

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS-
SP.**

Erica Aparecida Capasio Rosa, Ivete Maria Baraldi

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

Neste trabalho pretendemos mostrar um recorte de nossa investigação na qual temos a intenção de fazer uma discussão, a partir de narrativas de professores de matemática, acerca de como é abordado o ensino e a aprendizagem da matemática nas salas de aulas em que os alunos com deficiências estão inseridos. Nossa pesquisa tem como foco a cidade de Campinas que é um dos municípios polos do “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade” desde 2004. De cunho qualitativo, utilizando como metodologia de pesquisa a História Oral, foram entrevistados professores de matemática e de educação especial. Nessa oportunidade, mostramos os primeiros resultados e as análises iniciais já efetuadas.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS- SP.

Erica Aparecida Capasio Rosa; Ivete Maria Baraldi. UNESP Rio Claro e Bauru.

1. Introdução

O aluno com deficiência sempre esteve às margens da educação, como é afirmado por Mazzotta (2001). Na pré-história, como colocado por Rodrigues (2008), as crianças com deficiência era abandonadas em ambientes perigosos na natureza o qual contribuía para a sua morte. Na Antiguidade, eram eliminadas em penhascos pelos povos espartanos. Com a inquisição da Igreja Católica, na Idade Média, as crianças com deficiência “ganharam almas” e eram vistas como “filhos de Deus” e quem as eliminavam ou abandonavam cometiam um pecado. Então, passaram a ser recolhidas pelos conventos e nas igrejas. A preocupação com a educação dessas crianças iniciou com o Filósofo Cardano na Idade Moderna, século XVI, essa fase é conhecida como *segregação*, aonde as atividades para os alunos com deficiência eram paralelas ao ensino tradicional (MARTINS, 2005). Na idade contemporânea, século XIX, vários autores surgem discutindo sobre essa temática, especificamente a deficiência mental, e com isso surgiram escolas para crianças com esta deficiência. Essa fase é conhecida como *normalização*, quando as crianças com deficiência mental poderiam ter uma vida tão normal quanto possível (MARTINS, 2005). No entanto, mesmo com a abertura dessas instituições, já no século XX, as demais organizações asseguravam, a fim de manterem a ordem social e o equilíbrio familiar, ainda tratamentos diferenciados, como o confinamento em instituições ou hospícios. Ainda assim, muitos escondiam e excluíam do convívio social os deficientes, prevalecendo à ideia de que “a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou do castigo do céu (RODRIGUES, 2008, p. 15)”.

A partir da década de 1970, pode-se vislumbrar a *inclusão*, sendo fortalecida, na década de 1990, com a Declaração de Salamanca e outros documentos internacionais e nacionais relevantes que refletiam os anseios das pessoas deficientes diante de seus deveres e direitos. O Brasil optou pela construção educacional inclusiva ao estabelecer legislações complementares nacionais em consonância com os acordos internacionais. Assim, a legislação brasileira, possui documentos que defendem o atendimento dos alunos com deficiências, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

No entanto, vale a pena lembrar que a primeira instituição especializada para o atendimento às pessoas com deficiência mental foi em Salvador no ano de 1874. Em 1903, no Rio de Janeiro inaugura a primeira escola especial para crianças anormais. O movimento da “escola nova”, iniciado durante as primeiras décadas do século XX, influenciou para a exclusão dos diferentes das escolas regulares, ainda que defendesse “a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado (RODRIGUES, 2008, p. 17)”. A APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais) foi implantada em 1954.

Em 1987, no Brasil, observou-se a retirada das crianças do ensino regular e o encaminhamento para o ensino especial, definindo o caminho para a *segregação* e a exclusão do sistema regular. Na elaboração da Constituição de 1988 é estabelecido que a educação é direito de todos, no qual é garantido o atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino e em 2001 o ministério da educação publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A partir de então, frequentemente, novos documentos relacionados à educação inclusiva são publicados. Porém é difícil ver o avanço dessas políticas públicas na prática, como é mostrado no artigo de Fernandes e Healy (2007), tornando um grande desafio para os educadores brasileiros proporcionar um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2012), houve um aumento nas matrículas de educação especial nas salas de aula do ensino regular. Esse aumento pode ser reflexo das políticas públicas que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação. Porém, ainda permanecem alguns questionamentos: será que com esse aumento de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, está sendo oferecido a eles um ensino de qualidade, implicando realmente em sua inclusão, que é garantido por lei? Será que os professores estão preparados para atendê-los? E, principalmente: “Como professores que ensinam matemática percebem/concebem o ensino e a aprendizagem de alunos deficientes inclusos nas escolas municipais de Campinas?”

Sendo assim, com este trabalho pretendemos mostrar um recorte de nossa investigação na qual temos a intenção de fazer uma discussão a partir de narrativas de professores de matemática acerca de como é abordado o ensino e a aprendizagem da matemática nas salas de aulas em que os alunos com deficiências estão inseridos. Nossa pesquisa tem como foco a cidade de Campinas que é um dos municípios polos do “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade” desde 2004 (CAMPINAS, 2012A). Este programa visa apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL,

2012). A Secretaria Municipal de Educação de Campinas oferece cursos de formação de professores para a rede municipal e da região. Ainda, esse programa disponibiliza recursos aos 69 municípios da região de abrangência para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para o aprimoramento do atendimento aos alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Em Campinas, nove SRM estão em funcionamento. Estas salas são dotadas de recursos de tecnologia assistiva que fazem uma grande diferença no acesso à aprendizagem dos alunos com deficiências. (CAMPINAS, 2012B).

2. Procedimentos metodológicos

Para compreender como se dá o processo de inclusão de alunos deficientes nas aulas de matemática na cidade de Campinas – SP, utilizamos a metodologia de História Oral. Ciente das dificuldades enfrentadas pelo professor, nos sistemas de ensino, em trabalhar o conteúdo pedagógico com os alunos deficientes inseridos na sua sala de aula há necessidade de escutá-los para criar alternativas e superá-las. Assim as narrativas, produzidas por meio de entrevistas, registrarão seus sentimentos, seus anseios, suas percepções, suas indagações, visões particulares do mundo coletivo.

No primeiro momento, escolhemos as escolas municipais de Campinas nas quais trabalham os professores depoentes. Neste município o sistema educacional é dividido em cinco regiões (Norte, Sul, Leste, Noroeste, Sudoeste), cada uma possui um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), são dirigidos pelos representantes regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2012C), e em cada núcleo, conforme a necessidade da região há uma quantidade de escolas municipais. Para escolher tais escolas fiz um levantamento de todas as 44 escolas municipais que contém o ensino fundamental II. O critério de escolha das escolas foi geográfico e por região, então selecionamos cinco escolas, uma de cada região de Campinas e fizemos um convite para os professores de matemática e de educação especial que lecionam em tais escolas. Optamos por entrevistar os professores de educação especial também por entendemos que elas também estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de matemática dos alunos com deficiência.

Realizamos também um estudo sobre como está atualmente a educação inclusiva no município de Campinas, o que se tem feito para que, realmente, a educação, que é garantida por lei chegue a todos os alunos sem distinção. Percebemos que há um movimento de inclusão nas escolas municipais. Sendo assim, surgiram algumas questões que somente os professores que estão atuando ou atuaram nas escolas de

Campinas conseguirão nos responder, principalmente o de como está acontecendo à inclusão.

Após o contato com as escolas por telefone, marcamos um dia para conhecer e fazer o convite aos professores de matemática e de educação especial para participarem da pesquisa. Feitos todos os contatos, preparamos o roteiro para a realização da entrevista. A elaboração de um roteiro para a entrevista envolve vários momentos e é feita segundo as intenções do pesquisador (BARALDI, 2003). O roteiro deve ser coerente com as questões individual e sócio histórica dos depoentes colaboradores, além disso, deve ser bem elaborado para que o pesquisador faça vir à tona memórias dos entrevistados, sem forçá-los, e também possa assegurar que seja mantido o foco central da entrevista (TOILLIER, 2013 p. 29-30).

Ao iniciar os agendamentos das entrevistas com os depoentes, enviei por e-mail o roteiro, assim como Toillier (2013). Tomamos essa atitude por entendermos que isso poderia auxiliar na preparação do docente-colaborador.

O momento de entrevista foi, conforme percebemos uma experiência de aprendizado, e cada entrevista foi singular. Realizamos nove entrevistas, sete com professores de matemática e duas com professoras de educação especial. Finalizadas as entrevistas, fizemos a transcrição e a textualização.

A transcrição consistiu na gravação da entrevista, ou seja, na passagem do oral para a forma escrita, preservando as perguntas e as respostas. Na textualização, reorganizamos a narrativa, efetuando uma “limpeza” nas frases originais, diminuindo lapsos verbais, incorreções gramaticais e vícios da linguagem oral. Ainda, arrumamos o texto em uma sequência para que fique legível ao leitor, porém tomando o cuidado de não retirar as expressões que caracterizam o entrevistado nas suas narrações. Na textualização da História Oral, as perguntas são difundidas às respostas constituindo um texto escrito, no qual a leitura pode ser mais fluente, importando-se em preservar o “tom”, a fala, na tentativa de não descaracterizá-lo. Com a textualização constitui-se um texto em colaboração, onde o texto não é mais do depoente, mas, sim, um texto do pesquisador elaborado à luz das falas dos depoentes (GARNICA, 2012, p. 105). Já realizamos essas duas fases e estamos no momento de legitimar os textos. Dessa maneira, entraremos em contato com todos os depoentes para que confirmem suas narrativas e as legitimem e nos forneçam uma carta de cessão de direitos de uso de sua entrevista.

Para a análise faremos a análise de convergência definida por Martins-Saladim (2012). Pretendemos com ela discutir e elaborar nossa compreensão acerca do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos nas salas de aula. Nesse processo analítico não se comparam as narrativas, tão pouco elas são julgadas. Mas são

explicitadas nossas percepções sobre nosso objeto de estudo. Atentar-nos-emos para os elementos que se mostram insistentemente numa série de fontes. A partir das entrevistas, das perguntas do roteiro, dos referenciais, de documentos oficiais do município de Campinas em relação à inclusão definiremos categorias. E para cada categoria levantada elaboraremos a partir das narrativas dos professores, uma nova narrativa explicitando nossas percepções sobre nosso objeto de estudo e possibilitando que o leitor faça sua própria análise.

Considerações finais

Garnica (2012, p. 107) ainda nos lembra de que ao decidir pela História Oral foram impostas algumas diretrizes que condicionam a trama investigativa, portanto o processo de análise já foi iniciado desde a escolha dos depoentes. Como já decidimos sobre os depoentes, entrevistamos, transcrevemos e textualizamos as nove entrevista, conseguimos dar um panorama do que sobressaíram das narrativas até esse momento.

Ao ler o artigo da Fernandes e Healy (2007) são colocadas algumas questões para refletirmos em relação à educação inclusiva entre elas destaco: *“A Educação Inclusiva que estamos oferecendo aos nossos alunos com necessidades educacionais especiais está dando a eles as mesmas oportunidades dadas aos alunos que se enquadram nos padrões normais? (FERNANDES; HEALY, 2007, p. 61)”* compartilho ainda a definição de educação inclusiva trazida no texto (RODRIGUES, 2008, p. 21)

“A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes do estabelecimento de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura e da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que todas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanista, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção de todos. Uma escola inclusiva é quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretárias, serviços gerais, participam ativamente desse projeto”.

Desse modo, após escutar todos os professores que ensinam matemática, tenho a impressão da existência de muito preconceito, indiferença aos alunos, descuido com o ensino (matemática), concepções sobre deficientes e ensino e aprendizagem arraigadas e cristalizadas que não evoluíram com o tempo. As narrativas nos indicam que, muitos professores, como já afirmado por Fernandes e Healy (2007), não tiveram a formação adequada, não têm apoio das políticas públicas e as escolas regulares não estão adequadas e preparadas para receber os alunos com deficiência.

Sendo assim, a educação especial na perspectiva da inclusão que todos gostaríamos de presentificar caminha a passos pequenos... ela exige mais do que leis, pois necessita de postura profissional diferenciada, material adaptado, salas de recursos, cursos de aperfeiçoamento, enfim um novo olhar para a educação.

Referências

- BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP):** uma história em construção. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e nacionais para Educação Especial.** Brasília MEC; SEESP, 2001. 79p
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política de educação inclusiva.** 2012. Disponível em : <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345 &ativo=711&Itemid=709 > Acesso em 17 out. 12.
- CAMPINAS. **Educação Especial.** 2012A. Disponível em: < www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/educacao-especial/index.php>. Acesso 16 jun. 12.
- CAMPINAS. **Prefeitura oferecerá formação para Educação Especial a 69 municípios,** 2012B. Disponível em:<www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=13177>. Acesso em: 22 mai. 12.
- CAMPINAS. **NAEDs.** Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), 2012C. Disponível em:< www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>. Acesso em 30 jun. 12
- FERNANDES, S. H. A. A. HEALY, L. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. **UNIÓN**, Espanha, nº 10, 2007, p. 59-70.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. pp.79-100
- MARTINS, M. F. dos S. **Inclusão:** Um olhar sobre atitudes e práticas dos professores. 98f. **Dissertação** (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto, 2005.
- MARTINS-SALANDIM. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo:** Um exame da década de 1960, 357f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP: Rio Claro, 2012.
- MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil:** – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Especial:** história, etilogia, conceitos e legislação vigente In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.) Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- TOILLIER, J. S. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas,** 255f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) - UNESP: Rio Claro, 2013.