade; ouvinte/surdo; oralidade/gestualidade; saúde/patologia. Trata-se de uma lógica hierarquizada, onde o primeiro termo é privilegiado - centrado no padrão

ocidental - pela norma cultural - e o segundo não existe fora dele (SKLIAR, 2010). Nesse contexto, as identidades (surdas) são constituídas através da marcação da diferença, que se efetiva por meio de sistemas simbólicos ou exclusões sociais, construindo uma relação de dependência entre identidade e diferença.

A partir da crítica pós-estruturalista as narrativas mestras e os discursos instituídos como verdades são questionados. As identidades minoritárias, obscurecidas, colonizadas e marginalizadas se tornam mais evidentes e passam a reivindicar um currículo que contemple suas culturas. Os discursos que delimitavam, fixavam e classificavam os/as sujeitos/as surdos/as dentro de uma lógica binária se tornam insuficientes para abarcar a complexidade da surdez e a diversidade de identidades entre as pessoas surdas.

Nesse ensejo, vemos cultura como processo de significação, uma produção discursiva em meio a disputas dinâmicas e contingentes. Lopes e Macedo (2011), ao falar do conceito de cultura elaborado por Bhabha no livro “O local da cultura” evidenciam que cultura

são símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reitera e nega ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total. (p. 211)

Cultura nesse sentido é híbrida, não existe uma cultura pura, mas produções discursivas. Ou melhor, não existem fixações absolutas e superiores, porém contextos de produção de significados sempre ligados a relações de poder. Nessa linha de pensamento, numa estrutura descentrada e fluída, e tomando o sujeito moderno não como “*um ser autônomo que usa a linguagem, mas algo inventado por ela*” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 205), falar de identidades surdas seria algo impossível? Podemos dizer que não seria impossível, visto que um contexto cultural mais plural não significa, necessariamente, uma maior presença da diferença. Na linha que caminhamos diversidade e diferença são conceitos opostos, o diverso aqui, é na verdade o mesmo do outro; e o outro, o diferente, é irrupção, inominável, uma perturbação do mesmo, contingência (SKLIAR, 2003).

Essa concepção de cultura como enunciação e as proposições de Laclau e Mouffe (2001) nos auxiliam a pensar não em identidades estruturadas e fixas, mas em identificações contingentes, fixadas em momentos parciais, ou seja, identificações provisórias, onde a principal diferença ao que concerne a identidade é a não fixação em determinados fundamentos. Trata-se do conceito de identidades fluídas. Mas, como isso é possível?

Pensemos na acepção de um sujeito político, aqui, para Lopes e Macedo (2011, p. 228), explanando sobre esse conceito proposto por Laclau e Mouffe afirmam que

Invertendo a lógica de que é a estrutura fixada que define a identidade dos sujeitos, eles vão propor que é o sujeito, ao tomar uma decisão política, que fecha a estrutura no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro.

A título de exemplo, fomos instruídos a perceber as identidades surdas como lugares fixados onde os sujeitos são posicionados; aqui, esses sujeitos são definidos num passado partilhado (práticas de normalização e marginalização) e por características biológicas. A inversão proposta supõe o esvaziamento de um sentido estabelecido pela estrutura, visto que nessa concepção trabalhamos com a ideia de sujeitos descentrados – onde é permitido um conjunto ilimitado e não demarcado de identificações. Destarte, ninguém é essencialmente negro, deficiente ou surdo, simplesmente porque essas identificações não existem enquanto uma essência. O que existe é uma variedade de demandas que quando elegidas como centrais constituem os sujeitos como tal possibilitando a identificação de uns com outros. No momento que a demanda se torna central, ela passa a ser fixa, provisoriamente e contingentemente – podendo perdurar por séculos. Assim, o que constitui os negros, deficientes e surdos são as decisões de tornar uma demanda central e fazer dela algo como uma bandeira de luta – uma luta política (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse sentido, a conquista pelo reconhecimento da LIBRAS - pelo/a surdo/a, pela comunidade surda e, também, pela sociedade - como língua oficial desse grupo (aqueles que são acometidos pela surdez) hegemonizou essa demanda, fixando sentidos provisoriamente, construindo os/as sujeitos/as surdos/as e sendo construída por eles/as.

Deste modo, concebemos o currículo como cultural, na medida em que funciona como resultado de um conjunto de significações e produções dinâmicas e contingentes. Trata-se de ver o currículo como um “*espaço-tempo de fronteira entre saberes*” (MACEDO, 2006, p.105), uma fronteira híbrida, onde os sujeitos interagem e produzem sentidos híbridos. Ou seja, vendo produção curricular como enunciação, compreendendo o currículo como um

fluxo de culturas, de discursos, de perspectivas, de posições, de poder, de identidades, de diferenças, de políticas, de conhecimento e de cotidianos, um fluxo de sentidos que não se completa, mas que está sempre borbulhando de sentidos provisórios e incompletos que disputam entre si e que se (re)criam a partir das relações dos sujeitos que estão envolvidos. (AXER, 2012, p.19)

Assim, por meio deste fluxo constante é que sentidos são produzidos, posturas validadas e discursos negociados a todo instante. O processo de produção, negociação e validação é dado por meio de fixações de sentido parciais, pontuando que a cada novo momento de fixação há a (re)construção de sentidos outros e de identidades. Dessa forma, um conceito que pode nos auxiliar é o conceito de signifixação⁹, que para Axer (2012, p. 19) consiste em “*práticas articulatórias em que as posições, ao serem significadas, fixam ao mesmo tempo que deslocam sentidos, uma vez que as fixações são sempre parciais*”. Portanto, o momento de fixação parcial de sentido em torno de um determinado contexto consiste num processo que pode “*ser descrito como uma signifixação, para a qual se torna necessário excluir um conjunto de outras possibilidades de significar inscritas na própria prática de atribuição de sentidos como différance*”¹⁰ (MACEDO, 2011, p. 11).

Ancoradas nesse contexto e pensando a identidade surda e a surdez para além das estruturas e das perspectivas conservadoras rompemos com a concepção de surdez enraizada na deficiência e nos posicionamos a olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência - pelo que lhe falta, mas - fazendo um *deslocamento* de sentidos - olhar a surdez como artefato cultural. Tomando essa concepção, não estamos negando a falta de audição da pessoa surda, mas pensando-as como *sujeitas políticas*, olhando “*para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e quererem ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez*” (LOPES, 2011, p.9).

O primeiro passo nesse sentido foi dado por Wrigley (1996) quando nos propõe pensarmos a surdez não como uma questão da audiologia, mas da epistemologia. Nesse sentido, Silva (1998, p.1, apud SKLIAR, 2010, p. 156) nos diz que para Wrigley

o tema da surdez só pode ser tratado como uma questão epistemológica. “Epistemologia” não é compreendida aqui no sentido da filosofia ou da pedagogia do desenvolvimento, mas no sentido político que lhe deu, sobretudo, Foucault. “Epistemologia” remete, nesta concepção, às conexões entre conhecimento e poder.

Portanto, conceber a surdez como construção cultural é significá-la a partir da perspectiva surda, e nesse sentido, trazer reflexões numa dimensão, especificamente, política. Ou seja, a surdez como construção cultural é um conjunto de *signifixações*.

⁹ Termo usado por Leite (2010, p.58) apud (Axer, 2012).

¹⁰ Conceito usado por Jacques Derrida - o significado nunca é completo, sempre existe algum deslizamento.

A concepção de surdez como traço diferencial vem sendo trabalhada no campo das teorizações dos Estudos sobre Surdos - consistindo numa aproximação com os estudos culturais e a educação. Para Skliar (2010), esse campo de estudo consiste num

território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (p. 30)

Nesse contexto, o olhar está voltado para as representações hegemônicas e “ouvintistas” sobre a surdez, o surdo, a língua de sinais e as identidades surdas, questionando os “binarismos” problematizados pela sociedade ao longo da história. Essa linha de estudo rejeita totalmente os pressupostos da educação especial, visto que estes são de ordem discriminatória e direcionam a ações exclusivas, consistindo num espaço, “*onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada*” (SKLIAR, 2010, p.11).

Este autor, inspirado em Wrigley (1996), ressalta três reflexões que apontam para necessidade de ruptura com a educação especial: 1) coloca sobre suspeição o fato da educação especial ser um campo obrigatório para as discussões sobre a educação dos surdos; 2) questiona o discurso hegemônico que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, não diferenciando surdos/as e cegos/as, colocando-os em um mesmo patamar de patologização; 3) nesse ensejo, tanto surdos/as como cegos/as não têm o reconhecimento de suas múltiplas particularidades – identidade, cultura, comunidade (SKLIAR, 2010, p. 12). Portanto, torna-se necessário a construção de um novo campo, onde não limitamos as expectativas sobre a surdez à “melhoria” dos modelos hegemônicos na educação especial, mas onde se busca estratégias que desloquem as representações majoritárias e, na aproximação com outras linhas de estudo em educação, provoquem uma desestabilização, um descentramento.

Os pressupostos destas teorizações sobre a educação da pessoa surda fazem uma aproximação com alguns estudos e propõem quatro eixos para reflexão:

1) sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou, melhor ainda, o “ouvintismo” – desde suas origens até os dias atuais; 2) sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema; 3) sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos; 4) acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um consenso pedagógico (SKLIAR, 2010, p.15)

Dessa forma, os estudos culturais têm papel fundamental, pois colocam em pauta o papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de formas de dominação. Nesse contexto, compreendo a educação como uma prática social que é atravessada pela cultura e emerge num processo de construção de significados ao longo da história. Nesse sentido, segundo Oliveira (2009b), os estudos culturais defendem a elaboração de currículos, políticas e práticas pedagógicas que apreciem as distintas tradições culturais, que estimulem a desnaturalização dos discursos, o debate de conhecimentos instituídos como verdades, o questionamento de práticas normalizadoras e o reconhecimento do outro.

Contudo, Skliar (2010) alerta que se a educação “oferecida” aos surdos (às surdas), no contexto educacional, não se renovar em termos de discussões, uma cadeia de significados continuará a marcar presença, como consequente: “*surdos - deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação – normalização – integração*” (p. 8) e, também, uma relação binária persistirá em demarcar as posições dos/as sujeitos/as surdos/as a partir de oposições como “*normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc.*” (p. 9). Pensando nisso, apresentamos na secção seguinte alguns estudos realizados no campo educacional - relacionados também ao ensino e aprendizagem de matemática - que reafirmam a necessidade de determinadas rupturas e posições para pensar novos conceitos e currículos sobre a educação (de surdos/as) de forma geral.

1.3 A educação de pessoas surdas: algumas enunciações

Várias pesquisas ressaltam a falta de formação de professores para lidarem com alunos/as com necessidades educativas especiais (GEINSIGER, LIMA, BORGES 2010; SARAIVA, VICENTE e FERENC, 2010; MACHADO, LIMA, FRANCO, 2009), bem como, evidenciam práticas excludentes mascaradas pela concepção de inclusão – aqui ao passo que se “inclui” na escola regular se “exclui” a identidade cultural desses sujeitos em detrimento de práticas hegemonicamente construídas na escola, na sociedade etc. (LOPES, 2007, 2011; SKLIAR, 2010; TEXEIRA, 2005; MARQUES e OLIVEIRA, 2003).

O desenvolvimento das políticas de inclusão e a legislação vigente ao longo das últimas duas décadas, em prol dos grupos sociais marginalizados, são o reflexo das lutas travadas por movimentos institucionalizados que vem promovendo a participação e atuação nos espaços sociopolíticos e culturais. Esse desenvolvimento também favoreceu a expansão da formação inicial e continuada de professores, inclusive galgando de níveis mais elevados

de ensino. No entanto, segundo (ZUIN, 2001, p. 2), todo esse “processo de inclusão” traz preocupações para os formadores de professores de matemática, visto que:

- dentro da realidade das faculdades, sabemos que os cursos de licenciatura, em geral, não possuem disciplinas que habilitem os futuros professores para trabalhar com um aluno portador de necessidades especiais;
- a Matemática é uma das matérias que tem maior índice de reprovação nas escolas;
- existe uma dificuldade maior, por falta de preparo do professor, para o ensino da Matemática para alunos com necessidades educativas especiais.

Essas preocupações na formação inicial docente evidenciadas por Zuin (2001, p.2) em 1998 no curso de Licenciatura em Matemática da PUC-Minas/Betim ainda são encontradas nos cursos atuais de formação de professores/as, como poderemos observar, mais adiante, a partir de dados de algumas pesquisas realizadas no Brasil.

Porém, antes disso, observemos que a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) promulga a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida aos estudantes com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Assegurando aos educandos/as em seu Artigo 59º, item 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”*.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 02/2001) dispõe em seu Artigo 8º que as escolas de ensino regular devem se organizar e prover aos educandos/as um conjunto de recursos materiais, pedagógicos e humanos que possibilite uma educação de qualidade para seus/suas educandos/as. Apesar desses direitos garantidos por lei, não é bem assim que está acontecendo, no entanto mudanças consideráveis já ocorreram, levando em conta toda a história educacional/social.

Em pesquisa realizada com três professoras da rede estadual de Viçosa-MG, que atuam no ensino fundamental regular, Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) ressaltam que os fatores que comprometem o trabalho docente consistem na carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e à aprendizagem mediante as peculiaridades da educação especial, ao que tange à formação inicial e continuada. Ainda, em detrimento dos discursos das professoras, aponta um abismo entre a legislação e sua concretização efetiva, sublinhando também, *“que a ausência de políticas públicas direcionadas à formação de professores para*

atuar na perspectiva da inclusão fortalece o mote “não estou preparado”¹¹, quando se pede aos professores para trabalharem com sujeitos portadores de necessidades especiais” (op. cit., 2010, p. 657-658). Esse despreparo dos/as professores/as também é apontado na pesquisa de Vieira (2004, p.96), quando afirma que seus/suas participantes confessam não estarem preparados/as para diversidade. E, ainda pela concepção de que esses alunos são trabalhosos, incapazes e com características singulares.

Machado, Lima e Franco (2009) em estudo realizado em uma escola regular municipal de Curitiba com três professoras e uma pedagoga evidenciam que

o currículo continua o mesmo, o sistema de ensino não apresenta mudanças, o Projeto Político Pedagógico acaba não contemplando muitas vezes as reais necessidades desses alunos, o número de professores continua o mesmo, e eles continuam sem formação especializada. (p. 50)

A inclusão nesse contexto não passa da “integração” do/a estudante na classe regular de ensino, onde este deve adaptar-se às condições de ensino e aprendizagem, às estruturas físicas, aos professores/as não preparados, enfim, à escola regular. Sinalizando a necessidade de uma reflexão sobre as condições em que estes/as sujeitos estão “inclusos/as”, a formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas usadas ou não, os materiais pedagógicos favoráveis ao ensino e aprendizagem e as concepções advindas da experiência. Pois, estar matriculado/a na escola não significa, necessariamente, garantia de permanência e muito menos plena inserção no contexto escolar (LOPES, 2007, p. 4).

Em estudo realizado em Dourados-MS, com professores/as da rede municipal e estadual, Martins (2004) afirma ter percebido nas respostas dos professores/as posições otimistas quanto ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos/as. Entre esses professores alguns se posicionam a favor da escola para surdos¹², outros afirmam que a escola regular é mais apropriada e, ainda existem aqueles que acreditam ser a escola especial a melhor opção. Porém, *“muitos casos de alunos não aprendentes que atendemos por demanda das escolas, podem estar sendo produzidos pelo despreparo dos professores e pela incapacidade de diálogo entre as diferenças”* (LOPES, 2007, p. 4).

¹¹ Essa justificativa é utilizada pelos/as professores/as como prática de resistência ao/à aluno/a especial. Uma das entrevistadas diz: “[...] isso aí eles usam como um clichê de excluir o próprio aluno da sala [...]”.

¹² Na Contemporaneidade, tem-se discutido sobre a possibilidade de uma escola bilíngue, onde os/as alunos/as surdos/as são bilíngues, os/as profissionais da educação e demais profissionais da escola são bilíngues. Essa escola tem como missão alfabetizar o/a estudante surdo/a e prepará-lo/a para educação inclusiva. Hoje no Brasil, segundo Campos (2014) existem cerca de 50 escolas bilíngues.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) analisaram os discursos presentes e enfrentamentos nas falas dos professores, apontando que o/a professor/a com o intuito de proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem “*pode atribuir a si mesmo (e ao próprio despreparo) e ao aluno (e à deficiência que lhe é integralmente atribuída) certos fracassos, deixando de perceber suas relações com mecanismos estruturais de exclusão*” (p. 127). Dessa forma, é necessário identificar os processos excludentes, onde os professores/as por hora são vítimas e em outros casos promotores dessa exclusão (SKLIAR, 2010).

Compreendemos que atuar com a diversidade exige dos atores da educação conhecimentos diversos, disponibilidade pra lidar com as mais diversas situações e ainda o exercício de mudança/deslocamento de conceitos. Os autores Becker (2001) e Amaral (1998) apud (MINETTO, 2008, p. 36-37) ressaltam a importância de levarmos em conta as percepções dos/as professores/as como fator primordial para prática pedagógica, sendo necessário pensarmos/refletirmos sobre sua vivência no dia a dia, as condições e limitações impostas pela vida pessoal e profissional para não determos o olhar apenas à ação docente em sala de aula, mas construirmos uma relação entre ação docente e currículo.

Com relação aos discursos proferidos por professores/as em algumas pesquisas, um fator de extrema preocupação é a concepção de inclusão desses professores/as como evidenciado por Machado, Lima e Franco (2009), quando traz o discurso de uma professora ao afirmar que inclusão: “*É fazer com que o aluno incluso participe de todas as atividades, independente se ele possa realizar ou não, ele tem que fazer as mesmas atividades que os outros alunos estão fazendo sem se sentir excluído da turma e ter a oportunidade de participar de tudo*” (p.46).

Apresentando dados semelhantes, Vieira (2008, p. 105), faz referência à fala de outra docente sobre a concepção de inclusão, quando esta afirma que o/a aluno/a necessita de mais aprofundamentos nos conceitos que lhes serão apresentados, indicando que a escola é acessível a todos, mas cabe aos/às estudantes se adaptarem a escola. Percebemos que é resgatada a concepção de integração desses alunos/as na escola e não a inclusão destes, corroborando com essa ideia Mantoan (2006) quando afirma que “[...] *tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo [...]*” (p.17).

Esses estudos apontam discursos voltados para normatização dos sujeitos inseridos nas classes regulares, apontando uma prática onde o/a estudante deve adaptar-se às condições da escola, ou seja, deve “se tornar normal”, sujeitando-se as práticas normativas da classe

hegemônica (nesse caso, os ouvintes), assemelhando-se ao estudo de Novena (2004), quanto aos discursos voltados a “normatização” dos sujeitos nos espaços escolares e sociais.

Na pesquisa de Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) alguns discursos das professoras mencionavam a organização do tempo e do currículo, as condições de trabalho, a falta de políticas direcionadas à formação específica. Mas, destaco um discurso que chamou atenção especial, consistindo numa auto-crítica feita por uma das entrevistadas quando diz: “*O maior desafio hoje é a questão da inclusão, porque os professores usam aquela frase famosa de ‘não tá preparado’, e isso aí eles usam como um clichê de excluir o próprio aluno da sala [...]*” (p. 7). Evidenciando certa resistência em aceitar o/a estudante surdo/a na sala de aula.

Já com relação à concepção de surdez, Martins (2004) evidencia que nos discursos dos docentes “[...] *a surdez não é concebida como deficiência, esta é identificada como doença, a qual precisa ser curada [...] o não falar, que é diferente da norma que é falar, parece determinar a ideia do aluno surdo como incompleto*” (p. 93). Apontando que a ausência da língua oral ainda é determinante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, também apresentando a surdez em meio a traços de um discurso patológico. Dados semelhantes foram apresentados por Vieira (2008, p. 99), que discute o discurso de uma docente sobre as deficiências de seus/suas alunos/as, ressaltando que a mesma traz no seu discurso o estereótipo de invalidez para aqueles que apresentam características diferenciadas, concepções focadas nas limitações e na expectativa sobre as capacidades cognitivas destes/as.

As práticas de resistência, sujeição e normalização dos corpos efetivam-se em detrimento das normas estabelecidas histórica, econômica e socialmente. Lopes, M. (2011, p. 40) baseada em Foucault e Veiga-Neto evidencia que a institucionalização da norma dar-se através de mecanismos disciplinadores que governam a população de diversas formas, entre outras, esses mecanismos operam sobre os saberes pedagógicos e os saberes sobre si mesmo.

Assim como os sujeitos foram excluídos na Idade média, durante a Inquisição por não estarem dentro dos padrões normativos estabelecidos pela sociedade da época, continuam sendo excluídos no contexto atual, em decorrências da conjuntura político-histórica. Borges e Costa (2010, p. 582), corroborando, afirmam que “*com a institucionalização das ‘deficiências’, a exclusão apenas se acobertou, tornou-se, talvez, menos evidente por estar sendo legitimada dentro da escola*”. Consonantemente, para Machado, Lima e Franco (2009), “*a exclusão pode se dar de forma escamoteada dentro das salas regulares*” (p. 47).

Com relação à inclusão de todos/as nas escolas, Lopes (2007), sugere que seja feita uma reflexão, não remetendo-se apenas à mudanças nas práticas pedagógicas, projetos diversos na escola ou ofertas de serviço especializado, mas deve-se passar por “*uma virada*

radical nas formas de ver, entender e posicionar os alunos. Passa pela compreensão de que é necessário investir em mudanças pequenas, constantes e produzidas na prática da reflexão teórica sobre o que se vive” (p. 15).

As lacunas existentes, evidenciadas por esses autores/as, ainda permanecem nos dias atuais. Com o movimento da “Educação para Todos” e das “Políticas de Inclusão” podemos observar que as metas do “processo de inclusão” na rede pública regular de ensino está sempre cumprida, porém os sujeitos acometidos pela surdez não dispõem de uma inclusão que preze por seus direitos educacionais estabelecidos na constituição, quiçá, um ensino de qualidade que proporcione o desenvolvimento crítico para atuação em sociedade e, no caso das escolas e profissionais da educação, uma formação inicial e continuada que subsidie a atuação pedagógica com esses/as estudantes.

Em resumo, os principais problemas apontados concernem à falta de formação de professores (inicial e continuada) - carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e à aprendizagem de matemática - (GEINSIGER, LIMA, BORGES 2010; SARAIVA, VICENTE e FERENC, 2010; MACHADO, LIMA, FRANCO, 2009), ressaltando-se também, práticas excludentes mascaradas pela concepção de inclusão (LOPES, 2007; SKLIAR, 2010; MARQUES e OLIVEIRA, 2003; BORGES e COSTA, 2010; SARAIVA, VICENTE e FERENC, 2010; TEXEIRA, 2005; MACHADO, LIMA, FRANCO, 2009). Como também, preocupações referentes à falta de preparação e metodologias apropriadas nos currículos, à matemática ser uma disciplina que mais se reprova e, a não haver uma preparação apropriada para ensinar a esses/as alunos/as (ZUIN, 2001).



Capítulo 99

Percorrendo o Campo Metodológico

O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.
(Chizzotti, 1998, p. 80)

PERCORRENDO O CAMPO METODOLÓGICO

Para construção dos corpora da pesquisa, fundamenta-nos em pressupostos da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; BAUER, GASKELL, 2008) e da teoria do discurso da Escola de Essex (LACLAU; MOUFFE, 2001). A abordagem da teoria do discurso compreende que a realidade é constituída pela linguagem, onde os significados nunca são fixos, mas sempre construídos dentro de determinadas práticas sociais que constituem as identidades dos sujeitos e objetos.

O nosso trabalho de campo configurou-se como uma possibilidade de estabelecer uma aproximação com aquilo que se deseja estudar e criar novos conhecimentos visando minha formação e atuação profissional (docência), na área pesquisada.

Neste capítulo discorreremos sobre a metodologia adotada. Inicialmente, fazemos uma breve descrição dos caminhos percorridos pela pesquisa em educação no Brasil e, posteriormente, destacamos os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 Percursos da Pesquisa em Educação

As pesquisas educacionais, no Brasil, ao longo da história passaram por diversos caminhos percorrendo diferenciados enfoques metodológicos, teóricos e temáticos. Segundo Gatti (2007) os estudos em educação tiveram início no país com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no final da década de 30.

A pesquisa em educação no Brasil, primeiramente, apresentou ênfase em temáticas de domínio psicopedagógico. Em meados da década de 1950, evidenciou estudos voltados para interações entre educação e sociedade. Nos anos 1960, a área em pesquisa desenvolveu-se aceleradamente através da criação de programas de pós-graduação e de técnicas de ensino programado. O país encontrava-se sob domínio da ditadura, evidenciando a educação como investimento e a política científica caracterizada num contexto de macroplanejamento.

Em meados de 1970 a ênfase foi à diversificação de temas de pesquisa e os procedimentos metodológicos para focá-los. Essas pesquisas se utilizavam de métodos quantitativos avançados para análise de dados (predominando enfoques tecnicistas e experimentais), identificamos, ao final desta década, um posicionamento crítico às fronteiras das pesquisas educacionais – difusão metodológica da pesquisa-ação e das teorias do conflito. A década de 1980 é marcada pela expansão do ensino superior e por produções institucionais abordando questões educacionais aportadas no Marxismo. Nesse contexto, segundo André

(2001), as apreciações de problemas de pesquisa genéricos dão espaço a exames de investigações desenvolvidas em contextos específicos (problemáticas localizadas).

Os anos de 1990 caracterizam-se pela expansão da formação profissional de professores no exterior e, conseqüentemente, o retorno destes contribuiu para ampliação das pesquisas – temáticas e métodos variados – bem como, apreciações sobre a produção em “pesquisa educacional” – principalmente ao que concerne àquelas de caráter quantitativo. Nessa época, vários grupos de pesquisas se consolidam e são fortalecidos pela realização de Conferências Brasileiras de Educação nos anos 80 e pelas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED (GATTI, 2007).

Porém, com a expansão e diversificação dos métodos e temas, também surgiram dificuldades e foi comum nesta época a adesão a determinados “sociologismos”, “psicologismos” e/ou “psicopedagogismos”. Destaca-se, por exemplo, a febre de teorias construtivistas que emergiram nesta época e suas promessas de solucionar todos os problemas educacionais através de engenharias educacionais. Evidenciando, assim, desafios teóricos e metodológicos que continuam abertos até hoje.

Os estudos de André (2001) e Alves-Mazzotti (2001) discorrem sobre as dificuldades de construção na área de pesquisa educacional de estudos consistentes e profundos, bem como, questionamentos sobre a origem dos conhecimentos produzidos, sobre desígnios metodológicos e técnicos, sobre os exames de avaliação da produção científica e sobre a relevância, o rigor, a aplicabilidade, a transferibilidade e qualidade nas pesquisas em educação. Tais estudos, provocam reflexões e desafios ao/à pesquisador/a ao desenvolver um posicionamento crítico sobre os fenômenos microssociais e suas relações com o contexto histórico, econômico e político. Com as temáticas se constituindo mais diversificadas e complexas nos anos 80 e 90, as concepções metodológicas, conseqüentemente, seguiram essas mudanças. Neste contexto, surgiram os estudos designados de “qualitativos” que, segundo André (2001), abrangem um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, englobando desde pesquisa-ação, etnográfica, participante, estudos de caso até estudos de memórias, histórias de vida, análises de discursos e narrativas.

A concepção qualitativa, segundo Chizzotti (1988), apresenta como pressuposto a existência de *“uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”* (1998, p. 79). A finalidade desta não é contabilizar opiniões, mas analisar os significados que os sujeitos do estudo apreendem sobre suas próprias ações, o contexto social em que constroem suas vidas e suas relações.

A partir de 1990, algumas pesquisas na área de educação, – começaram a dialogar com perspectivas pós-estruturalistas e com os estudos culturais e colaboraram com o processo de visibilidade e valorização de novas identidades, ações, movimentos e atores sociais que até então eram ficavam à margem, não eram levados em consideração nos estudos tradicionais, em sua maioria, fortemente essencialistas e funcionalistas.

Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) destacam que a abordagem investigativa mais apropriada para estudos ancorados na teoria pós-estruturalista do discurso de Lacan e Mouffe (2001) é aquela pesquisa orientada ao problema [problem driven research]¹³ que consiste num formato de investigação centrada no problema, onde metodologia e teoria são meios que auxiliam no aprofundamento e enriquecimento da compreensão do fenômeno estudado. Esta concepção (GLYNOS; HOWARTH, 2007, apud OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013) se opõe a ideia de metodologia como mera aplicação de técnicas e, se apoia em três pressupostos teórico-metodológicos para efetivação de pesquisas: 1) pesquisa deve ser orientada ao problema; 2) o estudo deve guiar-se pela lógica da explicação retrodutiva e 3) pela articulação entre teoria e realidade.

O contexto da problematização implica ser “*o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado*” (OLIVEIRA, et al., 2013. p. 1333). Consistindo numa investigação de conceitos e dados empíricos com intuito de conhecer/compreender o fenômeno estudado, de modo a ampliar esta compreensão e reconhecer as lógicas e processos sociais que interagem com o mesmo. Isso envolve idas e vindas em torno do problema e das explicações existentes sobre o mesmo, bem como, da identificação das circunstâncias políticas que permeiam as teorias que o abarcam.

Na lógica da explicação retrodutiva, “*o analista busca enunciar as condições que seriam necessárias para, ou que tornariam possível a ocorrência de determinado fenômeno*” (op. cit., p. 1336). Porém, não temos como ponto de partida a validação ou contestação de uma hipótese antecipadamente designada, como também não pressupõe generalizações. Nessa fase o aprofundamento do conhecimento sobre o fenômeno se perpetua através de ciclos “retroditivos” sucessivos nos quais há elaboração e (re)elaboração da hipótese.

Esse aprofundamento abrange a elucidação das lógicas como unidades explicativas que, segundo Glynos e Howarth (2007 apud OLIVEIRA, 2009a, p. 91), podem ser descritas

¹³ Denominação usada por Shapiro (2002) apud Oliveira; Oliveira; Mesquita (2013).

como regras e práticas sociais que embasam os discursos. As lógicas políticas abarcam relações de diferença e equivalência, constituindo-se em instrumentos basilares de contestação, construção e (re)significação de significantes (LACLAU; MOUFFE, 2001). Nesse sentido, as lógicas sociais propõem a elaboração e contestação de práticas sociais, sustentando determinados elementos em um dado contexto específico. Já no contexto das lógicas fantasmáticas enfatiza-se a função da fantasia na compreensão da mudança, fornecendo-se subsídios para o entendimento de resistências e rupturas.

Por fim, a articulação como modelo entre teoria e prática consiste em práticas teórico-críticas que contemplam os agentes estudados e a comunidade acadêmica. Esse momento abarca uma articulação entre as três etapas da investigação, pois envolve estratégias retóricas e argumentativas em torno das contribuições, limitações e pertinência da pesquisa num contexto dialógico (OLIVEIRA, 2009a).

Com base nesse contexto, a constituição e análise dos dados deste estudo almejam compreender os discursos (re)elaborados por professores de matemática sobre o processo de “inclusão” escolar de estudantes surdos na rede pública de ensino do Agreste Pernambucano e conhecer as práticas pedagógicas usadas por estes diante desta “inclusão”.

Ressaltamos, entretanto, que esta pesquisa enquadra-se num contexto de Trabalho de Conclusão de Curso e, portanto, de iniciação científica. O curto tempo para o seu desenvolvimento e a necessária imersão e aprofundamento que a Teoria Pós-estruturalista do Discurso exige para análise dos dados, delimitam o caráter exploratório e descritivo deste estudo. Segundo Gil (1999) a pesquisa exploratória é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado, consiste numa primeira etapa de estudo com vistas a uma investigação futura mais ampla. Optamos por uma análise de dados descritiva (GIL, 1999), com foco principal na caracterização dos participantes da pesquisa e na exposição dos discursos sobre a inclusão de estudantes surdos/as desenvolvidos pelos/as participantes.

2.2 Delineando os corpora

As pesquisas qualitativas têm como característica principal sua diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (OLIVEIRA, 2009a). Tomamos como recurso para construção dos dados a recomendação de Bauer e Aarts (2008, p. 51) de constituição de um corpus que “*deve incluir um suficiente espectro de texto da população alvo, onde esta é compreendida como significando uma coleção de materiais textuais demarcados*”. Estes textos podem ser entrevistas, documentos, imagens etc. Esses autores,

ainda, evidenciam três aspectos para a constituição do corpus: a relevância, a homogeneidade e a sincronicidade. A *relevância* consiste na seleção de assuntos teoricamente relevantes e em consonância com a temática escolhida; a *homogeneidade* caracteriza-se por uso de materiais homogêneos, ou seja, não devemos fazer uso de vários materiais no mesmo corpus – entrevista, documentos e imagens, p. e. – e a *sicronicidade* diz respeito ao uso de dados, em cada corpus, dentro de um mesmo período de tempo.

Com base nos objetivos deste estudo foram construídos três corpora. O *corpus I* consistiu numa pesquisa documental que objetivou caracterizar o discurso oficial de “inclusão”. Ressaltamos, porém, que neste estudo não foi realizada nenhuma análise de documentos, mas, apenas, um levantamento de leis, declarações e projetos que contribuíram para ampliação e disseminação das políticas públicas de inclusão.

A pesquisa documental caracteriza-se pela seleção de documentos que são fontes de informação, estes são documentos informativos arquivados em repartições públicas, igrejas, associações, etc. (SANTOS, 1999).

O *corpus II* foi composto de entrevistas exploratórias (tipo abertas) com coordenadores/as pedagógicos/as atuantes na rede pública do agreste pernambucano - um/a relacionado/a a educação inclusiva e outro/a relacionado/a a educação matemática. Estas entrevistas visavam identificar ações, parcerias e projetos que foram ou estão sendo desenvolvidos nesse contexto sobre a educação de pessoas surdas inclusas na escola pública regular.

A entrevista Aberta tem como finalidade a exploração de um determinado tema visando criar mais familiaridade em relação a um dado fato/fenômeno, um detalhamento da problemática em estudo e especificidades culturais de determinados grupos (BONI; QUARESMA, 2005). Durante a entrevista sugere-se que a interferência do(a) pesquisador(a) seja mínima, proporcionando um ambiente de conversação informal onde este atua como ouvinte deixando o(a) entrevistado(a) livre para discorrer sobre as temáticas. A respeito do desenvolvimento da entrevista aberta, não se segue um tópico guia de questões pré-determinadas, faz-se uso de temas de acordo com a temática abordada, de modo que se possa “esmiuçar” amplamente uma questão (Apêndice C). Assim, o(a) entrevistado(a), ao discorrer sobre a temática, poderá desvendar aspectos específicos dos fenômenos em estudo, ainda não pensados pelo(a) pesquisador(a), que ajudará este(a) na constituição da problemática de investigação. Neste caso, a intencionalidade destas consistiu em conhecer as ações e demarcações que estão sendo desenvolvidas no contexto da educação de surdos na escola da rede pública de ensino do agreste pernambucano e os discursos (re)elaborados por eles/as.

O *corpus III* foi constituído por transcrições de entrevistas individuais, semi-estruturadas, com seis professores(as) de matemática da educação básica da rede pública de ensino do agreste pernambucano. O critério de seleção dos(as) professores(as) consistiu em ter tido/estar tendo contado com estudantes surdos/as em sala de aula de matemática da educação básica, preferencialmente no Ensino Fundamental (anos finais).

A entrevista semi-estruturada objetiva uma apreensão minuciosa de atitudes e motivações, valores, crenças, ao que concerne à conduta dos indivíduos em determinadas situações sociais específicas. Constituindo, como afirma Farr (1982 apud GASKELL, 2008, p. 65), “*essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista*”. Estes mesmos autores apresentam três sugestões para os/as pesquisadores(as) durante as entrevistas. A primeira sugere que o/a pesquisador(a) seja empático¹⁴ e não aceite com passividade tudo que for sugerido. A segunda diz que podemos sondar/investigar de forma cautelosa mais especificidades do que àquelas oferecidas como resposta. E a terceira evidencia que um espectro de informações obtidas com um conjunto de entrevistas que possibilita-nos apreender as concepções sobre determinado tema dentro de um grupo de entrevistados.

O desenvolvimento da entrevista semi-estruturada efetuou-se através de um tópico guia – conjunto de questões sobre a temática em questão – pré-determinado que o(a) pesquisador(a) segue, não rigidamente, como orientação para entrevista e com a possibilidade de inserir novas questões ou modificá-las se necessário (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Este criará um referencial confortável para uma discussão - assemelhando-se ao contexto de uma conversação informal - de modo que o(a) entrevistado(a) se sinta à vontade para falar livremente sobre os questionamentos (Apêndice D). Este tópico engloba desde assuntos mais simples aos mais complexos, ao que concerne a temática abordada e seguindo uma ordem lógica e psicológica. Em relação à última, sugere-se não colocar, no início da entrevista, questões que exijam um envolvimento mais denso ou questões sobre temas delicados, pois podem suscitar mecanismos de resistência e interferir no andamento da entrevista.

O tópico guia das entrevistas semiestruturadas foi organizado da seguinte forma: as primeiras questões são questões mais objetivas (1 à 9), objetivando informações sócio-demográficas dos/as entrevistados/as; a questão 10 solicitou que o/a entrevistado/a discorra sobre sua história escolar (desde a época de estudante) e sobre a concepção de

¹⁴ O conceito de empatia, segundo o dicionário Aurélio, consiste em uma tendência para sentir o que sentiria, se estivesse em situação vivida por outra pessoa.

educação inclusiva e educação de pessoas surdas ao longo desse percurso. Propiciando um ambiente confortável através da narrativa e da escolha de aspectos considerados relevantes em detrimento da concepção de mundo e de educação. Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) a narrativa possibilita às pessoas colocarem suas experiências numa sequência, articulando lembranças, sentimento e acontecimentos constituintes da vida em sociedade e individual.

Com a intenção de conhecer as lacunas e avanços, fazendo uso de técnicas de projeção em entrevistas, solicitou-se na questão 11 que os(as) entrevistados(as) discorressem livremente sobre quatro palavras relacionadas à temática, com o objetivo de identificar as relações que são dadas a cada uma delas. Na questão 12, foram apresentados trechos de textos – um retirado do PNE: Lei nº 10.172 com relação à educação especial; outro extraído de Skliar (2010), um da LDB: Lei 9.394, Art. 59º III; e outro da Resolução CNE/CEB Nº 2, Art. 12 § 2º - e solicitou-se que os/as professores/as dissessem se concordavam ou discordavam com os mesmos, justificando suas posições. Buscando conhecer as labutas do contexto educacional e das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de matemática para surdos/as, nas questões 13 à 20 buscou-se identificar a concepção de educação, currículo escolar, inclusão, surdez e o apontamento das práticas e recursos utilizados. Por fim, as questões de 21 à 24 foram mais objetivas, visando obter informações sobre o contato com a temática durante a formação inicial e/ou cursos de formação continuada.

Ressaltamos que todas as entrevistas – semi-estruturadas e abertas – foram gravadas em MP4 e as primeiras transcritas em conformidade com as orientações de Marcuschi (2003). Os(as) entrevistados(as) foram informados(as) sobre os objetivos do estudo em questão (Apêndice A) e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) objetivando a autorização de sua participação no estudo e a gravação da entrevista.

Este estudo consistiu numa pesquisa descritiva e exploratória, dialogando com a teoria do discurso. A análise efetuou-se em quatro etapas: 1. Caracterização do discurso oficial pela “inclusão”; 2. Caracterização dos participantes da pesquisa: idade, classe social, religião, tempo na educação; 3. Descrição dos discursos elaborados pelos/as educadores/as; 4. Discussão teórica dos resultados.



Capítulo III

Identificando Signifiações Discursivas

*[...] en el paso de lo político a lo económico se
hará evidente el dispositivo central: de
inclusión abstracta y exclusión concreta, es
decir, la legitimación de las diferencias sociales.*

*[...] la de la negación, la de una identidad
refleja, la de aquello que está constituido no
por lo que es sino por lo que le falta
(Martín-Barbero, 1997, p. 15-16)*

IDENTIFICANDO SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS

Evidenciamos na introdução que diferentes discursos foram produzidos e reproduzidos sobre as pessoas com “necessidade educativas especiais”, inclusive a pessoa surda. Porém, esses discursos foram, em sua maioria, contestados através da emergência do discurso pedagógico de inclusão educacional que emergiu como resposta das diversas lutas e disputas travadas nesse campo em decorrência dos vários anos de marginalização, subalternização e sujeição destas pessoas, como também, das variadas práticas de padronização e normalização.

Esse discurso pela inclusão trouxe mudanças curriculares, “novas” formas de ver a pessoa que apresenta “necessidade educativa especial” e vêm suscitando a participação dos/as profissionais da educação em formações, cursos preparatórios, seminários, oficinas sobre a temática etc.

Por conseguinte, como os(as) professores(as) de matemática da rede pública de ensino do agreste pernambucano compreendem a “Educação” de estudantes surdos(as)? Quais seriam os discursos (re)elaborados por esses(as) professores(as) a respeito do processo “In/Exclusão” do estudante surdo(a) ao que concerne essa “Educação”? Quais as estratégias/práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) de matemática de escolas da rede pública do agreste pernambucano para “in/exclusão” de estudantes surdos/as na sala de aula de matemática? Neste capítulo iniciamos fazendo um resumo dos principais fatores que “contribuíram” para mudança desses discursos, buscando caracterizar o campo de estudo com base na documentação oficial - leis, currículos, projetos pedagógicos – e nas entrevistas abertas realizadas com coordenadores pedagógicos. Na seção seguinte, nos atemos aos discursos dos/as professores/as, produzidos pelas entrevistas semiestruturadas, e buscamos apreender, através destes, o processo de “inclusão” de estudantes surdos/as na rede pública de ensino - especificamente a sala de aula de matemática.

Salientamos, novamente, que a análise desenvolvida tem caráter exploratório e descritivo. Visa proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado com foco principal na caracterização dos/as participantes da pesquisa e na exposição dos discursos produzidos pelos/as mesmos/as.

3.1 A construção do discurso oficial sobre “inclusão”

Durante muitos anos as pessoas acometidas pela surdez foram postas à margem da sociedade como pessoas incapazes, inferiores e limitadas. As práticas de correção,

normalização do “corpo” e as violências institucionais eram regidas pela cultura vigente – geralmente de tendência eurocêntrica - na tentativa de controlar, separar e obscurecer a comunidade surda. Nas últimas três décadas, um conjunto de discursos e práticas educacionais voltadas à inclusão destas pessoas na sociedade e na escola tem ganhado força no campo educacional. Esses discursos e práticas compreendem as concepções do sujeito surdo, a valorização e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda e o desenvolvimento de políticas educacionais visando atender esta população.

Podemos dizer que os primeiros passos para edificação do discurso de “inclusão” foram dados a partir de 1960. Inicialmente com o movimento de integração que proporcionou grandes mudanças nas concepções de deficiência e educação especial, influenciadas também, pelo movimento “Todos pela Educação”. Depois, com a instituição da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – promulgando a educação para “excepcionais” dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008). Embora, muitas vezes, tenha ficado pautado em práticas assistencialistas e terapêuticas. Mais tarde, esta lei é alterada passando a valer a Lei nº 5.692/71 que concebe o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, ou que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, no entanto os sistemas de ensino ainda não abarcam as singularidades destas pessoas, ditas “especiais”, direcionando-as para o ensino especial.

Posteriormente, com a constituição Federal de 1988, no que diz respeito ao princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo este entendido como meio para efetivar a promoção do bem para todos, sem preconceitos ao concerne cor, gênero, raça, etnia, idade etc. (BRASIL, 2008). Em 1994 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial – promovida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que acaba por reafirmar as práticas educacionais de reprodução da ordem social, no sentido que propõe o processo de integração para aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades programadas do ensino comum no mesmo ritmo dos ditos alunos “normais”. Já na segunda metade da década de 90, período imediatamente posterior à Declaração de Salamanca (1994), redimensionou-se a atenção à pessoa com deficiência no campo da educação, no centro de um imenso debate sobre conceitos, indicadores e políticas sociais. Com a atual LDBEN – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, recomenda-se que os sistemas de ensino assegurassem aos alunos, currículos, métodos e recursos de modo que subsidiem suas especificidades; garantindo-lhes a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências. No final desta década, em 1999, com o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui-se a educação especial como modalidade transversal, enfatizando a atuação desta ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – em seu artigo 2º, designam que os sistemas de ensino devem receber todos os alunos, e que as escolas devem organizar-se para recebê-los, proporcionando-lhes uma educação de qualidade (BRASIL, 2008). Com isso as pessoas ditas “deficientes” começam a dividir o mesmo espaço educacional que os ditos “normais”. Porém, apesar do grande avanço para inserção destas pessoas no âmbito educacional e social, esta “escola inclusiva” não garante à oferta de matrículas para todos/as estudantes “deficientes” no ensino regular, à formação de professores/as especializados/as, acessibilidade física e atendimento educacional. Assim, o Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 10.172/2001, ressalta que os sistemas de ensino deveriam possibilitar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, indicando um déficit quanto ao atendimento à diversidade. De certa forma, corroborando com este contexto a Declaração da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, ratifica que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as demais, caracterizando como discriminação qualquer ação que impeça ou exclua o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades (BRASIL, 2008). Ou seja, o acesso ao campo educacional deveria ser igualitário.

Na década passada, buscando suprir essas lacunas, foi anunciada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Ressaltando que os cursos de formação de professores/as deveriam ter em seus currículos a disciplina de LIBRAS. Portanto, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi implantado pelo MEC com o objetivo de auxiliar na transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, de modo a garantir o “acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (BRASIL, 2008, p. 11).

Esse contexto de educação inclusiva também é recomendado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, objetivando a plena inclusão e participação no meio educacional. Como meio de garantia de acesso e permanência no ensino regular é implantado o Decreto nº 6.094/2007

estabelecendo diretrizes para o compromisso Todos pela Educação que regulamenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como eixos a formação de professores/as para educação especial e a implantação de recursos que proporcionem a acessibilidade e a permanência das pessoas com deficiência no ambiente educacional.

Os discursos apresentados aqui, retirados de documentos oficiais, constituem uma estabilização discursiva, uma fixação momentânea dentro de um campo discursivo permeado por outros tantos discursos atrelados ao seu contexto sócio-histórico e cultural. Estes são o resultado de lutas políticas pelo reconhecimento e valorização da identidade surda. As lógicas políticas e sociais que permeiam este contexto buscam uma fixação de sentidos por meio da elaboração e contestação das práticas sociais. Notamos que esse discurso oficial está permeado por duas lógicas sociais: a lógica da educação inclusiva e a lógica dos direitos humanos como evidenciado no estudo de Oliveira (2009a). A primeira ao que concerne a proposta de uma educação que proporcione o acesso universal de todos/as à escola – acabando com as desigualdades e diferenças entre a sociedade e os grupos marginalizados historicamente – entre eles os/as surdos/as. A outra lógica, no que diz respeito à defesa do direito à educação – acesso ao campo educacional de forma igualitária sem discriminação em detrimento de suas “especificidades”, desenvolvimento pleno e liberdade de expressão.

Em termos quantitativos essa política gerou em 2013 um total de 222. 533 matrículas no Ensino Fundamental (Anos Finais) e médio¹⁵ - Parcial e Integral - ao que diz respeito à rede municipal e estadual da educação especial no Brasil. No Estado de Pernambuco foram 4.989 matrículas. E na região agreste, deste estado, campo de estudo deste trabalho, tivemos um total de 537 matrículas iniciais (BRASIL, 2013). No entanto, como ressaltado na introdução, essa expansão nos números de matrícula demonstra à atenção que as instâncias governamentais dispuseram às pessoas com “necessidade educativas especiais”. Contudo, ainda há muito que fazer para viabilização da inclusão da maioria dessas pessoas, e, primordialmente, para efetivação de uma educação de boa qualidade subsidiando uma participação ativa, consciente e significativa nas questões que conduzem os caminhos da sociedade da qual são integrantes. Nesse sentido, como se dá a educação inclusiva na região agreste do estado de Pernambuco? Quais ações estão sendo desenvolvidas, em termos de formações de professores e projetos, para efetivação dessa inclusão?

¹⁵ Referenciamos as matrículas no Ensino Fundamental (Anos finais) e no Ensino Médio, pois é nesse contexto que nossos/as entrevistados/as trabalham/trabalharam.

3.1.1 A educação inclusiva na ótica dos coordenadores pedagógicos

Esta secção corresponde à discussão das entrevistas exploratórias com coordenadores/as pedagógicos/as. Foram entrevistadas duas pessoas – um homem e uma mulher – (C.1 e C.2) cada qual relacionado a uma das áreas em estudo – Educação Inclusiva e Ensino de Matemática. Ambos estão há aproximadamente dois anos nessa função.

Com relação à educação inclusiva/inclusão no agreste pernambucano C.1 disse que “*A inclu/ a educação inclusiva é uma ação que tem:: sido muito eficiente no estado com relação à inclusão dos surdos*”, pois a medida que os anos vem passando tem-se observado uma melhoria na formação de profissionais ao que concerne à inclusão, como também, à obtenção de suportes – “*tanto do intérprete em sala de aula como apoio na sala de atendimento educacional especializado*” (C.1). Em outro momento da entrevista, C1 ressalta que a inclusão vem ocorrendo para os/as ditos/as surdos/as e cegos/as, pois estes dispõem de determinados recursos metodológicos e profissionais especializados nas escolas, mas para os demais que englobam a “classe dos/as especiais” – como os que possuem distúrbios mentais – essa inclusão não está ocorrendo.

De acordo com esse mesmo contexto, C.2 evidencia certa preocupação no que diz respeito à escola e aos profissionais estarem aptos para receber esses/as alunos/as quando coloca “*que preparação existe (+) para que o profissional e a escola esteja de braços abertos não só para receber eles, mas para conviver com eles, porque é um grande problema. Re-ce-ber vai receber bem, mas como vai ser o caminhar desse aluno durante o ano todo dentro de uma escola dessas se as vezes o próprio profissional não tem uma preparação*”. Podemos perceber que ambas ressaltam singularidades do contexto da educação inclusiva e, que recaem sobre descompassos nesse campo, seja com relação à inclusão de forma geral ou a forma como ela vem acontecendo.

Quanto às formações de professores nessas áreas, tanto C.1 como C.2 ressaltaram que é impossível fazer uma formação mais profunda sobre os contextos em questão, pois o ministério público proíbe a retirada do professor da sala de aula. Diante disso, C.1 diz que as formações são realizadas com os “*gestores de escolas que tem alunos incluídos para os gestores saberem quais são as políticas públicas e como proceder orientação pra equipe (+) é:: com essa visão inclusiva*” e, também com os professores das Salas do AEE.

Já C.2 diz que as formações, dentro do seu contexto, consistem na elaboração e disponibilização de práticas pedagógicas e atividades diferenciadas para os/as professores/as. No que diz respeito à execução de projetos nestas áreas, ambos evidenciaram que

desconhecem ações deste tipo, C.1 informou que só executam projetos, específicos, advindos do MEC ou do Estado e C.2 diz que conhece algumas escolas que desenvolvem projetos, mas não tem conhecimento sobre eles. Esses contextos apontam para necessidade de se (re)pensar as políticas curriculares, as formações de professores/as, como também, a elaboração e execução de projetos. Com relação ao ensino matemática, C.2 nota que “*a gente não pode tratar a matemática a-pe-nas numérica (+) é:: aquela questão do cálculo pelo cálculo feito em nosso tempo de de aprendizagem*”, mas com uma nova abordagem, mais dinâmica que envolva o cotidiano desse/a aluno/a. Acrescenta, ainda

“se a gente for trazer também essa questão da educação matemática para este campo de inclusão a-gen-te vai esbarrar/ eu acho que vai esbarrar duas vezes, não é? [...] (+) o professor tem dois desafios para trabalhar a matemática de uma/ de uma abordagem mais cotidiana e ainda enfrentar essa situação, também adversa para ele”.

A situação adversa de que fala o/a coordenador/a é a inclusão desse/a aluno/a na sala de aula regular, adversa, segundo C.2, pois os/as professores não possuem formação adequada, uma preparação para recebê-los/as. Além disso, têm-se os velhos problemas do ensino de matemática – quanto à visão a sua metodológica.

Portanto as dificuldades enfrentadas nesse campo são muitas, primeiramente porque os programas de inclusão, trazem no papel, segundo C.1, “*não uma ação individualizada, da educação, mas uma ação integrada de três ministérios, que seria saúde, educação e ação social e: DE FATO, REALMENTE isso não acontece porque a gente não consegue fazer ações integradas*”. Outro ponto abordado é o não comprometimento do governo com essas questões, seja ela de inclusão ou formação de professores/as. Nas palavras de C.1:

o ensino regular ele não está dando conta do que ela chama de normal (+) então, a nossa in-clu-são ela tem sido (+) uma inclusão que no papel ela está muito bem posta, muito bonitinha, MAS NA PRÁTICA isso não se/ não se/ não acontece. [...] o país como um todo não dá conta dos seus problemas sociais nem dos seus problemas saúde e conseqüentemente não dá conta também dos seus problemas de educação. E as pessoas com deficiência estão nesse meio (+)

Complementando, C.2 quando questionado/a sobre o que seria necessário para haver uma verdadeira inclusão afirma que a palavra-chave para a inclusão acontecer é respeito. Respeito por parte da sociedade e dos políticos para com as singularidades dessas pessoas, de modo que se valorize e não as discrimine. Respeito aos professores/as e alunos/as por parte das instâncias governamentais. Percebemos, portanto, que as falas dos/as coordenadores/as enfatizam as discrepâncias e incoerências entre a proposta de inclusão impostas às escolas e a formação de professores/as para atuarem nesta área. Na próxima seção, verificaremos os

discursos dos/as professores/as de matemática ao que concerne essa temática, bem como, suas estratégias de ensino para pessoas surdas.

3.2 Elaboraões discursivas das professoras de matemática

Esta secção corresponde às entrevistas semiestruturadas com seis professores/as de matemática do agreste pernambucano. Todos/as são de religião católica. A maioria (4) já formados/as e ensinam em uma instituição escolar – Municipal ou Estadual – do agreste pernambucano; sendo que destes 75% possuem especialização. A maioria (83,33%) declarou estado civil solteiro/a. Com faixa etária (2) entre 20-25anos; 25-30 anos; e 35-40 anos. Trabalhando na educação entre 1-3 anos e 6-9 anos (1); e (2) entre 3-6 anos e 18-21 anos. Ressalvando que 83,33% não cursaram nenhuma disciplina na graduação sobre o tema e que 100% não conhecem nenhum programa do MEC sobre a Educação inclusiva.

Quando solicitados/as a falar da educação inclusiva ao longo do percurso escolar, desde a época que eram alunos/as até o contexto atual, como profissionais, os mesmos pontuam que a inclusão só está ocorrendo no papel e que é complicada porque não se tem formação para trabalhar com os/as alunos/as surdos/as. Vejamos o que nos diz P.2 e P.5:

P.2: Eu acho complicado” (+) por que assim, a gente não tem esse:// não foi trabalhado assim com a gente/ têm poucas capacitações:: que tratam desse assunto com a gente/ (+) [...] a gente nunca teve um preparo, uma/ (+) eu acho muito complicado, (+) muito difícil aí eu acho que o professor ele é quem tem que buscar, por que se a gente for esperar que a secretaria ou al/algum órgão ou alguma coisa invista nesse caso/ eu acho que a gente vai perder mais tempo.

P.5: É:: Ele/ Na lei esta que ainda/ educação inclusiva, mas quando você vai para o contexto mesmo assim, na realidade, não esta acontecendo, não é? Porque, [...] a gente dava aula normal, como se não tivesse:// alguém com::// algum tipo de:::deficiência,.

Os contextos abordados pelos/as entrevistados/as também foram parte dos estudos de GEINSIGER; LIMA; BORGES (2010); SARAIVA; VICENTE; FERENC (2010) e MACHADO; LIMA; FRANCO (2009). Tanto P.2 como P.5 elaboram sua fala de forma ativa, porém as pausas - “(+)” - e as paradas bruscas - “/” - indicam que estão construindo seu discurso. Inicialmente P.2 aponta um *discurso pela formação de professores/as* quando diz que as capacitações são poucas, que não houve um preparo e, posteriormente ressalta o não compromisso das entidades governamentais com inclusão. Já P.5 evidencia o abismo entre o que é proposto em termos de lei e o que é realmente efetivado.

Em outro momento da entrevista, quando colocados diante de um cartão com a palavra inclusão, evidenciam claramente a situação colocada anteriormente:

P.2: Eu acho assim que sai/ (++) não são jogados, não é? Mas eu acho que bota' os alunos de qualquer jeito em todas as salas e fica difícil para o professor e os colegas, saber lidar com essas pessoas, saber trabalhar com eles (+) é um::/ a palavra ela é muito bonita, mas na prática é muito complicado, (+) de você trabalhar.

P.5: [...] na maioria das escolas sempre vai ter alunos' com algum tipo de deficiência, mas como é que eles estão sendo tratados? Eles só estão sendo jogados dentro da sala de aula, só para dizer que esta havendo inclusão. (+) pois é.

Ambos/as se queixam de como vem sendo tratada a “inclusão” nas escolas. Vale ressaltar que são de municípios diferentes. Podemos perceber que esta situação é próxima do que Lopes, (2007) chamou de *inclusão excludente*¹⁶: a escola inclui o/a aluno/a para cumprir as normas da política de inclusão, mas exclui quando não proporciona subsídios para permanência, valorização da identidade e desenvolvimento educacional. Contextos similares de exclusão foram abordados por Borges e Costa (2010); Lopes (2007) e Machado, Lima e Franco (2009). No entanto, diante do questionamento sobre o que seria a inclusão afirmam:

P.2: [...] Seria uma escola onde você tivesse o pro-fes-sor capacitado, não é? Tivesse aq:/ e a escola também, além do professor, toda uma equipe capacitada para receber aquele aluno. (+) Seja qual for a deficiência dele.

P.4: [...] agregar pessoas ao grupo, em geral, (+) tanto independente de religião, de cor, de raça, de etnia e por aí a fora. Aceitar todo mundo por igual, como deve ser realmente.

P.5: (+) A inclusão seria, as pessoas com/ as pessoas com algum tipo de deficiência participar de todo as atividades de forma normal, não sendo diferenciadas e nem tendo dificuldades para::: praticar alguma coisa.

Esses discursos trazem a inclusão atrelada a três lógicas discursivas distintas. O/A primeiro/a traz a inclusão baseada nos pressupostos da teorização dos estudos surdos em educação. Já P.4 evidencia a lógica da educação inclusiva; e P.5 apresenta uma abordagem de inclusão baseada na concepção integralista, onde todos/as fazem as mesmas atividades.

Os/as professores/as de matemática quando solicitados a discorrer sobre a surdez a colocam como um desafio, como uma deficiência, dando pistas de um discurso de base essencialista.

Chamou especial atenção, a fala de P.3, professora que está há 20 anos na educação, e há três vem trabalhando com surdos:

P.3: (++) Surdez, deve ser tão ruim?! Você ver todo mundo ali se comunicando, escutando e você num/ não conseguir, não é?, (+) Escutar,. Por aí, acho que é/ como se a pessoa estivesse isolada, eu' acho', que é assim.

¹⁶ O termo inclusão excludente foi usado por Lopes (2007) para se referir a contextos semelhantes.

Diante deste, primeiramente, perguntamo-nos: Como saber que a surdez é ruim se o/a surdo/a nunca experienciou o ouvir? Esse discurso indica a precariedade das discussões sobre a temática no campo educacional e escolar, sendo necessário olhar com mais atenção esse contexto.

Quando questionados/as sobre a forma que a sociedade vê a pessoas surdas afirmam que “*existe aquela/ aquele tipo de rejeição, não é?*” (P.1), como também temos “*Discriminação! Acha que ele não é capaz, que ele não pode’ (+) fazer as mesmas coisas que os outros, não é?*” (P.2). Já com relação à escola evidenciam que a mesma vê “*Com medo! Medo de você trabalhar, medo de você não saber lidar com ele*” (P.2), assim como com “*Dificuldade! Sintetizando, de forma geral, vê dessa forma.*” (P.4). Porém, esses/as mesmo/as professores/as quando questionados sobre a forma como enxergam a pessoa surda dizem que são pessoas normais, iguais às demais. Vejamos os discursos de P.6:

P.6: [...] eu vejo a sociedade com um pouco de preconceito em relação à surdez, mas não a surdez, a qualquer limitação, certo?

P.6: Da mesma forma. A escola é:: uma parte da sociedade, então a::/ tudo que esta dentro da escola é um reflexo do que tem dentro dela.

P.6: E o meu ponto de vista com relação a surdez é que é uma pessoa tão:: tão capaz de conseguir as coisas como qualquer outra, o fato, muitas vezes, dela não ter’ (+) a chance de:: conseguir alguma coisa talvez seja muito dela. Mas ela é uma pessoa tão capaz como qualquer outra.

Quando solicitamos que eles/as discorressem sobre a forma como a sociedade e a escola vêem a surdez - usamos da técnica de projeção que consistem em atribuir aos outros os nossos próprios desejos, concepções e impulsos. Dessa forma, percebemos que P.6 ainda vê a pessoa surda com preconceito. Vale ressaltarmos a concepção de escola que, nesse contexto, é dada como uma parte da sociedade e como tal é reprodutora de suas regras e padrões. Porém, esse/a mesmo professor/a quando colocado/a diante do cartão “Escola” diz que esta é a “*base de tudo*”, e consiste na “*parte mais importante para formação da pessoa, social e intelectual*”.

O/A Professor/a P.3, o/a mesmo/a que fala que “a surdez deve ser ruim”, diz que o convívio diário com os/as surdos/as contribuiu para vê-los de forma diferente, para vê-los como pessoas normais:

P.3: Hoje”, depois que eu trabalho também/ comecei a trabalhar com eles eu vejo como uma pessoa normal. Porque antes eu não via não. ((Tosse)) Antes eu creio que eu era como comunidade lá fora, que:: antes sentia pena, ficava pensando hem hem o bichinho, é:: não pode nem fazer nada, eu via assim, como se fosse um INválido.

O discurso de P.3 demonstra que o convívio com as pessoas surdas pode contribuir para valorização, reconhecimento e desconstrução da visão estigmatizada que foi construída durante toda história da educação dos/as surdos/as. No entanto, esse/a mesmo/a professor/a, em outro momento, referido acima, demonstrou frágeis conhecimentos sobre os/as surdos/as e suas especificidades. Indicando a falta de formação docente nessa área. De forma geral, os/as educadores/as abordaram descompassos em relação à inclusão e discursos ainda baseados na concepção essencialista. Vamos ver o que dizem sobre o âmbito curricular.

3.2.1 Descompassos no currículo: o formal e a prática

Esta parte da análise refere-se aos trechos de textos¹⁷, cada qual relacionado à determinada temática dentro do campo discursivo da inclusão de pessoas surdas na sala de aula, onde eles/as deveriam dizer se concordavam ou não com o trecho e por qual motivo.

O primeiro trecho faz referencia ao contexto de inclusão do estudante com “necessidade educativa especial” na rede regular de ensino. Com relação a este todos/as concordaram. Na construção dos discursos alguns professores/as parafrasearam o texto, outro afirma que é obrigação do governo e outros apresentam peculiaridades da temática:

P.1: Realmente! Ele:: (+) vem (+) com projetos, não é? Como eu falei que teve esse caso desse aluno que: era/ tava bem claro que ele tinha direito a um profissional para acompanhar tanto ele tanto os professores. E realmente não se fez, (+) não aconteceu, não é? Então é uma falha do Estado que deve ser olhada com bastante rigorosidade / que esta sendo FALHA nesse ponto. Ele/ têm a lei lá que esta falando que ele/ o aluno têm o direito de ter esse profissional acompanhando apenas ele, mas esta sendo falho, têm casos que não esta acontecendo não.

P.5: (++) Concordo com esse. Porque apesar de:: de ser uma lei, incluir essas pessoas na comunidade escolar ela esta sendo apenas/ esta sen/ sendo apenas para inserir dentro da escola, mas não esta havendo a verdadeira inclusão.

A fala de P.1 é construída ativamente, com pouquíssimas pausas. Ele/a traz um exemplo para falar do não comprometimento do estado com o/a aluno/a surdo/a, destacando que era um direito do/a discente. Consistindo numa “falha” que deve ser olhada com mais “rigorosidade”. Já na fala de P.5 podemos perceber uma crítica quanto à inclusão, no sentido que a lei não está sendo cumprida e o que temos é apenas inserção do/a aluno/a na escola, caracterizando-se uma inclusão baseada na concepção de integração.

O segundo trecho aborda o contexto da cultura surda – trazendo particularidades históricas vivenciadas por eles/as. Aqui alguns/mas dos/das professores/as aparentemente

¹⁷ Ver os trechos de textos no anexo D.

confundiram-se¹⁸ e trouxeram outros contextos, porém outros/as relacionaram a problemática do preconceito e outros/as evidenciaram algumas conquistas. Seguem dois trechos:

P.2: [...] (+) como é que eu posso dizer (++) é que ele tem o direito de estar inserido', não é, na escola comum junto com os outros e não serem assim/ antes eu acho que eles eram como se fossem/ eram discriminados, não é?

P.5: (1.5) Concordo porque é::: se você vê eles passaram muito tempo só para::/ para reconhecer, por exemplo, a língua de sinais:: E isso daí foi fruto de várias batalhas:: [...]

Os discursos são construídos em voz ativa, com algumas pausas, paradas bruscas e prolongamentos. O discurso de P.2 está baseado na lógica dos direitos humanos quando ratifica que é um direito do/a discente estar na escola comum. Já P.5 resgata aspectos históricos da construção e valorização da cultura surda.

O outro remete a formação de professores/as em nível médio e superior para atender aos/às estudantes com “Necessidades educativas especiais”. Com relação a esse texto os discursos mesclaram posições a favor – enfatizando que é necessário ter formações - e contra – evidenciando que não se tem formação especializada para os/as professores/as. Vejamos:

P.2: (++) Esse terceiro trecho ele não condiz nada com a realidade (+) [...] esse terceiro trecho não, de jeito nenhum, a gente não tem capa/ não tem professores capacitados' suficiente” para aderir a/ para:: conseguir assegurar esses alunos que precisam/ de jeito nenhum. ((mostrou expressões faciais de irritação com trecho))

P.5: Eu concordo com o texto, que deve ter professores especializados: para:: atendimento a *esses alunos*, com essas dificuldades, porém eu acho que isso daí:/ eu acho quase impossível acontecer, porque essa/ como a gente conhece a qualidade da educação com professor para os alunos que não teem *essas dificuldades* já não tem professor para isso quanto mais um professor especializado. [...]

Na construção do discurso, tanto P.2 como P.5 elaboraram o discurso de forma ativa, porém com paradas bruscas e pausas, destacando o uso dos pronomes “*esses e essas*” para fazer referências aos/às alunos/as surdos/as e às suas especificidades indicando uma possível resistência à temática. O/A entrevistado/a P.2 e P.3 partem, discursivamente, de contextos diferentes, porém ambos/as recaem sobre o mesmo ponto – não existe professores/as especializados que abarquem as demandas existentes dos/as ditos “normais” quanto mais dos/as estudantes com “necessidades educativas especiais”.

O último trecho aborda o contexto da acessibilidade ao ensino e inclusão específica do/a estudante surdo/a. Em relação a este todos/as concordam com o contexto. Observemos:

¹⁸ Por exemplo, P.1 disse que essas práticas deveriam ser trabalhadas nos cursos de licenciatura, porque a gente não vê.

P.4: (++) ((Tosse)) (+) Concordo que deve ser: assegurado realmente' esse direito deles irem trabalhar com linguagem, com Brailleur, com sistema de:: sinais.

P.3: (+++) Se isso daqui fosse feito (+) já era um avanço muito grande (+), não é? Se tivesse/ é:: (+) porque a gente sabe que é dever deles, mas que não se cumpri não. Aqui no nosso país não! Porque se conta' as escolas que tem:/ é:: deficiente/ é:: visual que tem:/ brailleur.

A elaboração discursiva de P.3 esta permeada por pausas, paradas bruscas e prolongamentos de vogais (indicado por “:”), já P.4 fala ativamente. O discurso deste/a último/a traz a tona a lógica dos Direitos Humanos quando aponta que o/a estudante surdo/a tem direito a linguagem – Brailleur e Libras. Já o/a entrevistado/a P.3 evidencia o descaso da situação, afirmando que é dever “deles” – instituições governamentais: estado, município, secretaria de educação - mas que não é cumprido. Nesse contexto, os/as professores/as evidenciaram descompassos nas quatro temáticas abordadas. Será que no ensino de matemática e nas práticas pedagógicas também temos desencontros?

3.2.2 O ensino de matemática: percorrendo as estratégias pedagógicas

Esta seção refere-se às práticas pedagógicas elaboradas pelos/as professores/as de matemática entrevistados/as. Quando solicitados/as a falar sobre alguma atividade envolvendo pessoas surdas na escola, alguns/mas pontuam que não existe nenhuma atividade que leve em consideração as especificidades do/a estudante surdo/a, a título de exemplo trouxemos o trecho da fala de P.2:

P.2: [...] a gente sempre faz para todo mundo e procura esta inserindo ele sempre nas atividades, para ele esta dizer alguma coisa (+) apontar/ os colegas gostam de conversar/ agora assim, direcionada para surdos não.

O contexto abordado por P.2 assemelha-se aos estudos de Teixeira (2005) e Machado, et. al. (2009). Esse discurso demonstra que a inclusão esta acontecendo na lógica da concepção integracionista, onde os/as estudantes devem se adaptar às condições da escola dos/as ditos/as “normais”, aos currículos elaborados para ouvintes – assujeitando-se.

Quando colocados/as perante o cartão com a palavra “Ensino de Matemática” ressaltam que o ensino de matemática hoje é muito complicado devido aos estereótipos construídos ao longo da historia e, também, a forma como vem sendo trabalhado. Notemos:

P.4: ((Risos)) [...] muitas coisas a se melhorar. Como é o ensino da matemática? A gente ainda tem aquela: barreira quando se chega na sala de aula/ quando você chega/ o professor de matemática até hoje/ os alunos mesmo falam “professor eu gosto de você, é: DA matéria” que eu não gosto’.

P.5: (+) O ensino de matemática hoje esta se dando quase da mesma forma que antigamente:: Que é só mera repetições de fórmulas, conheci/ o conhecimento puro e acabado sem nenhuma justificativa (+) e que:: para maioria dos alunos não faz nenhum sentido e que não vai servir de nada para eles futuramente.

A elaboração discursiva de ambos encontra-se permeada por outros discursos atrelados ao desenvolvimento da matemática ao longo da história. Discursos esses que construíram a matemática por meio da ciência “dura” e “exata”, onde saber “matemática é para poucos”. P.4 observa que estes se constituem um bloqueio, uma barreira que impede o/a aluno/a aprender os conceitos da matemática. Por outro lado, P.5 evidencia que a forma como a matemática vem sendo trabalhada - onde o ensino da matemática se constitui na explicação de conceitos, na memorização de fórmulas, regras e algoritmos – não faz sentido para os/as alunos/as.

Talvez, devido a este contexto discursivo, os/as professores/as quando questionados sobre o que achavam do ensino de matemática afirmam impreterivelmente que essa prática – ensinar matemática – é muito difícil, é um desafio hoje, ressaltando os bloqueios que impedem a efetivação dessa prática, os poucos recursos e a resistência dos/as alunos/as. Nas palavras de P.2 *“Eu acho difícil (+) assim, porque a maioria dos alunos além’ de ter esse bloqueio, assim, com matemática a gente não tem, assim, MUITAS ferramentas que a gente possa trabalhar”*, estes e outros aspectos são evidenciados por D’Ambrosio (1989).

Quando questionados sobre as práticas pedagógicas que geralmente desenvolvem em sala de aula a maioria dos/as entrevistados/as respondeu que procura fazer algo diferenciado - de forma geral trazem jogos, material concreto, vídeos, usam o laboratório de informática, etc. - de uma forma ou de outra resgatam as Novas Tendências em Educação Matemática¹⁹.

P.1: [...] Gosto muito de trazer vídeos, (+) porque assim (+) eles perguntam muito a matemática – para quê eu vou usar isso na minha/ na minha vida.

P.3: Eu trago quebra-cabeça, envolvendo o assunto, eu trago jogos, trago dominó, trago música, o que estiver ao meu alcance e eu puder fazer, dependendo também do assunto que eu estou trabalhando, eu trago.

No entanto, quando interrogados sobre o planejamento da aula levando em consideração o/a aluno/a surdo/a afirmam que nada é elaborado sob a justificativa de não saber o que fazer, o que levar pra eles/as em detrimento de não ter tido formação específica. Porém, como forma de facilitar a aprendizagem, um/a professor/a diz que elabora apostilas

¹⁹ Estas tendências em educação matemática consistem num conjunto de propostas - resolução de problemas como proposta metodológica, a modelagem, o uso de computadores, a etnomatemática, a história da matemática como motivação para o ensino de tópicos do currículo, e o uso de jogos matemáticos no ensino - que buscam colocar o aluno/a como centro do processo de ensino e aprendizagem.

específicas, de forma resumida, mais direta, para facilitar a compreensão do/a estudante surdo/a e outro/a disse que procurar escrever tudo que vai falar na aula.

Quanto aos aspectos que dificultam o desenvolvimento da prática pedagógica com estudantes surdos/as os/as mesmos/as ressaltam que é a falta de comunicação, não dominarem a língua de sinais, como também, alguns conteúdos que são difíceis de ensinar.

P.1: Eu acho que: se eu tivesse a linguagem de sinais me:: ajudaria muito, em poder me comunicar bem” mais’ com os alunos surdos. [...]

P.3: Na minha, eu creio que seja a:/ os assuntos, alguns assuntos que eu acho que:: é muito difícil de transmitir para eles, como uma radicação, racionalização de denominadores, é horrível’ para tentar repassar para eles [...]

Outro/a resalta que a única dificuldade é quando o/a interprete de Libras não está em sala e outro/a dizem que mesmo que tivesse Libras não iria adiantar, pois muitos/as dos/as estudantes surdos/as não tem domínio da Libras. Esse contexto mostra que temos mais uma lacuna a ser trabalhada, fora as dificuldades metodológicas e a comunicação entre professores/s e alunos/as, é necessário a alfabetização dos/as surdos/as na Libras. Encetamos este capítulo questionando como os(as) professores(as) de matemática da rede pública de ensino do agreste pernambucano compreendem a “Educação” de estudantes surdos(as) e quais seriam os discursos (re)elaborados por esses(as) professores(as) a respeito do processo “In/Exclusão” do estudante surdo(a) ao que concerne essa “Educação”. Também nos questionamos sobre as estratégias/práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) de matemática de escolas da rede pública do agreste pernambucano para “in/exclusão” de estudantes surdos/as na sala de aula de matemática. Nesse sentido percebemos que a educação das pessoas surdas no contexto da rede pública de ensino regular não está acontecendo como deveria, os/as professores evidenciam que os/as estudantes surdos/as são relegados às classes dos/as ouvintes, tendo que adaptar-se à escola, às regras, às atividades – sujeitando-se ao padrão hegemônico de ensino e de aprendizagem.

Os/as educadores/as de matemática desenvolveram discursos baseados na lógica da educação inclusiva, dos direitos humanos, que por vezes entram em conflito com concepções ainda essencialistas e integralistas sobre o tema. Quanto às estratégias pedagógicas percebemos que são pensados contextos diferenciados para o ensino de matemática, mas as pessoas surdas, em sua maioria, recebem o mesmo tratamento que os/as estudantes ouvintes sob o mote de os/as docentes não terem recebido formação específica.

Considerações Finais

[...] “ao invés de uma conclusão, busco uma ambiguidade propositada; e ao invés da certeza, coloco mais questões sobre todas as apropriações. As questões são as que penso serem problemáticas e politicamente imperativas.”
(Wrigley, 1996, p. XVII) apud (Skliar, 2010, p.164)

Iniciamos este estudo abordando os vários discursos elaborados ao longo do contexto sócio-histórico, cultural e educacional das pessoas surdas, desde a época das primeiras civilizações até o contexto atual. Nesse percurso abordamos as principais práticas de marginalização e normalização, bem como, as concepções que regem tais discursos. Enfatizamos ainda que o desenvolvimento das políticas públicas de “inclusão” propiciou que tais discursos fossem contestados, (re)elaborados e (re)interpretados através da efetivação dessas políticas em nível local e nacional. Políticas estas que têm garantido o acesso dos/as estudantes surdos/as às escolas públicas regulares, porém a permanência e a qualidade dessa educação constituem-se em um campo permeado por descompassos.

Com as entrevistas abertas buscamos conhecer e explorar o campo em estudo. Nesse ensejo vimos às discrepâncias existentes ao que concerne à inclusão das pessoas com “necessidades educativas especiais”, as fragilidades da formação de professores/as e do sistema educacional que não consegue abarcar as demandas existentes. Indicando a necessidades de (re)pensarmos e refletirmos as políticas de inclusão e os currículos propostos nos cursos de formação de professores/as.

Nas entrevistas semiestruturadas emergiram discursos, ainda, pautados na concepção essencialista e integracionista, observando que persistem dificuldades, silenciamentos, processos de normalização, resistências e dúvidas sobre a temática, como também processos de negação e exclusão.

Influenciados/as pelas atuais políticas de inclusão, trouxeram discursos aportados na lógica da educação inclusiva e dos direitos humanos, mas ainda frágeis e permeados por outros discursos tradicionais sobre educação de pessoas surdas.

Diante do exposto, percebemos a carência do tema nos currículos da maioria dos cursos de formação inicial e continuada de professores(as), consistindo numa questão que ainda precisa ser superada. Os processos de formação inicial e continuada dos docentes,

especialmente nas áreas de ciências exatas e naturais, tendem a excluir ou colocar em segundo plano as questões relacionadas à sociedade, ao ser humano, às políticas públicas como, por exemplo: a violência, a diversidade cultural, a saúde, o meio ambiente, trabalho e consumo, ética etc.

É necessário romper com o silêncio em relação a estes temas, elaborar currículos comprometidos com a justiça, que contemplem as questões dos grupos historicamente excluídos da escola, para, então, superarmos as práticas de normalização dos corpos e das mentes e os contextos de exclusão das pessoas surdas.

Nesse sentido propomos a realização de palestras, mini-cursos, projetos de extensão, mostra de documentários e vídeos como possíveis meios para discutir este assunto no campo educacional e, conseqüentemente, diminuir os índices de violência institucional, a falta de respeito e incrementar a valorização das diferenças. Bem como é necessário (re)pensarmos as políticas de inclusão, curriculares e de formação de professores/as nesses contextos - educação inclusiva e matemática, assim como a elaboração e disseminação de pesquisas e estudos que interliguem esses dois campos.

Referências

- ALVES-MAZZOTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], n° 113, p. 39-50, julho 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], n° 113, p. 51-64, julho, 2001.
- ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.116-129, jan./abr. 2009.
- AXER, B. **Um currículo em movimento: mudanças na configuração das salas de aula de leitura do Município do Rio de Janeiro**. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BATISTA, B. C. F.; MIRANDA, T. L. de. A importância da metodologia aliada a reflexão para o ensino da matemática ao aluno surdo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador-BA, 2010. p. 1-11.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BONDÍA, J. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no. 19, Jan/Abr. 2002. p. 20-28.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis-SC, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul., 2005. eISSN 1806-5023.
- BORGES, F. A.; COSTA, L. G. Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de Ciências e Matemática para surdos. **Ciência & Educação**. Bauru, vol.16, n.3, p. 567-583, 2010. ISSN 1516-7313.
- BRASIL, [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. – Brasília-DF : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2000. (Características gerais da População - Brasil_Deficiência_2000) Tabela 1.4.1. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>>. Acesso em: 16/01/2014.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010.** (Pernambuco - Pessoas com deficiência). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pe>>. Acesso em: 06/01/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 13/01/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados Finais do Censo Escolar 2013** (Anexo II). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 21/07/2014.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 (PNE: Plano Nacional de Educação). In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais– orientações gerais e marcos legais.** Brasília-DF: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n. 1, jan.-jun., p. 7-17, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica). In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais– orientações gerais e marcos legais.** Brasília-DF: MEC, SEESP, 2006.

CAMPOS, R. Oficina: Educação Bilíngue e escolarização da Pessoa Surda. In: **IV Seminário de Educação Inclusiva**, 2014.

CARNEIRO, K. T. A.; LUCENA, I. C. R. de. Cultura Surda no ensino-aprendizagem da matemática. **Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES, vol.18, jul/dez, 2008. p.37-47.

CASTRO, M. C. P. de. O ensino da matemática e o aluno surdo - um cidadão bilíngue. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador-BA, 2010. p. 1-8.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo:Cortez, 1998. p.77-106.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? **Temas e Debates.** SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Cap. 1. p. 15-41.

GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R.; BORGES, R. M. R. A formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador-BA 2010. p. 1-8.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R.. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Editores Associados, 2002.

JOVECHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.p. 90-113.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Londres: Verso, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 9 e 10.

LOPES, M. C. (Im)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT 15, 2007. p. 1-16.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104 p. (Temas & Educação, 5) ISBN 978-85-7526-283-2

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, p.98-113, Jul./Dez., 2006.

MACHADO, C. D.; LIMA, E. D. de; FRANCO, A. de F. Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.27, p. 43-5, Jul./Dez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. v.3. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. p. 9-11.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: 2003.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003, Poço de Caldas. **Anais**. Poço de Caldas: GT15. p.1-16.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTINS, E. A. **Os alunos surdos no ensino regular: O que dizem os professores.** 2004. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande-Ms: UFMS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2004.

MARTINS, L. A. R. A Diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão.** nº 8/9 e 2/1, Natal: EDUFRN, 1998/1999.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2 ed.rev. ampl. Curitiba: Ibpex, 2008. Cap. 1. p.17-41.

NEVES, M. J. das. **A comunicação em matemática na sala de aula: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos.** 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém-PA, 2011.

NOVENA, N. P. **A Sexualidade na Organização Escolar: narrativas do silêncio.** 2004. 255f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar.** 2009. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009a.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão.** Natal. v. 34, n. 20, jan./abr. 2009b.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de; A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.38, n.4, p.1327-1349, out./dez. 2013.

ONU. Resolução nº 217 A (III), Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. In: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo.** São Paulo/SP: Comissão dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 20.01.2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Censo Escolar 2001.** Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>. Acesso em: 13/01/2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Censo Escolar 2012.** Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>. Acesso em: 16/01/2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição de linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

SALES, E. R. de. **A Visualização no Ensino de Matemática no Contexto da Educação de Surdos.** In: Jornada de Avaliação Continuada do PGEM. Rio Claro: UNESP-IGCE, 2011. (Seminário). Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fsbem.bruc.com.br%2FXIENEM%2Fpdf%2F8>>

- 0_28_ID.pdf&ei=OO6MUuPxOcjnkAeF6IE4&usg=AFQjCNHRA5zjkYk7l0SzH4Kqu9P9v_hQA&bvm=bv.56643336,d.eW0>. Acesso em: 18 de Fevereiro de 2011.
- SANTOS, A. R. Natureza teórico-prática da pesquisa científica. In:_____. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 1999, cap. 2.
- SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C. e FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol.10, n.31, p. 645-659, Set./dez. 2010. ISSN 1981-416x.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de JANEIRO: wva, 1997.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.7-50; 103-120; 155-166.
- SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.
- SOUSA SANTOS, B. de *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 04 a 06 de setembro de 1995. Publicado na Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais de Coimbra – Portugal, 1999.
- SOUZA, M. C. de M. M. **Dificuldades no ensino da matemática para surdos**. 2009. 12f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2009.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TEXEIRA, K. C. A institucionalização da Surdez: Um diálogo a partir de Foucault. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: GT 15. p. 1-16.
- VIEIRA, F. B. de A. **O aluno surdo em classe regular: Concepções e práticas dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2008. 197f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2008.
- ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Um encontro da Matemática com a Educação Especial. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.186-188. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sociedadeinclusiva.pucminas.br%2Fanaispdf%2Fmatesp.pdf&ei=uNLvUtHBKseTkQekloDACw&usg=AFQjCNFB5v_QUtst3rMegArsMZyUJzk7GQ&bvm=bv.60444564,d.eW0>. Acesso em: 10 de março de 2012.

Apêndice A

Encaminhamento de Apresentação da Pesquisa (GRE)

De: Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira

Para: _____

Assunto: Apresentação de Pesquisa

Data: _____, _____ 20____.

Com o presente, apresenta-se a pesquisa intitulada “*Pensando Além dos Binômios: O discurso de Professores(as) de Matemática do Agreste Pernambucano sobre Estudantes Surdos(as)*” que está sendo desenvolvida no Núcleo de Formação Docente - curso de Matemática-Licenciatura da UFPE/CAA pela estudante Andrielle Maria Pereira sob a Orientação da Professora Anna Luíza Araújo Ramos Martins de Oliveira (SIAPE: 2331197). Solicita-se recebimento para visita a(s) instituição(ões) de ensino com o objetivo de fazer contato e entrevistar professores/as de matemática da rede pública de Ensino. Esta ação é parte integrante da pesquisa citada acima, cuja será desenvolvida com fins de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da referida estudante.

Agradecemos antecipadamente a valiosa colaboração, nos colocando à disposição para o que for necessário e apresentamos os votos de consideração e apreço.

Atenciosamente,

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
(Prof.^a Adjunta – NFD/ UFPE-CAA)
SIAPE nº 2331197

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores/as)

Duas vias: uma sob posse da pesquisadora e outra do/a entrevistado/a

Declaro que estou ciente de estar participando da pesquisa intitulada Pensando Além dos Binômios: os discurso de professores(as) de matemática do Agreste Pernambucano sobre estudantes surdos(as) que está sendo desenvolvida no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE/CAA pela estudante Andrielle Maria Pereira. Estou ciente que se trata de uma atividade voluntária, que posso desistir a qualquer momento e que a participação não envolve remuneração. Também estou ciente que a pesquisa envolve uma entrevista com a pesquisadora, gravada em MP4. Nestes termos, posso recusar e/ou retirar este consentimento, informando à pesquisadora, sem prejuízo para ambas as partes a qualquer momento que eu desejar. Fui informado que 1) a pesquisa não envolve riscos e que a pesquisadora garantirá o anonimato e 2) a assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Caso ainda haja dúvidas, tenho direito de tirá-las agora, ou, em surgindo alguma dúvida no decorrer da entrevista, esclarecê-las, a qualquer momento. Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Caruaru, ____/____/ 20____.

Nome completo do(a) entrevistado(a):

Assinatura do(a) entrevistado(a):

Nome completo da pesquisadora:

Assinatura da pesquisadora:

Apêndice C

Temas das Entrevistas Abertas

Nome: _____

Instituição: _____

Função: _____ Tempo de trabalho: _____

Formação: _____

1. Fale-me um pouco sobre Educação Inclusiva.
 - * Campo da Educação dos/as Surdos/as
 - * Campo da Educação Matemática
2. Como vem sendo desenvolvida a Educação Inclusiva nesse município e adjacentes?
 - * Como é a atuação dos coordenadores/as pedagógicos/as da educação inclusiva?
 - * E demais profissionais da Educação?
3. Como é formada a equipe de trabalho? Quais são as atividades desenvolvidas?
4. Existe(m) Projeto(s) sendo desenvolvido(s) no campo da educação Inclusiva?
 - * No Campo da Educação de Pessoas Surdas
 - * No Campo da Formação de Professores/as.
5. Existe(m) alguma escola(s) que engloba(m) esse(s) projeto(s)? Quais são?
 - * Quais são as características do projeto?
 - * Qual o público alvo (professores/as, gestores/as, estudantes e comunidade)?
6. Quais são as dificuldades encontradas nesse campo.
7. Vocês contam com parceria(s) ou apoio de outros órgãos/instâncias (ONGs.)?
8. Quais são os avanços alcançados até o momento? E, quais as perspectivas de futuro?

Apêndice D

Tópico Guia das Entrevistas Semiestruturadas

1. Idade: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Em que cidade/estado você nasceu?
4. Há quanto tempo mora em aqui?
5. Qual seu estado civil?
6. Qual a sua religião?
7. Há quanto tempo você trabalha com Educação?
8. Qual a sua formação? Em que instituição de ensino superior você estudou? E pós-graduação, você fez/ pensa em fazer? Qual a instituição?
9. Em que escola/s você trabalha? Há quanto tempo? Que função desempenha na escola?

10. Fale-me um pouco sobre sua história escolar, desde a época que você era estudante até o contexto atual? E como você vê a questão da educação inclusiva e da educação das pessoas surdas ao longo desse percurso?
 - * Você lembra de alguma situação envolvendo pessoas com surdez na escola?
 - * Como foi essa situação?
 - * Envolvendo professores, você lembra-se de alguma história? E, entre os estudantes?

11. Agora, vou te apresentar algumas palavras, e gostaria que você dissesse o que vem a sua mente com relação a cada uma das palavras.

Inclusão | Escola | Professor/a | Surdez | Ensino de Matemática

12. Agora vou te apresentar alguns trechos de textos e gostaria que você me dissesse se concorda ou discorda? E por quê?
 - I. *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar [...]”.*

 - II. *“Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos”.*

- III. *“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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.”*
- IV. *“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”.*

13. Para você, o que é educação? O que você compreende/entende por escola? E currículo escolar? O que você acha do ensino e aprendizagem de matemática?
14. Para você o que seria a inclusão?
15. Como você acha que a sociedade percebe a pessoa surda? Como você acha que a escola vê a pessoa com surdez? E você o que acha?
16. Que estratégias pedagógicas você geralmente desenvolve na sala de aula de matemática? E em relação aos/às estudantes surdos/as?
17. Que aspectos você consideraria mais relevantes no planejamento de uma aula de matemática para estudantes surdos/as inclusos/as na escola regular?
18. Que aspectos você consideraria mais relevantes para a avaliação do processo de aprendizagem da matemática por estudantes surdos/as?
19. Quais as principais dificuldades que você vivencia no desenvolvimento de sua prática pedagógica com estudantes surdo/as?
20. Que dificuldades você acha que os/as estudantes surdos/as vivenciam na aprendizagem de matemática?

Agora, vamos encerrar a entrevista com algumas perguntas mais objetivas.

21. Durante seu curso de graduação, você teve alguma disciplina sobre educação Inclusiva de pessoas surdas? Qual? Que temáticas essa disciplina abordou? Você gostou?
22. Você participou de alguma atividade de formação continuada (seminários, cursos, oficinas etc.) sobre essa temática? Como e quando foi essa atividade? Qual a instituição promotora? O que você achou dessa atividade? Você se sente preparado/a?
23. Você conhece algum material/programa produzido pela Secretaria de Educação sobre o tema “Educação Inclusiva”? Qual? O que você acha desse material? E pelo MEC?
24. Que sugestões você daria para que as escolas regulares possam se tornar verdadeiramente inclusivas?