



DESAFIOS NA INCLUSÃO DE SURDOS NA AULA DE MATEMÁTICA

CHALLENGES IN THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN MATHEMATICS CLASS

Salvador Cardoso Silva Muniz
Jurema Lindote Botelho Peixoto
Zulma Elizabete de Freitas Madruga
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Resumo

Este artigo objetiva identificar os desafios e possibilidades do ensino de Matemática no contexto da inclusão de surdos. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores de Matemática, Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) e estudantes surdos, para entender como esses sujeitos se envolvem no processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual foram analisadas as entrevistas dos três sujeitos colaboradores do estudo. Todos eles, pertencentes a mesma turma, nono ano de uma escola pública do sul da Bahia. A partir das convergências e divergências verificadas na análise, apontamos algumas práticas de ensino favoráveis e desfavoráveis para a inclusão de surdos na sala de aula. Observamos ainda equívocos no que diz respeito ao conceito da inclusão de surdos, e entendemos que o diálogo entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os professores poderá diminuir os desafios da escola e aumentar as possibilidades, como um todo.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Inclusiva. Surdez.

Abstract

This article aims to identify the challenges and possibilities towards teaching Mathematics in the context of deaf people inclusion. For this purpose, it was carried out interviews with Math teachers, Brazilian Sign Language Interpreter, and deaf students, to comprehend how these subjects are involved in the teaching and learning process. It is qualitative research, in which was analyzed the interview of the three participants of the study who are from the same class, ninth grade of a public school in the south of Bahia. Considering the similar and divergent aspects analyzed, we pointed out a few positive teaching practices, and others not so much, towards the integration of deaf students in classrooms. We also noticed some misunderstandings regarding the concept of deaf student's inclusion and we believe the dialogue between the Multifunction Resources Room (MRR) and the teachers will be able to decrease the challenges of the school and increase possibilities.

Keywords: Mathematics Education. Inclusive Education. Deafness.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008, 2011), houve um aumento das matrículas de estudantes surdos na escola regular. Conseqüentemente, aumentou a preocupação com uma Educação Matemática mais inclusiva para esses sujeitos, uma vez que existem leis que garantem o acesso à educação e impulsionam a promoção da equidade nos processos educacionais, como resultado de um esforço bilateral por parte da sociedade, conforme a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (13.146/2015).

Esta lei é o marco legal mais recente na área, resultado de um processo histórico marcado por lutas e conquistas de leis anteriores que visam a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1), inclusive os direitos relacionados com a educação de qualidade para todos. A LBI inova ao apresentar o conceito da deficiência baseado no modelo social:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

A deficiência está na sociedade quando esta não está adequada para incluir seus sujeitos. Desta forma, as escolas devem oferecer aparatos como profissionais de apoio, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), material adequado, ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e adoção do sistema Braile¹. Entretanto é necessário

¹ O Braile é o sistema de escrita e leitura tátil para cegos.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



garantir não só o acesso, mas a participação e o sucesso de todos os estudantes. Esse é um grande desafio imposto aos envolvidos no sistema educacional para incluir “de fato” estudantes com deficiência, em particular, estudantes surdos.

A inclusão educacional traz grandes modificações para as instituições como um todo, uma vez que

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 17).

No caso da inclusão de surdos, a crise de identidade institucional é influenciada pela diferença surdo/ouvinte quando exige a utilização, no mesmo espaço, da língua de sinais e da língua oral. Neste contexto, surge a necessidade de um novo profissional, o Tradutor Intérprete da Libras (TILS) que muda a configuração e as relações dos sujeitos na sala.

Deste modo, faz-se necessário problematizar essa nova configuração de sala de aula, para analisar como impacta os sujeitos envolvidos, quais os desafios encontrados, quais as possibilidades e como alcançar a qualidade na Educação Matemática no contexto da inclusão.

Assim, este artigo integra parte de uma dissertação de mestrado, e apresenta a análise de entrevistas realizadas com a tríade professor de Matemática, estudante surdo e TILS, com o objetivo de identificar os desafios e possibilidades do ensino de Matemática no contexto da inclusão de surdos.

Da formação de professores de Matemática para a inclusão

A inclusão de surdos nas escolas comuns busca atender basicamente a duas questões: a garantia do acesso/participação das pessoas com deficiência aos mesmos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



espaços escolares que as outras pessoas; e a equidade nas oportunidades de aprendizagem. No entanto, a segunda questão requer uma ação que depende muito mais dos professores. Desta forma, a formação do professor é uma pauta emergente, já que o ensino subsidia a aprendizagem, e vice-versa.

É preciso investir na formação de professores para ensinar sujeitos que não se enquadram nos padrões comuns, tendo em vista que esses profissionais, na maioria das vezes, não são formados para receber estudantes com esses perfis (TORISU; SILVA, 2016).

Neste sentido, a formação de professores de Matemática para a inclusão deve ser debatida. Mas, até o momento, há poucos trabalhos focando essa temática, conforme indicou um mapeamento que desenvolvemos nos Anais dos Fóruns Nacionais de Licenciatura em Matemática. Por exemplo, no ano de 2017, sexta edição do evento, não encontramos grandes discussões que dissessem respeito à formação do professor de Matemática para inclusão, verificando somente em 2014, no V Fórum, discussões direcionadas a esta temática.

A quinta edição teve como objetivo promover discussões sobre os problemas e desafios contemporâneos para os cursos de formação inicial de professores de Matemática. Nesta edição, encontramos o estudo de Migliorini et al (2014), intitulado “Ensino de Matemática para alunos de inclusão” que objetivou discutir possibilidades para o ensino de Matemática para estudantes com deficiência e buscou entender como se dava o processo de inclusão educacional dessas pessoas em uma determinada escola pública.

Neste trabalho, foi proposta uma oficina para os alunos trabalharem com figuras planas e não planas. Os pesquisadores observaram que os estudantes com deficiência não alcançaram os resultados esperados, contudo notaram que o fator interação foi bastante aproveitado. Por fim, propuseram à escola rever o planejamento pedagógico de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



forma que toda comunidade escolar pudesse construí-lo. Assim, segundo os pesquisadores, haveria uma melhoria no relacionamento e garantiria o respeito entre os alunos, e os materiais poderiam ser mais adequados para os estudantes com deficiência.

Localizamos ainda no V Fórum, um resumo de Andrade e Pereira (2014) intitulado “Programa de extensão universitária: experiências na licenciatura em Matemática”, cujo objetivo era integrar ensino e extensão. Esse projeto possibilitou aos estudantes uma parceria com a APASFI (Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguçu). Dessa forma, os alunos da APASFI eram atendidos por esses estudantes, estreitando, assim, as relações entre a universidade e a comunidade, permitindo a vivência dos estudantes da licenciatura em Matemática e os seus professores com a realidade da inclusão.

O mapeamento que fizemos nos fóruns demonstrou o quanto a formação de professores para a inclusão precisa ser discutida, uma vez que a política de inclusão está posta e a prática docente influencia diretamente a efetivação da educação inclusiva.

A formação de professores de Matemática é um dos pilares que sustentam uma prática docente reflexiva e profícua. Ponte (1992, p. 2) afirma que “os professores de Matemática são os responsáveis pela organização das experiências de aprendizagem dos alunos. Estão, pois, num lugar chave para influenciar as suas concepções” sobre a forma de aprender e ensinar esta disciplina.

Com o advento da Lei 10.436/02 e, posteriormente, do Decreto 5626/05, as pesquisas em Educação Matemática focando as especificidades no ensino e na aprendizagem de estudantes surdos começaram a surgir (NOGUEIRA; ZANQUETA, 2008; NUNES et al., 2011; BORGES, 2013; MUNIZ, 2015; PEIXOTO, 2015), apontando estratégias de ensino para esse grupo de alunos na sala de aula.

Nos estudos de Nunes et al. (2011) mostrou-se que em termos das estruturas multiplicativas, os surdos possuem um menor desenvolvimento com relação aos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ouvintes, no entanto o estudo apontou que é possível que essas crianças compreendam esses conceitos, desde que se planeje intervenções que se apoiem em recursos visuais relevantes, como objetos que sugiram o uso de esquemas de ação.

Dentre os muitos apontamentos que a pesquisa de Borges (2013) traz, destacamos a falta de interação em sala de aula de Matemática entre surdos e ouvintes; o papel do TILS que ainda não estava bem definido; ausência de atividades que considerem a Libras como visual-espacial; um currículo escolar desatualizado; uma formação inicial e continuada, tanto do professor de Matemática, quanto do TILS, que não contemplam a inclusão dos surdos; e, em contrapartida, destacamos também a resistência da escola, como um todo, de entender a sua deficiência e não lidar com o público da educação especial.

Muniz (2015) trouxe possibilidades metodológicas para o professor de Matemática que atua com os estudantes surdos, sugerindo ao professor que: a) se empenhe em aprender a Libras, porque a língua é o principal meio de comunicação e aprendizagem; b) desenvolva atividades a partir de abordagens com temas transversais, contribuindo para o exercício do respeito mútuo, e da equidade; c) se aproxime da realidade dos alunos com o objetivo de criar diálogos para que o ensino da Matemática contemple esta; d) elabore planos de aulas pensando em desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma igualitária, levando em consideração e valorizando a diferença, contemplando assim surdos e ouvintes com atividades bilíngues; e) desenvolva conceitos matemáticos a partir de trabalhos visuais, utilizando recursos imagéticos e/ou outras ferramentas e se atente para estabelecer uma comunicação bilíngue.

A pesquisa de Peixoto (2015) enfatizou a importância da análise de esquemas em Libras, no contexto de resolução de problemas. Estes esquemas podem auxiliar o professor no planejamento de sua aula, no entanto é preciso cautela em seu uso. Por exemplo, os recursos visuais são importantes, no entanto o seu uso deve ser planejado, o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



excesso de recursos visuais poderá não atingir o objetivo desejado. Desse modo, acredita-se que “o professor precisa fazer as escolhas dos recursos visuais dependendo do contexto da situação e de cada estudante. No caso de utilizar apenas a Libras, o TILS ou o professor pode sugerir aos estudantes que anotem, no quadro ou caderno, os dados numéricos” (PEIXOTO, 2015, p.220).

Apesar das discussões, em termos de pesquisas, a formação de professores de Matemática na educação inclusiva ainda é incipiente, esse campo precisa fomentar o debate para o atendimento aos estudantes com deficiência. A educação inclusiva é uma política pública em vigor, e que requer desses profissionais, formação, preparação, desenvolvimento profissional, diálogo com a educação especial e valorização das diferenças. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, já faz referência à inclusão para a formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

A área de formação de professores de Matemática não apresenta um quantitativo de trabalhos nessa temática, talvez porque não vislumbram orientações concretas para esses professores em documentos oficiais. No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), apesar dos seus objetivos pautarem no respeito e na valorização social, o documento não traz nenhuma indicação para o professor no que tange a inclusão das pessoas com deficiência, que era pauta Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996).

A partir da LBI (BRASIL, 2015), pensamos que algo de novo pudesse ser proposto aos professores de Matemática na perspectiva da inclusão. Analisando o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), considera o público da educação especial, embora o título desse documento sugerir críticas, pois propor um parâmetro “comum” para o ensino é desconsiderar o quão diversificado é cada realidade escolar.

Na primeira parte da BNCC (BRASIL, 2017), temos a indicação de que o documento é pautado na LDB e orientado também pelos princípios da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, portanto, “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), o que já indica mudanças.

A BNCC (BRASIL, 2017) traz abordagens significativas sobre currículos diferenciados e adequados para cada contexto escolar e justifica isso quando reconhece a necessidade da igualdade de oportunidades de aprendizado na educação, pautada na justiça social e na equidade, reafirmando

Seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017, p. 10).

Este documento apoia-se na LBI para sustentar ações pedagógicas inclusivas que considerem a flexibilização curricular, a depender da necessidade de cada estudante e do contexto cultural. Propõe assim

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p. 12).

Essas considerações representam um avanço na formação, contudo trazem



indicações generalistas que não contemplam diretamente as demandas das áreas específicas, por exemplo, não indicam metodologias específicas para o ensino de Matemática, tampouco retornam este tema, fazendo algum tipo de proposição, dentro da discussão que fazem, posteriormente, nas áreas.

Apesar disso, acreditamos que as abordagens deste documento, mesmo que superficiais, refletirão nas próximas formações de professores, uma vez que esse é o “parâmetro” mais atualizado para o professor de Matemática, o que nos faz ter esperanças de que novos diálogos surjam dentro da formação inicial e novas metodologias sejam debatidas, uma vez que as práticas pedagógicas do professor são, em parte, reflexos dos seus pensamentos, suas crenças e de como ele se coloca no mundo.

Do tradutor intérprete da língua de sinais

Conforme já dissemos, a educação inclusiva sugere muitas modificações tanto nas escolas quanto nas práticas educacionais. O TILS é um componente que aparece com o intuito de tornar esse processo inclusivo mais concreto. Nesse sentido, cabe ratificarmos a importância da formação do TILS, regulamentada pela Lei 12.319/10 (BRASIL, 2010). Este profissional precisa ter um conhecimento amplo tanto da língua portuguesa, quanto da Libras e deve também compreender o significado dos termos e o contexto em que eles estão sendo empregados, respeitando, assim, o papel social e cultural dos discursos.

Borges e Nogueira (2016) entrevistaram quatro TILS que possuem formações em diferentes áreas, no intuito de identificar se havia algum tipo de influência da sua formação com a atuação nas aulas de Matemática. Os autores identificaram alguns fatores:

- O TILS tende a sentir dificuldades em áreas que se opõem à sua

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



formação inicial. Por exemplo, o TILS formado em pedagogia sente dificuldades em trabalhar com alguns termos que se relacionam com a Matemática, Química e Física. O que, para os autores, requer mais formação continuada voltada para os TILS, ou até mesmo pensar em atuação de TILS por áreas de ensino;

- Para o TILS, a aprendizagem dos estudantes surdos fica comprometida já que, em alguns casos, o estudante surdo faz a atividade tutelado pelo TILS e quando, posteriormente, tentam fazer um exercício similar, não conseguem desenvolver os cálculos. O que os autores questionam, nesse sentido, é até que ponto o desempenho adequado dos estudantes se configuram como aprendizado?
- O TILS, em geral, não participa dos planejamentos das aulas de Matemática, o que seria uma estratégia a ser considerada já que, espera-se que esses profissionais tenham um conhecimento mais adequado sobre metodologias pedagógicas e poderia sugerir outras estratégias de ensino para os professores de Matemática. Para os autores, este, talvez, seja o fator que influencia diretamente os anteriores.

Na pesquisa de Borges e Nogueira (2016), os TILS participantes da pesquisa indicam que os surdos dependem diretamente de suas atuações, indo além da transição das línguas (Libras e Português) e ajudando na resolução das atividades propostas. A esse respeito, o código de ética para a atuação desse profissional entende o papel do TILS como crucial para o ensino e a aprendizagem desses estudantes surdos, contudo sugere cautela na relação Professor – TILS – Estudantes, pois

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



com o professor (BRASIL, 2004, p. 56).

Entendendo que essa relação precisa estar bem definida, o Código de Ética para o TILS educacional atuar na sala de aula inclusiva sugere que esse profissional deve ter “alto caráter moral, consciente, confidente e de equilíbrio emocional” (BRASIL, 2004, p. 31). Ainda recomenda imparcialidade na interpretação, evitando “interferências e opiniões próprias”, sendo fiel na transmissão do pensamento e da intenção do professor. O TILS deve lembrar “os limites de sua função e não ir além da sua responsabilidade; uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão” (BRASIL, 2004, p. 28-29).

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, conforme Bogdan e Biklen (1994), utilizando como instrumento de coleta de dados entrevista com um estudante surdo (ES), uma TILS e uma professora de Matemática (PM), de uma mesma turma do nono ano (9º ano) do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Estado da Bahia, a qual possui estudantes surdos e estes são auxiliados pelo TILS. Utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada, usando um gravador de voz, para o registro das falas. Essas entrevistas foram posteriormente transcritas para análise.

As questões da entrevista estavam de acordo com o perfil de cada sujeito específico. Para o professor de Matemática foi questionado sobre sua formação e atuação com estudantes surdos, sua relação com o TILS e o planejamento das aulas para o surdo; para o surdo, questionamos sobre a sua interação com os demais ouvintes, as suas dificuldades em aprender Matemática, as metodologias adotadas pelo professor e como o TILS desenvolvia seu trabalho; no que se refere a TILS, as perguntas versaram sobre a sua formação, a prática docente e o planejamento das aulas, aos desafios de traduzir e interpretar aulas de Matemática e sobre o seu papel dentro desse processo

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



inclusivo.

Para desenvolver a entrevista com o surdo, solicitamos a presença de um profissional TILS que não atuava diretamente com o estudante para fazer a tradução Português – Libras – Português.

Para processamento dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2013). Essa análise requer três etapas, tais quais: (i) *desconstrução e unitarização* em que, na etapa inicial, fragmentamos o texto em unidades de significado; (ii) *categorização*, na qual relacionamos as unidades de sentido, buscando pontos convergentes e criando categorias; e (iii) *construção dos metatextos*, em que se evidenciou a compreensão dos pesquisadores a partir das categorias construídas (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Em relação ao perfil da tríade investigada, destacamos que:

1) O ES entrevistado tem surdez bilateral profunda², 14 anos de idade, aprendeu Libras com outros surdos do seu bairro e frequenta a escola desde os 10 anos. No que se refere à família, somente sua irmã sabe pouco da Libras. O estudante frequentava outra escola, sem TILS.

2) A TILS, no momento da pesquisa, atuava como intérprete fazia nove anos. Sua primeira formação foi em licenciatura em História e, na sequência, fez pós-graduação em Libras. No momento da entrevista estava cursando Letras e fazia uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Até a nossa investigação, não possuía o certificado de proficiência em Libras e atuava apenas na escola.

3) A PM é licenciada em Matemática, atua como professora de Matemática desde 2012 e, na instituição, trabalha há três anos, desde então começou a ter estudantes surdos em suas aulas de Matemática. Na graduação teve contato com a Libras por meio

² Não ouvem nada e se comunicam apenas por meio da língua de sinais.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



da disciplina obrigatória, contudo não aprendeu a língua em si, mas apenas questões históricas e algumas saudações.

Análise e discussões

Após as etapas de unitarização, buscamos as unidades de sentido em direção à categorização. Desta etapa, emergiram três categorias: (i) Professor e os seus desafios; (ii) TILS e os seus desafios e (iii) Os desafios da escola. Assim, das respostas dos três participantes, destacamos excertos que indicam desafios para cada um deles, explicitadas a seguir.

Professor e os seus desafios

Nesta categoria, evidenciamos questões que se relacionam com a formação do professor, com a sua postura em sala de aula e com os diálogos que se estabelecem (ou não) com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa. Entendemos que esses fatores estão diretamente ligados, pois, de alguma forma, eles podem ser consequência um do outro. Quando questionada sobre sua formação e atuação com estudantes surdos, a professora disse que com relação à Matemática a sua formação foi boa, mas no que se refere à inclusão ela disse que:

Hoje em dia por causa da inclusão, então a gente tá tendo muito deficiente auditivo e na faculdade não tem nenhuma disciplina assim, a mais, só tem a Libras. Mas, não tem nenhuma disciplina específica para deficiente auditivo. Eu tive um aluno assim que eu iniciei lá em outro colégio e ele era surdo e nenhum professor tinha conhecimento de que ele era surdo. Ninguém na escola tinha conhecimento. Eu via ele sempre com a irmã, porque eles estudavam juntos, e toda vez que fazia a chamada a irmã quem respondia, até que um dia eu fui perguntar, foi que foi descobrindo e aí depois que solicitou o intérprete e o intérprete só apareceu no ano seguinte. E ele tava na escola já na oitava série. Fez a quinta, a sexta, a sétima... sem ninguém pra ajudar (PM).

Na formação da professora não tinha sequer uma disciplina que permitisse discutir a inclusão, quanto mais pensar em metodologias inclusivas. Ficou claro que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



essa escola, não está promovendo a articulação entre os sujeitos envolvidos na inclusão, pois a professora sequer conseguiu saber, por parte da direção, que trabalharia com estudantes surdos. Neste caso, a escola inclui, mas não considera os estudantes como deveria.

O depoimento a seguir reflete o desafio do professor de Matemática que possui em sua turma um aluno surdo e não sabe Libras:

Ano passado, na oitava série, eu tinha dois alunos, e aí teve um período que ficou sem intérprete, então assim, você dá pra dar aula normal, você entendendo alguma coisa assim... eu não sabia explicar pra eles, falar em Libras, a pergunta, o conteúdo ali, mas quando a gente ia pra prática dava pra eles pegarem, eles pegavam normal, tudinho, não tiveram problemas nenhum e passaram de ano (PM).

A legislação (Decreto 5.626/05) garante a presença do TILS na sala de aula, mas a contratação desses profissionais não tem suprido a demanda dos estudantes da escola. Embora apenas a presença desse profissional não garanta a aprendizagem deste estudante, sua ausência impossibilita a comunicação deste com o professor. Fica evidente o quão necessário é, para o professor saber, minimamente a Libras, como indica a BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que é por meio da língua que aprendemos e somos levados a entender o outro. Então, questionamos como a professora concebe essa “prática” de ensino em Matemática que os estudantes não mostram dificuldades. Seria a resolução de exercícios? Como compreender os exercícios sem compreender os conceitos matemáticos e a teoria? Essa afirmação sugere uma visão tradicional do ensino de Matemática: aplicar e mecanizar conceitos e processos já estudados, sem problematizá-los.

A professora ainda deixa claro que o aluno surdo não precisa de práticas educacionais diferenciadas, pois quando é questionada sobre metodologias que incluam o surdo, afirma que “é a mesma coisa para a turma toda” (PM).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Então, qual tipo de prática é essa que não considera as diferenças de aprendizados dos estudantes surdos? Observamos um equívoco em tratar com (in)diferença. Para a PM, quando o aluno recebe uma metodologia diferenciada e fora do comum, ele acaba sendo visto diferente e isso não se caracteriza como inclusão. No entanto, entendemos que é preciso ter abordagens diferenciadas, pautadas no que sugerem os documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017), levando em consideração cada contexto, para que os estudantes com deficiência tenham os mesmos aprendizados. Isso requer envolvimento da escola, como um todo.

Ter uma escola ativa nesse processo é imprescindível para que se estabeleça o diálogo entre os sujeitos que se envolvem na inclusão, garantindo, assim, maiores possibilidades de metodologias adequadas. Observamos que o professor de Matemática não dialoga com o TILS, no sentido de informá-lo sobre os assuntos que trabalhará. Quando questionamos se, em algum momento, houve uma preparação de aula conjunta entre professor e TILS. A resposta é a seguinte:

É sugerido todos os anos, nas Atividades de classe. É um debate frequente, é uma tecla que o pessoal da sala de recursos multifuncionais insiste, mas não sai do papel. A gente chega na sala sem saber o que vai acontecer, tem que tá preparado... A gente chega ali, na hora que eles ficam sabendo o assunto, a gente fica sabendo também. Isso acontece em praticamente todas as disciplinas. Já tive dificuldade no conteúdo de “radiciação”. Na verdade que eu não lembrava. E aí eu falei: - você vai esperar. Primeiro eu vou entender, lembrar e depois eu vou interpretar pra você! (TILS).

Conforme apontaram Borges e Nogueira (2016), fica evidente que é imprescindível uma aproximação dos profissionais que atuam com alunos com deficiência, já que essa é uma demanda educacional, e, como agentes da educação, todos devem se responsabilizar pelo ensino e pela aprendizagem destes estudantes. Apesar de entendermos que a TILS não é responsável pela aprendizagem dos surdos, compreendemos que o estreitamento da relação TILS-professor de Matemática poderá

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



trazer ganhos tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Percebemos que o professor entrevistado, na maioria das vezes, desconsidera o estudante surdo. Ficando a cargo da TILS ensiná-lo, e garantir que a aprendizagem aconteça, o que acaba sendo um grande desafio para esse profissional. A TILS precisa dominar conteúdos matemáticos, em certa medida, o que vai de encontro com a sua real função e contrapõe a fala da PM, já que utilizando a mesma metodologia de ensino, é a TILS quem precisa se colocar como professora.

TILS e os seus desafios

Um dos desafios para o TILS, na sala de aula, é tomar para si a responsabilidade de ensinar Matemática, sem ter a formação para tal. A identificação pela Libras, faz o estudante surdo legitimar essa postura, supervalorizando o TILS em detrimento da função do professor. A afirmação do ES evidencia esse fato: “Não acho importante a presença do Professor. Só a TILS, porque ela explica e eu entendo”. Diante disso, observamos na fala do TILS um desconforto, com a afirmação que segue:

Se você ficar só na tradução ele não acompanha em nenhuma disciplina. Na verdade, ele não consegue acompanhar. A gente traduz o que o professor diz e a intervenção da gente vem na atividade... o ES me vê como Professora-intérprete-psicóloga-amiga-mãe-tudo. Na verdade, é o que eles têm. É o mais próximo de amigo. Às vezes, até de família que eles têm. A pessoa mais próxima é a gente. Qualquer coisa que acontece na vida particular da vida dele eu sei, quando a mãe dele vem me falar eu digo que já sei (TILS).

Observando os depoimentos, acima, evidenciamos que a prática do TILS vai de encontro ao que o código de ética sugere (BRASIL, 2004), no qual fica explícito que não é sua responsabilidade ensinar o estudante surdo, mas sim dar suporte, traduzir e interpretar o conteúdo que o professor da respectiva disciplina deve ensinar. Ratificamos mais uma vez que, conforme apontaram Borges e Nogueira (2017), o planejamento comum precisa ser feito, já que o professor sabe do conteúdo e o TILS

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



poderia ter facilidade em pensar metodologias mais adequadas. A construção conjunta de uma aula evitaria alguns casos como, por exemplo:

Tem esse caso deles ditarem, e já é tão comum que eu já puxo... eu só olhei pra você porque eu pensei... ele vai colocar no relatório. Eu puxo o caderno e vou copiando. Que não tem como, não tem espaço pra sinalizar e ele escrever, não daria certo, então geralmente eu copio textos, copio atividades de Matemática, às vezes acontece do professor tá copiando e explicando ao mesmo tempo e aí eu tenho que ouvir o que ele tá falando e segurar e é aquele momento que ninguém pode falar comigo porque eu tô segurando informação porque eu vou explicar tudo que o professor falar. Acontece de eu tá respondendo a atividade com ele e o professor já tá corrigindo e aí eu peço pra ele não olhar. Presta atenção aqui pra segurar a informação. Vídeo sem legenda, o professor chega, hoje a gente vai assistir filme, eu penso, que legal, quando vejo é sem legenda, áudio ruim, tá passando o vídeo e ao mesmo tempo o professor tá explicando o que tá passando e eu tenho que tomar uma decisão do que eu vou fazer. Em relação aos vídeos, eu vou interpretar o vídeo, ou vou ouvir primeiro, ou vou explicar, ou ele vai ver... e é uma coisa muito recorrente (TILS).

O código de ética (BRASIL, 2004), bem como Peixoto (2015), nos alerta para o fator tempo de interpretação, que se configura como um problema dentro da perspectiva da tradução. Isso ocorre quando o professor não considera que o TILS precisa ter tempo para processar o que está sendo dito e, posteriormente, interpretar para o estudante surdo. Além disso, o fator metodologia que, embora uma formação na área não garanta, pode possibilitar que o professor consiga ter, minimamente, práticas mais adequadas, no sentido de construir outras possibilidades de abordagens. É preciso estar atento, por exemplo, para trabalhar com material bilíngue, concreto, visual, conforme sugere Muniz (2015), no entanto é preciso ter cautela no uso dos materiais, obedecendo sempre o objetivo da aula, para que isso não se perca (PEIXOTO, 2015).

A linguagem matemática sugere várias formas de representações que já são debatidas no próprio ensino da Matemática, independente da perspectiva ser inclusiva. Então, os professores que possuem estudantes surdos precisam aproximar a linguagem matemática da Libras. Isso também se coloca como um grande desafio, uma vez que é

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



preciso planejamento e aproximação com a realidade desses estudantes, o que também justifica a nossa sugestão de estreitamento das relações entre os profissionais da SRM e os professores.

Precisamos destacar também, o fato de o professor “ditar” uma atividade, tendo um estudante surdo na classe, ou mesmo levar material, que poderia facilitar o aprendizado, mas que tem sido usado de formas inadequadas, como é o exemplo de vídeos sem legenda. Compreendemos que o professor não faz por maldade, mas por falta de (in)formação e isso é um desafio, também, para a escola.

Os desafios da escola

Entendemos a escola, como “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios” (LIBÂNEO, 2004, p. 100), funciona como um corpo um sistema organizacional, cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem dos estudantes; os outros aparatos são meios que, conjuntamente, colaboram para alcançar este objetivo. Assim, para a efetivação da inclusão, todo o corpo escolar deve está envolvido.

As narrativas evidenciam que, na escola pesquisada, a “voz” da SRM, em partes, não encontra eco na sala de aula nem com o restante do sistema escolar, ficando assim isolada. Esse fato impede as interações da sala de recursos com os professores e vice-versa, apesar de haver um esforço destes profissionais em reivindicar e esclarecer as demandas dos estudantes, conforme a fala da TILS:

Porque a gente tá ali, a gente fala, a gente conversa, o pessoal da sala de apoio fala e briga pelos surdos, mas... na verdade a gente não sabe nem o que dizer, se é falta de estímulo, de vontade mesmo, porque são raríssimos ali os que chegam e falam: - hoje vai ter uma atividade assim, assim, o que é que você acha? São pouquíssimos (TILS).

É importante que tanto os professores quanto os profissionais da SRM

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



dialoguem para evitar o isolamento das demandas, de ambos os lados. Além disso, essa falta de interação contrapõe o que, de fato, se pretende com uma SRM dentro de uma escola com perspectivas inclusivas. Esse não é o melhor caminho, tendo em vista que os maiores prejudicados são os estudantes, público-alvo da educação especial, motivo pelos quais estes espaços existem.

Sobre o modelo atual da escola para atender a demanda da inclusão na instituição, a TILS afirma que

então, o que falta é realmente a escola abraçar a causa inclusiva. Não adianta ficar a sala de apoio brigando com a escola, com o professor, o mundo todo, porque essas questões de inclusão não são só em relação aos surdos, são em relação a todos os deficientes. Então, se a gente perguntar: a escola é inclusiva? A inclusão da escola é a sala de apoio e os TILS, porque adaptação de currículo, de prova, de vídeo, de material para o professor, isso não acontece e não é dizer que não sabe, não é dizer que: - ah, porque ninguém avisou (TILS).

Notamos que, dentro desse processo de inclusão, há algumas ações pedagógicas que precisam ser bem definidas e, talvez, a escola ainda não tenha se dado conta de que a inclusão requer planejamento contínuo, mútuo e colaborativo. Não podemos conceber a inclusão educacional de surdos como a inserção desses estudantes nas escolas e a SRM instalada, no entanto, entendemos que isso pode ser resultado da resistência da escola em conceber a educação inclusiva, na prática, conforme apontou os estudos de Borges (2013). É preciso mobilização, consciência e responsabilidade já que, de acordo com a TILS, no ano em que fizemos a entrevista:

Duas professoras tem esse cuidado de chegar pra mim e perguntar o que eu acho sobre as coisas que tã pensando, mas não passa nenhum material, me diz mais ou menos o que vai fazer, ou então quando propõe uma atividade já é me dizendo: - E ele vai fazer, viu? Se prepare. Não tem uma preocupação: - dá pra fazer até que ponto!? Não acontece. Então se você me perguntar se eu acho a escola inclusiva, nesse sentido, eu não acho. Como eu trabalhei uma vez em uma escola, chegaram as pessoas da DIREC³ querendo saber a

³ Diretoria Regional de Educação e Cultura.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



respeito da inclusão e a diretora pediu pra chamar a inclusão. A inclusão era eu e outro TILS. Eu ri. Olhei pro meu colega e a gente riu! E ela disse “a inclusão está aqui!”. É um trabalho árduo (TILS).

As afirmações da TILS mostram como ocorre a inclusão na sua escola e como outras instituições (DIREC) compreendem sua implementação. A forma equivocada de incluir traz um efeito colateral dentro desse processo e, por isso, existe uma linha tênue entre a inclusão e a exclusão. Talvez, haja até preocupação, por parte das professoras, no entanto, não há formação suficiente, ou consciência das políticas de inclusão, para que alguns posicionamentos sejam mais direcionados para o estudante surdo e não para o TILS.

O fato de a DIREC entender a inclusão do estudante surdo como um espaço físico e isolado, ou um determinado grupo de pessoas, apenas os que estão relacionados ao público, reforça o quão a educação inclusiva ainda está na perspectiva da educação especial e isso nos parece contraditório, já que a intenção era avançar em políticas que incluíssem esses estudantes de uma forma ampla, emancipadora e autônoma.

Retirar os surdos da educação especial, incluí-los nas escolas regulares e limitá-los as SRM e aos TILS nos parece paradoxal, apesar de considerarmos tanto a SRM quanto os TILS primordiais para a inclusão dos surdos.

No que se refere à inclusão dos surdos na escola, a PM diz que:

É boa! Eles têm um acompanhamento aqui e como eu tava falando, em outras escolas você não vê. Então assim, pelo fato daqui ter uma sala de AEE então tudo caminha e em outras escolas, acredito que não caminha assim não, porque não tem essa sala pra dar um suporte. E pra tá correndo atrás também, porque como você sabe, o pessoal da SRM corre muito atrás e lutam muito para ter intérprete na escola. Está melhorando, mas ainda não é uma inclusão mesmo. Porque nessa inclusão ainda existe uma exclusão. E a gente vê isso aí em concursos, em eventos... colocam suas prioridades, sua deficiência que tem e na verdade eles ficam ainda excluídos né? Quando chegam mais na frente eles têm uma sala individual pra eles fazerem tudo. Tá incluindo na Educação Básica, mas e a partir daí? Não estou vendo ainda, totalmente essa inclusão (PM).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



É perceptível, na fala da PM, o equívoco conceitual no que se refere à inclusão, já que ela, a professora, não considera o tratamento diferente como uma forma de reverberar a equidade de oportunidades. É interessante também pensarmos que, enquanto a PM diz que a inclusão é boa, porque existe a SRM e os surdos são atendidos, atribuindo, assim, unicamente para a SRM a função de atender ao público da educação inclusiva. A TILS não considera a escola como sendo uma escola inclusiva porque esta entende que a inclusão não pode se resumir apenas a sala de apoio e ao TILS. Isso nos parece grave e desafiador para a escola, considerando que estas falas foram de duas profissionais que atuam na mesma instituição e na mesma sala de aula.

É preciso articulação, formação, diálogo, parcerias e principalmente é preciso entender a inclusão, entender o espaço de trabalho como sendo um espaço inclusivo e, portanto, um espaço de “educação para todos” conforme estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990). Nesse sentido, a escola precisa considerar esses sujeitos como parte do processo educacional, para que eles sintam-se igualmente pertencentes aos espaços que são seus, por direito.

Considerações necessárias

Este artigo teve como objetivo analisar a inclusão de surdos na aula de Matemática, por meio das respostas da tríade Professor, Estudante Surdo, e TILS. A partir das considerações tecidas pelos entrevistados, constatamos que a inclusão de surdos, nesse contexto, é interpretada de maneiras diferentes pelos sujeitos e ainda, algumas responsabilidades são repassadas de maneiras equivocadas.

Observamos algumas falas e atitudes por parte da PM que nos fez pensar de forma mais reflexiva na importância da formação do professor de Matemática para a inclusão, o que para nós, deveria ser consequência das licenciaturas, considerando que a educação se fundamenta, como um “direito de todos e dever do estado e da família”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(BRASIL, 1988).

A partir das entrevistas, percebemos que o professor reconhece que não está apto a trabalhar com estudantes surdos, mas até o momento da entrevista não havia buscado compreender o contexto desse estudante. O professor não buscou ajuda da SRM e, ao que nos pareceu, também não dialogou com a TILS sobre práticas mais inclusivas.

Apesar da Educação Inclusiva se estabelecer como a proposta mais adequada para promover a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência na escola, inclusive dos estudantes com surdez (BRASIL, 2008), percebemos que, na prática, os estudantes continuam limitados ao serviço da educação especial que, apesar de estar dentro da Educação Inclusiva, continua isolado.

Mesmo com exigências urgentes para o aprimoramento das aulas de Matemática, temos cursos de formação inicial de professores que não contemplam, em termos das grades curriculares, essas discussões. Pensamos que a inclusão de novas disciplinas no currículo não seria solução, porque isso implicaria em mais tempo de curso e não garante uma formação para atuar com o público-alvo da educação especial. Entendemos que o mais eficaz seria que os cursos de Matemática construíssem, de maneira transdisciplinar, debates e abordagens que levem os licenciandos a ter contato com as possibilidades e os desafios da educação inclusiva.

Esses resultados não são definitivos e tampouco generalistas, apenas nos indicam pensar na inclusão de estudantes surdos na aula de Matemática de uma forma mais concreta, entendendo que nós, professores de Matemática, fazemos, ou pelo menos precisamos fazer, parte do processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes.

Referências

ANDRADE, S. V. R.; PEREIRA, P. S. Programa de extensão universitária: experiências na licenciatura em Matemática. In: V Fórum Nacional das Licenciaturas de Matemática. **Anais do VFNLM.** 2014. Disponível em:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



<<http://www.sbemrasil.org.br/files/forumV.pdf>>. Acesso em: 15 de out, 2017.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras**. Tese (Doutorado em Educação para a ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná. 2013.

BORGES, F; NOGUEIRA, C. M. I. O ensino e a aprendizagem de Matemática para surdos inclusos: o que dizem intérpretes de libras? **Educação Matemática em Revista**. Rio Grande do Sul. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso: 20 Jul. 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 05 Out. 2017.

_____. Unicef. **Declaração mundial sobre educação para todos (conferência de Jomtien–1990)**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 06 out. 2017.

_____. Lei Brasileira da Inclusão nº. 13.146, de 06 de Julho de 2015. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 Mar. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Resolução n. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. Lei nº 12319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / FEF, 1998.

JONTIEM, D. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia**. 1990.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MIGLIORINI, A. A. M. et al. Ensino de matemática para alunos de inclusão. In: **Anais do V Fórum Nacional das Licenciaturas de Matemática**. 2014. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/files/forumV.pdf>>. Acesso em: 15 de out, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MUNIZ, S.C.S. **Possíveis indicações para a atuação do professor de Matemática com alunos surdos**. 2015. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia.

NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática: uma avaliação piagetiana. **Zetetiké**, Campinas, v. 16, n. 30, p. 219-237, 2008.

NUNES et al. Promovendo o sucesso das crianças surdas em Matemática: Uma

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Intervenção Precoce. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13. 2011, Recife. **Anais...** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2011. p. 2-11.

PEIXOTO J. L. B. **Análise dos esquemas de surdos sinalizadores associados aos significados da divisão.** Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2015.

PONTE, J. P. D. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação.** 1992. Disponível em < [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).pdf)>. Acesso em: 02 de Out. 2017.

TORISU, E. M; SILVA, M. M. A formação do professor de matemática para a educação inclusiva: um relato de experiência no curso de matemática de uma universidade federal brasileira. **Revista Paranaense de Educação Matemática.** Campo Mourão, Pr, v.5, n.9, p.270-285, jul.-dez. 2016.

Sobre os autores

Salvador Cardoso Silva Muniz

Mestrando em Educação Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz PPGEM/UESC. E-mail: umsalvadoor@gmail.com.

Jurema Lindote Botelho Peixoto

Doutora em Difusão do Conhecimento. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz PPGEM/UESC. E-mail: jurema@uesc.br

Zulma Elizabete de Freitas Madruga

Doutora em ensino de ciências em Matemática. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz PPGEM/UESC. E-mail: betefreitas.m@gmail.com

Recebido em: 22/11/2017

Aceito para publicação em: 18/12/2017