

**OLHARES DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Fernanda Malinosky Coelho Da Rosa, Ivete Maria Baraldi

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Apresenta-se uma pesquisa de mestrado concluída que visava compreender como professores (de matemática) estão se aproximando da educação inclusiva em sua formação. Este estudo foi realizado no Rio de Janeiro e contribui com o projeto do Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Por meio das análises efetuadas é possível perceber: um movimento gradativo, mas ainda lento das universidades na tentativa de se adequar às leis vigentes; como são as práticas (adaptadas); bem como são as primeiras vivências dos professores no ensino de matemática em classes inclusivas.

OLHARES DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fernanda Malinosky C. da Rosa. UNESP, Rio Claro; Ivete Maria Baraldi. UNESP, Bauru.

1. Introdução

Apresentamos uma pesquisa de mestrado concluída que tinha como objetivo entender como os professores, em nosso caso os de matemática, se aproximam e percebem a educação inclusiva (ROSA, 2013).

Esse estudo surgiu a partir de uma inquietação, pois o ser professor, nos dias de hoje, implica em saber lidar com indisciplina e desinteresse dos alunos, não ter um incentivo para exercer a profissão, o que vai além somente das questões salariais, ter uma grande jornada de trabalho para complementar a renda, com as condições precárias de trabalho que neutralizam a ação dos professores, mesmo que bem formados. Ao professor de matemática cabe ainda a tarefa de romper com o estigma de a matemática ser uma disciplina difícil e com o mito de ser algo inacessível. Além de todas as dificuldades descritas anteriormente, há o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

No Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2013) podemos observar que as matrículas da modalidade Educação Especial estão concentradas nas escolas públicas e os alunos incluídos são em maior número nas escolas municipais e que há, principalmente, um movimento de redução de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, que também são denominadas escolas especiais, e um crescente aumento nas classes comuns com a inclusão de alunos com deficiência. Em 2007, eram 348.470 alunos em classes especiais e 306.136 alunos incluídos em classes comuns. Já em 2012, ocorreu uma alteração grande nesses números: o número de alunos nas classes especiais caiu para 199.656 e aumentou consideravelmente o número de alunos incluídos para 620.777.

Há leis que estabelecem que as crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar, já que “o mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças” (BRASIL, 1994); no entanto, é “um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 1994). Adequar-se não se refere apenas à inserção de alunos com deficiência, como percebemos por meio do Censo, ou a uma adaptação física, arquitetônica, mas às

adaptações pedagógicas. As leis em vigor focam também no currículo e na formação de professores que devem possuir uma preparação apropriada (BRASIL, 2001a, 2001b).

Então, como professores (de matemática) estão se aproximando da inclusão em sua formação, inicial ou continuada?

No que segue veremos um pouco da pesquisa e de seus resultados. É importante lembrar que este estudo contribui com o projeto do Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), ao qual pertencemos, fornecendo fontes, os memoriais de formação, e inserindo novos elementos tanto relacionados à formação de professores (de matemática) do Rio de Janeiro quanto aos relacionados à educação inclusiva, apontando um entendimento de novas questões e emergentes no âmbito da Educação Matemática.

2. Uma pesquisa com professores de matemática...

Para realizar essa pesquisa que apresentamos, escolhemos utilizar narrativas (auto)biográficas, denominadas aqui de memoriais de formação, escritas em um blog restrito aos colaboradores da pesquisa. A escolha por utilizar os memoriais de formação se deu pelas possibilidades de compreensões que eles permitem elaborar, tais como: quais são os diferentes aspectos da formação docente e os acontecimentos relacionados à experiência profissional e, até mesmo, à vida onde o autor é ao mesmo tempo escritor/ narrador/ personagem da história. Os educadores, “enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.” (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 46).

O memorial de formação favorece a reflexão em relação às situações vividas pelos professores que possam ter marcado suas escolhas, pode mostrar seus questionamentos ao longo de sua trajetória, bem como as influências sofridas de âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional etc.. Prado, Ferreira, Fernandes (2011) afirmam que a reflexão diz não só sobre o cotidiano, mas também aponta a necessidade de que políticas e programas dirigidos à escola, como o exemplo da inclusão de alunos com deficiência que os autores trazem no texto, tenham eco nas vozes dos sujeitos que fazem a escola (no nosso caso, os professores de matemática).

Nessa perspectiva, a escrita deste tipo de narrativa é explorada em um movimento de investigação-formação, uma abordagem (auto)biográfica que focaliza o processo de conhecimento e de formação que se articula ao exercício da tomada de

consciência, por parte do sujeito, das aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas pela metarreflexão do ato de narrar sobre si mesmo (NAKAYAMA, FIORENTINI, BARBOSA, 2010). Cabe ressaltar que não entendemos o processo de formação do professor como um processo acabado, finalizado junto com a graduação ou cursos de capacitação, mas sim como um ciclo de aprendizagens cotidianas.

No que se refere à construção dos memoriais, foi criado um blog restrito aos participantes: www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow, nosso diário virtual cuja finalidade não era só de manter o contato e direcionar os docentes colaboradores, mas também de compartilhar os relatos que estavam sendo produzidos. O uso do blog na pesquisa para a escrita do memorial se deu por este ser um espaço dinâmico que tem como base a escrita, mesmo havendo possibilidades de inclusão de recursos semióticos como imagens, músicas e vídeos.

A difusão dos blogs trouxe à tona a escrita do dia a dia, mas isso não significou trazer a escrita denominada culta. Diante da velocidade imposta pelas comunicações pós-novas tecnologias, tornou-se natural o surgimento de uma reconfiguração da escrita ou, talvez, uma linguagem adaptada, que facilite a troca de mensagens, informações etc. Esta linguagem utilizada nos blogs é uma estratégia de oralização da escrita, cuja função é incorporar traços típicos da fala cotidiana a fim de garantir a dinamicidade e buscar, em alguns casos, expressar emoção ou afetividade na conversa/escrita teclada.

No blog, os participantes escreviam os relatos a partir de cinco frases disparadoras, na tentativa de que os mesmos abordassem temas sobre o início dos estudos, a graduação, a profissão, a capacitação e a educação inclusiva. Os memoriais de formação criados a partir da junção dos relatos foram devolvidos para cada participante, por e-mail, para que fizessem suas considerações ou acrescentassem outras informações. As gírias e vícios de linguagem não foram retirados, propositalmente, para que houvesse uma discussão sobre a escrita “oralizada” utilizada no blog pela maioria dos participantes.

Cumpre destacarmos que, por trabalharmos com professores e termos fornecido referências sobre os memoriais, o escrito, embora influenciado pelo ambiente e ter sofrido interferências do *bloguês* (nome dado a linguagem natural que aparece nos blogs), não fugiu tanto das normas acadêmicas. Mesmo sendo possível a interação entre os participantes, esta não ocorreu.

Após a etapa de devolução dos memoriais aos participantes, foi solicitada uma carta de cessão de direitos para que os mesmos permitissem tornar públicos os memoriais de formação.

Os nove colaboradores desta pesquisa são professores de matemática que foram convidados, pois participaram do curso *Braille online – Módulo Básico* oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada em Niterói/ RJ. O curso foi realizado no segundo semestre de 2011, na modalidade semipresencial via plataforma Moodle (um ambiente virtual de aprendizagem). Cabe ressaltar que a primeira autora deste artigo ministrava o curso e os participantes e os tutores eram, em sua maioria, licenciandos da UFF e professores em exercício que buscavam um meio de aprender a lidar com os alunos cegos que estavam inseridos em suas salas de aula. Assim, decidimos atuar junto aos professores já formados neste curso, visando olhar para a formação destes professores, observando como eles se aproximam e percebem o movimento de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares.

3. Resultados e Considerações Finais

Por meio da pesquisa realizada, foi possível perceber que os professores buscaram uma formação para o ensino de alunos com deficiência visual e, também, que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com a confecção de materiais didáticos visando à melhoria do ensino de matemática para estes alunos. Muitos dizem que a formação que receberam não é suficiente e que a universidade não oferece uma preparação para que eles trabalhem em classes inclusivas. Observamos diferentes discursos sobre a educação inclusiva, alguns pautados na legislação, outros baseados nas vivências e, ainda, outros com um tanto de ingenuidade ou receio em receber alunos com alguma deficiência que desconheçam.

Neste mesmo ano, consegui ficar somente em uma escola estadual, que era perto de casa, e em classes de Educação de Jovens e Adultos à noite, mas com um detalhe: me colocaram em turmas que professor algum de matemática queria trabalhar. Motivo: turmas de quase quarenta alunos, uma turma por mau comportamento dos alunos [eles eram TERRÍVEIS!] e outras duas com um aluno com deficiência intelectual em cada. Alegaram que eu tinha bom senso, paciência e especialização que os demais não tinham. Tive mais problemas com a primeira turma. (excerto do memorial de Fernanda (ROSA, 2013, p.31-32)).

O que eu vejo é que os nossos governantes tentam fazer a inclusão ao contrário: eles não preparam as escolas para receber os alunos com uma determinada limitação; eles, primeiro colocam os alunos dentro da sala de aula e, de uma maneira bem lenta, vão tentando dar um suporte. (excerto do memorial de Heverton (ROSA, 2013, p.210)).

Na análise, aparece ainda o nome de duas universidades do estado do Rio de Janeiro: uma pública onde a maioria de nossos colaboradores cursou a graduação, em diferentes épocas e outra particular, nas quais atualmente estão oferecendo disciplinas que versam sobre o tema inclusão, em um âmbito geral. Essas disciplinas são oferecidas

como optativas, o que não é uma garantia de que todos os alunos das licenciaturas irão cursar. Será que se estas fossem obrigatórias, as universidades formariam professores capacitados como recomendam as leis? Será que a disciplina obrigatória de LIBRAS, também criada por lei, supre essa necessidade? Há evidências de um movimento gradativo, mas ainda lento da universidade na tentativa de se adequar às leis vigentes. (ROSA, 2013).

Tenho entendido que o professor de Matemática deve sair da universidade melhor preparado para trabalhar com esta nova demanda de alunos, que por lei têm entrado na escola regular e o professor deve continuar se especializando ao longo de sua vida enquanto docente. Esperar uma intervenção governamental, na minha opinião, é uma longa espera, mas a realidade escolar é urgente e portanto o professor precisa se mobilizar para transformar o seu ambiente escolar num ambiente mais inclusivo (inclusivo no sentido mais amplo da palavra). (excerto do memorial de Pablo (ROSA, 2013, p.210)).

Diante do que foi realizado pudemos perceber que a questão da educação inclusiva é ampla e cabem muitas discussões. Há leis que foram criadas e só foram colocadas em prática parcialmente ou só são praticadas verbalmente, vemos o número de alunos incluídos crescendo rapidamente enquanto as ações esperadas após as publicações das leis não estão saindo do papel.

Ainda, entendemos que o professor em exercício deveria ter capacitação ou algum tipo de conhecimento mínimo sobre deficiências, talvez com aprofundamento em uma delas, pois ainda existem alguns alunos com deficiências múltiplas. No entanto, vemos que não há também muitos cursos de capacitação e os que têm não abrangem todas as deficiências.

Na graduação, ainda quando soube que a Inclusão agora era lei, confesso que me apavorei seriamente. Como eu, como professora, poderia lecionar em uma turma que, sem contar a problemática dos alunos sem deficiência ainda poderia ter alunos com deficiências mil. Entendi que por mais preparados que estejamos, cumprir nosso objetivo é bem complicado, porém, QUERER cumprir realmente o objetivo é o primeiro passo. Estar ciente das diferenças e como trabalhar com cada uma delas é o segundo passo. Afinal, não é da noite pro dia que isso acontece e nem sozinha conseguirei. Mas com o apoio da escola, direção, coordenação e a minha vontade, acho que conseguirei cumprir meu objetivo. (excerto do memorial de Ohanna (ROSA, 2013, p.216)).

A inclusão não é apenas responsabilidade do professor. Mas, em sua sala de aula é ele quem tem que prestar conta da aprendizagem (matemática) dos seus alunos. Há professores que, mesmo com dupla jornada, ainda tem tempo para pensar e criar estratégias para os alunos com mais dificuldades, com ou sem deficiência, contudo há outros que só cumprem o horário e/ou se irritam quando um aluno dita o que está no quadro para auxiliar um colega, por exemplo.

Eu conversava e discutia com professores; alguns não aceitavam dar aula para cegos, enquanto outros faziam desenhos em relevo nas tampas de alumínio de leite em pó. [...] Um dos relatos que me recordo: um professor de inglês da unidade do Humaitá estava dando aula e fez uma pergunta para a turma. Ele olhou na sala e falou: 'Você que está dormindo não ouviu a minha pergunta, não é?' E o aluno respondeu: 'Professor, eu ouvi e posso responder, apenas sou cego.' O professor ficou super sem graça e depois da aula pediu desculpas para o aluno. (excerto do memorial de Paula (ROSA, 2013, p.188)).

Esperar que todos os professores se capacitem ou as escolas se adaptem rapidamente, não é viável para uma inclusão necessária e urgente. No entanto, é legítima a atual preocupação dos professores com relação à inclusão de alunos com deficiência (visual) nas escolas regulares.

Nos últimos anos, a questão sobre inclusão vem gerando muitas discussões em vários aspectos, principalmente, na educação. Alguns professores são contra, outros a favor dessa inclusão. A maioria que é contra, no meu ponto de vista, são aqueles que não se importam com os alunos, dão suas aulas sem se questionarem sobre sua responsabilidade social. Outro aspecto que tenho é o que eu vejo em algumas escolas, quando existe um aluno com alguma deficiência, eles são "colocados de lado", pois boa parte dos professores não sabe lidar com esses alunos, ou simplesmente não querem ajudá-los. Mas, não culpo somente os professores, os representantes da escola também, pois quando esses alunos são simplesmente colocados dentro das salas de aula, ela se diz uma escola inclusiva. (excerto do memorial de Viviane (ROSA, 2013, p.204)).

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

_____. Ministério da Educação. 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. p. 1-41. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumotecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 08 jun. 13.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FIORENTINI, Dario; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O potencial heurístico e autoformativo das biografias educativas para os formadores de professores de matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.** Seropédica, v. 32, n.2, p. 103-115, jul./dez., 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In: _____. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

_____; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação. Rio Claro, 2013. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.