

NARRATIVAS DE SI: O QUE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL CONTAM SOBRE SUAS FORMAÇÕES?

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa¹
Ivete Maria Baraldi²

Resumo: Neste artigo apresentaremos o que professores (de Matemática) e alunos com deficiência visual dizem sobre as suas formações, enquanto profissionais e estudantes em escolas especiais e inclusivas, com a intenção de mostrar o caminho percorrido por eles na educação inclusiva. No caso dos professores, como se deu a formação deles em relação ao trabalho com alunos com deficiências nas escolas regulares e, dos alunos com deficiência, como foi sua vida escolar, principalmente nas aulas (de Matemática). Cumpre lembrar que este é um recorte de duas pesquisas. A primeira pesquisa foi constituída a partir de narrativas (auto)biográficas de professores escritas em um blog e a segunda teve as narrativas constituídas por entrevistas com alunos com deficiência visual e suas respectivas mães. Em ambas as pesquisas, os participantes foram estimulados a escrever e a relatar sobre temas referentes à sua vida escolar e sua formação como um todo. A partir do apresentado, ousamos afirmar que a formação de professores e a garantia de pleno acesso a um sistema educacional inclusivo e ao currículo em condições de igualdade, preconizadas pelas leis que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, ainda não são realidade nas escolas, seja daquelas em que os professores falam ou das quais os alunos relatam.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Educação Matemática. História Oral. Narrativas (Auto)biográficas.

NARRATIVES OF EXPERIENCES: WHAT DO MATHEMATICS TEACHERS AND VISUAL IMPAIRED STUDENTS TELL ABOUT THEIR FORMATIONS?

Abstract: In this paper we will present what teachers (of Mathematics) and students with visual deficiency say about their formations, as professionals and students in special and inclusive schools, with the intention to show the path taken by both in inclusive education. In the case of teachers, the focus was their formation in relation to working with students with disabilities in regular schools. Considering students with disabilities, the research concentrated on their school experiences, mainly in the (Mathematics) classroom. It is important to point out that this is a part of two researches. The first research was based on (auto)biographical narratives written by teachers in a blog and the second was originated in narratives taken from the interviews with visual impaired students and their mothers. In both studies, participants were encouraged to write and report on issues related to their school life and their academic experience. Based on what was presented, we dare to say that an adequate teachers education process and the guarantee of full access to an inclusive education system and the curriculum in equal conditions, recommended by the laws which define the inclusion of people with disabilities, are still not reality in the schools mentioned by the teachers or by the students.

Keywords: Inclusive Education. Mathematics Education. Oral History. (Auto)biographical Narratives.

¹ Doutoranda em Educação Matemática, Unesp – Rio Claro. E-mail: malinosky20@hotmail.com.

² Doutora em Educação Matemática, Unesp - Bauru. E-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br.

Introdução

Depois que o Brasil assumiu o compromisso da “Educação para Todos” em 1994, com a Declaração de Salamanca, muitas recomendações e legislações voltadas à educação do aluno com deficiência e à capacitação ou especialização do professor foram criadas e publicadas até os dias atuais. No entanto, adequar-se a essas leis não significa apenas inserir alunos com deficiência nas escolas regulares ou efetuar adaptações físicas e arquitetônicas mas também realizar adaptações pedagógicas.

A Declaração de Salamanca enfoca dois pontos importantes para que a educação inclusiva seja efetivada: o currículo que “deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa” (BRASIL, 1994, p. 8) e a formação de professores que deve se constituir como “um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p. 10). Citamos esta Declaração por ser considerada o marco inicial, mas há outras leis que recomendam a inserção de alunos e a preparação de professores, bem como outros assuntos inerentes à educação inclusiva (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2008).

Recentemente, foi sancionada a Política Nacional de Educação 2014-2024 na qual a Meta 4 refere-se à universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014). E, ainda, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 28, inciso III, recomenda um

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p.4).

Preconiza também a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de

formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” em seu inciso X (*Idem*, p.4), o que reforça mais a necessidade de adequação do sistema, da escola e capacitação profissional visando à inclusão plena.

Portanto, a Educação Inclusiva é, atualmente, o foco de várias pesquisas e discussões, no âmbito educacional. Com a intenção de contribuir com essas discussões, neste artigo apresentamos o que os professores (de Matemática) e alunos com deficiência visual dizem sobre as suas formações, enquanto profissionais e estudantes em escolas especiais e inclusivas, mostrando o caminho percorrido por ambos na Educação Inclusiva. Cabe lembrar que este é o recorte de duas pesquisas desenvolvidas desde 2012 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Rio Claro.

Optamos por apresentar “de Matemática” entre parênteses, pois, embora os envolvidos na pesquisa sejam professores de Matemática, o enfoque maior é na formação de profissionais e não em práticas que envolvem conceitos matemáticos. Dessa maneira, essa formação pode ser entendida de maneira mais abrangente.

Na sequência, apresentamos o porquê da escolha pelas narrativas em ambos os estudos.

As narrativas de si em ambas as pesquisas

A proposta de ouvir professores e alunos não é recente na área da Educação (PASSEGGI, 2006; NACARATO, 2010; PASSOS; GALVÃO, 2011). Nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), do qual as autoras fazem parte, as narrativas são pano de fundo em estudos históricos ou atuais, nos quais colaboradores narram suas vidas pessoais e profissionais, oralmente ou por meio da escrita. Essas narrativas nos trazem possibilidades de interpretações latentes, favorecem a compreensão de diferentes aspectos da formação do colaborador, bem como encadeiam acontecimentos relacionados à experiência escolar e até mesmo à vida em que o autor é, ao mesmo tempo, narrador e personagem da história.

Pensando em abordar temas mais amplos, ou destacar com maior ênfase aspectos pessoais (ao invés do profissional apenas), pode-se pensar em usar a História Oral ou o método (auto)biográfico³ e blogs, como foi nosso caso, para a captação de histórias de vida, oralmente ou por meio da escrita. Nessa perspectiva, Garnica (2010) comenta que:

Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/ vistos... (GARNICA, 2010, p.36).

Concordando e complementando este autor, nas narrativas “o depoente tem liberdade de narrar sua trajetória de vida, revelando ou ocultando fatos, impressões e pessoas” (GAERTNER, 2004, p.2).

No que diz respeito à narrativa de professores, Prado e Soligo (2007) defendem que a produção de textos favorece o pensamento reflexivo, o que é uma ferramenta valiosa na formação. Para eles, as narrativas escritas, para as quais dão o nome de memorial de formação, são um gênero textual privilegiado “para que 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” (p. 46). Quando esses professores estão exercendo a profissão, os mesmos pesquisadores dizem, ainda, que “a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, neste caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação” (*Idem*, p.56).

De acordo com Delory-Momberger, “[...] a ideia é que o adulto em se reapropriando de sua história, se reapropriar de seu poder de formação” e que dessa forma, “[...] permitirá ao sujeito conduzir, através da narrativa de sua vida, uma atividade reflexiva sobre si e de identificar-se como produtor da sua história” (DELORY-MOMBERGER, 2000 *apud* CARRILHO, 2007, p.89).

³ A grafia desta palavra com parênteses ocorre por dar um sentido mais amplo às narrativas (auto)biográficas, por englobar os memoriais de formação, as histórias de vida, a escrita de si, entre outros.

Larrosa (2006) defende a produção de narrativas ou relatos de formação para ser utilizada na formação inicial ou continuada: "Produzimos as histórias que depois tratamos com diferentes ferramentas metodológicas e para distintas finalidades. Contribuímos na elaboração das histórias que depois vamos colocar em cena nos diferentes contextos teóricos e práticos" (p.185).

Teixeira et al (2010) também ressaltam a riqueza das informações presentes nas narrativas e as possibilidades de interpretações que elas suscitam, o que propicia a compreensão de diferentes aspectos da formação:

[...] a ideia de formação do professor como um processo permanente, sempre inconcluso e que requer aprendizagens sobre a profissão e também sobre si mesmo obtidas ao longo de toda a sua história de vida, no ambiente familiar, como aluno da educação básica, nos cursos de formação específica para o magistério, bem como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.122).

Nesta perspectiva, numa primeira pesquisa, os nossos colaboradores⁴ foram convidados a escreverem sua história, narrarem sua formação em um blog, podendo também usar recursos pictográficos da internet (imagens, fotos, *emoticons*⁵ etc).

Na pesquisa mais recente, em desenvolvimento, resolvemos ouvir os alunos com deficiência visual porque eles também têm muito a dizer sobre a formação que receberam e, ao mesmo tempo, dizer sobre o caminho percorrido por eles na educação inclusiva. Nesta oportunidade, escolhemos propor aos nossos entrevistados uma maneira diferente de se narrar oralmente sem perguntas, como em uma entrevista usual, apenas com temas disparadores, como será mais detalhado a seguir. Reforçando a ideia de ouvir esses alunos, Caiado (2006) diz que as pessoas com deficiência "estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos" (p.44).

Por meio dessas narrativas, pretendemos trazer mais elementos para a compreensão da formação que está ocorrendo diante de todas as leis que já foram publicadas e ações

⁴ Referimo-nos aos professores de Matemática que participaram do curso de Braille semipresencial oferecido pela Universidade Federal Fluminense em 2011.

⁵ São recursos semióticos, no caso gráficos, com a função de representar o corpo do sujeito que escreve.

governamentais preconizadas em relação aos professores e aos alunos.

As pesquisas e suas metodologias

A primeira pesquisa (ROSA, 2013), contou com nove professores de Matemática que foram convidados após a participação no 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 Moodle⁶ (um ambiente virtual de aprendizagem). Cabe ressaltar que a primeira autora deste artigo ministrou o curso, em que os participantes e os tutores foram, em sua maioria, licenciandos da UFF e professores de diferentes áreas que estavam atuando em sala de aula e buscavam um meio de aprender a lidar com os seus alunos cegos.

Assim, surgiu a ideia de ouvir os professores de Matemática, visando olhar para suas formações acadêmica e profissional, observando como eles se aproximaram e perceberam o movimento de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. A escolha pelas narrativas (auto)biográficas foi por propiciarem a reflexão e a formação que, neste caso, compreendemos como sendo um ciclo, o professor sempre está se reformulando, isso não acaba na graduação ou em cursos de formação continuada. Prado e Soligo (2007) consideram que esse tipo de gênero textual é, acima de tudo, uma forma de narrar a história do próprio indivíduo por escrito para preservá-la do esquecimento, uma maneira de contar uma história nunca contada até então, a da experiência individual vivida.

No que se refere à construção das narrativas, foi criado um blog restrito aos participantes, 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 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.

⁶ Plataforma de fácil manuseio que possui um conjunto de funcionalidades como, por exemplo, a disponibilização online de exercícios, vídeos explicativos, entre outras. Além de permitir a comunicação em tempo real por meio de chats, videoconferências ou fóruns, onde não há sincronia, possibilita também que os participantes leiam, reflitam e depois respondam no momento que acharem adequado, dentro do prazo previsto pelo coordenador do curso.

No blog, os professores participantes escreveram os relatos a partir de cinco frases disparadoras, enfocando temas sobre o início dos estudos, a graduação, a profissão, a capacitação e a educação inclusiva. As narrativas foram criadas a partir da junção dos relatos que 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 professores participantes. São dessas narrativas que apresentamos trechos abaixo.

Na segunda pesquisa, ainda em andamento⁷, foram realizadas entrevistas com os alunos com deficiência visual e suas respectivas mães. Para as sete entrevistas (três mães e quatro alunos⁸), utilizou-se a metodologia de História Oral, desenvolvida pelo Ghoem, para a constituição do trabalho.

A História Oral é uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas – sejam essas fontes usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011). A escolha por esta metodologia ocorreu, também, por dialogarmos com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas etc.), ressaltadas as fontes orais e pelas possibilidades/pluralidades de interpretações (GARNICA, 2010).

Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Interessa, assim, o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história (GARNICA, 2010, p.34).

Para as entrevistas, os alunos e as mães participantes receberam um conjunto de fichas, impressas em tinta e em braille, com temas. As fichas não tinham uma ordem pré-determinada, assim cada um podia usá-las na ordem em que bem entendesse ou escolher não usar algumas ou todas. As entrevistas realizadas passaram pela etapa de transcrição e depois pelo processo de textualização, ou seja, algumas lacunas foram preenchidas (a partir de perguntas feitas aos participantes), algumas passagens foram reordenadas e os chamados

⁷ Este estudo se refere à tese de doutoramento da primeira autora, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro – SP.

⁸ Uma das mães tem dois filhos cegos, um filho biológico e uma filha adotiva.

vícios da oralidade foram minimizados, já que linguagem oral e escrita são formas muito distintas de expressão.

Nas narrativas produzidas, sejam elas por meio da escrita dos professores ou da textualização das entrevistas orais com os alunos e suas mães, encontramos trajetórias de escolarização e formação. Essa consideração favorece a reflexão em relação às situações vividas que possam ter marcado suas escolhas, seus questionamentos ao longo de sua trajetória, as influências sofridas em âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional etc., que possam estar presentes na formação profissional e do aluno enquanto cidadão. Essa reflexão aborda não apenas o cotidiano, mas também aponta a necessidade de que políticas e programas dirigidos à escola, como o exemplo da Educação Inclusiva de alunos com deficiência, tenham eco nas vozes dos sujeitos que fazem a escola. Prado, Ferreira e Fernandes (2011) comentam que, com essa escrita, esses colaboradores fazem “um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos” (p.146).

A seguir, apresentamos recortes das duas pesquisas e das narrativas compostas para elas, bem como algumas compreensões sobre a formação de professores de Matemática e de alunos com deficiência visual, de acordo com nossa intenção inicial.

Alguns trechos de narrativas e as discussões latentes

O professor ocupa um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem na escola inclusiva, pois de nada adianta ter inúmeros recursos, se não há um profissional capaz de construir estratégias de ensino, que saiba adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas para a prática educacional como um todo, reduzindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. No entanto, sem políticas públicas que visem a formação do professor, principalmente fornecendo condições dignas de trabalho e de vida, não será possível efetivar o que é preconizado nas leis apontadas.

Analisando as narrativas dos professores, das quais exemplos são apresentados abaixo, observou-se a busca por cursos de capacitação visando um melhor preparo para receber e ensinar os alunos com alguma necessidade educacional especial, cursos estes que não foram

oferecidos em sua formação inicial ou oferecidos de maneira optativa. Surgiram percepções acerca da inclusão pautadas nas leis conhecidas por alguns e pela vivência de outros com pessoas com deficiência, seja na profissão ou no meio familiar, como a professora Ana⁹ que afirmou: “Em casa, eu sempre tive contato com pessoas com alguma necessidade especial, mas nunca me perguntei como seria para ensiná-los” (ROSA, 2013, p.236) ou, ainda, uma influência da formação inicial ou continuada que receberam ou buscaram na universidade.

É possível perceber, também, diferentes discursos, alguns bem conscientes, outros ingênuos, uns visam à inclusão, outros ainda pensando na integração, preocupações e receios dos professores que estão em contato direta ou indiretamente com a inclusão:

Coloco-me no papel de pai de uma criança “incluída” nesse meio. Não sei se eu preferia ter meu filho numa escola regular sem o devido apoio, do que numa escola especial, onde teria profissionais devidamente treinados para atender a suas demandas. No papel de professor, digo livre de demagogias que eu gostaria de saber lidar melhor com meus alunos com deficiências, pois dá pra ver nos olhos deles a vontade de aprender e às vezes é com pesar que eu termino a aula tendo a consciência de que posso não tê-los alcançado (excerto da narrativa do professor Matheus – ROSA, 2013, p.248).

Sobre esse assunto, o professor Heverton descreveu que: “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” (ROSA, 2013, p.200). A professora Ohanna narrou que: “Antes de implementar uma lei, obrigando isso, deveria ter sido feito um trabalho de reciclagem dos professores, qualificando-os a essa nova realidade” (ROSA, 2013, p.217). Já o professor Pablo opinou que: “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)” (ROSA, 2013, p.210).

Entendemos que o professor, que está trabalhando diretamente em sala de aula, deveria ter formação ou algum tipo de conhecimento mínimo sobre deficiências, talvez com aprofundamento em uma delas, pois ainda existem alguns alunos com deficiências múltiplas.

⁹ Todos os participantes das duas pesquisas, professores, alunos e mães, autorizaram por meio de carta de cessão a divulgação de seus nomes em trabalhos científicos.

Concordamos com Pontes (2008) quando afirma que não existe uma formação capaz de certificar um professor de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir em sala de aula: “Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em que se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar com a 101^a. Trata-se aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria” (PONTES, 2008, p.46).

Todos os nossos professores colaboradores possuem formação matemática e alguns, pensando no ensino desta disciplina que, por vezes é muito visual, ressaltam a importância de se pensar em propostas e materiais que proporcionem aos alunos um entendimento dos objetos matemáticos. Estes veem a inclusão como prática escolar e exemplificam que uma aula puramente expositiva e padronizada não é suficiente para alcançar a diversidade de alunos, é necessária a diversificação para compreensão dos alunos. Como exemplo disso, apresentamos o excerto da narrativa do professor Pablo:

Observando a prática escolar, eu suponho que, em geral, uma aula puramente expositiva e padronizada não é suficiente para alcançar a diversidade de alunos, e mais precisamente, a diversificação de compreensão dos alunos. Em particular, no caso de alunos com deficiência visual, uma aula preparada com recursos que dependa decisivamente da visão, tem poucas chances de alcançar este grupo de alunos. É necessário pensar em propostas que levem os alunos a uma melhor compreensão dos objetos matemáticos, principalmente os alunos com necessidades educacionais especiais (ROSA, 2013, p.209-210).

Este olhar, em particular, para a Matemática e os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser um reflexo das disciplinas e dos projetos que os docentes participantes da pesquisas frequentaram quando estavam na licenciatura, o que não ocorreu (nem ocorre) com todos os professores. Há os que buscaram cursos de especialização visando à capacitação; outros, disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação ou voltadas para a Educação Matemática, mas continham apenas um tópico sobre o assunto na ementa. Sobre isso, o professor Matheus, em sua narrativa, afirmou:

Tive o privilégio de ainda na graduação ter acesso a duas disciplinas que nos davam a noção crítica sobre as necessidades educacionais especiais requeridas pela inclusão. Apesar disso, acho que mais professores da academia deveriam estar preocupados em passar essa noção para os seus

alunos (ROSA, 2013, p.248).

É importante ressaltar que todos os docentes participantes da pesquisa estiveram inseridos em projetos voltados para a criação de materiais didáticos adaptados para alunos com deficiência em diferentes Instituições.

Um dos passos para a segunda pesquisa foi a leitura da narrativa do professor com baixa visão, o Heverton, que relatou também sua vivência enquanto aluno, ainda na primeira pesquisa:

No decorrer do ano, senti dificuldade em não enxergar o quadro, pois os professores não estão muito acostumados em falar o que realmente estava no quadro. Na hora da explicação, principalmente em Matemática, era mais ou menos assim, ‘você vai pegar isso aqui (apontando ou sublinhando com o giz), colocar ali e depois volta para cá’. Para quem não enxerga o quadro, já era! Não entendia nada! Então, lá ia eu, levantava o dedo antes dele terminar a explicação. O professor falava: ‘deixa eu terminar’. Quando ele terminava, eu pedia para ele repetir, só que ao invés de apontar, dizer aqui, ali, etc, pedia para descrever. Assim, comecei a pensar em alguma coisa para enxergar o quadro (ROSA, 2013, p.196).

Os conhecimentos que ele obteve foram na prática porque, conforme o relato, tanto a escola básica quanto a universidade, não tinham um preparo e nem tentavam se adaptar por ter um aluno com uma limitação visual. Além disso, essa narrativa nos evidencia o quanto o uso da dêixis prejudica o aluno cego ou com baixa visão, corroborando a pesquisa de Miranda (2016). Em um outro trecho, Heverton descreveu:

No segundo período da faculdade, tive problemas na disciplina de Construção Geométrica, devido a minha visão não conseguia fazer os desenhos com precisão, mas sabia toda a técnica na construção. Só que errando um centímetro aqui, outro centímetro ali, nunca consegui traçar um desenho apropriado para o que era exigido pela disciplina. Tentava conversar com a professora, mas ela não dava menor sinal de compreensão. Com toda esta situação fiquei reprovado (ROSA, 2013, p.197).

Tendo a narrativa deste professor como disparadora da segunda pesquisa, apresentamos trechos de narrativas dos alunos e de suas mães. Mães e alunos contam que o início da caminhada em busca de formação começa com o “não aceito” que é dito indiretamente por algumas escolas, entendido nas conversas e desculpas, tais como: nossa escola não tem recursos suficientes para atender seu filho de forma adequada ou no aviso

dado de que os pais têm que providenciar auxílio extra de um especialista para seu o filho na sala de aula, por exemplo. A seguir, podemos acompanhar a narrativa de uma mãe em busca de uma escola para seu filho cego:

A infância dele não foi natural, mas a gente tentou de várias formas dar o melhor para ele. [...] Eu consegui a educação infantil para ele nessa escola de Niterói, ele entrou com cinco para seis anos de idade. Eu gosto de lembrar disso porque não tinha passe¹⁰, não tinha nada disso, tinha que sair de Maricá¹¹ com ele, ficar lá esperando para depois eu retornar. Eu lembro que quando ele fez sete anos de idade, ele era muito magrinho, fininho, não parecia que tinha sete [anos], parecia que tinha quatro ou cinco [anos] e a AFR¹² com toda a sua equipe pediu para que ele continuasse na escola, na educação infantil, para que ele crescesse mais um pouco, desenvolvesse mais, porque foi maravilhosa a experiência na escola naqueles dois anos que ele estava lá. Mas eu me deparei com a lei¹³ que dizia que ele só poderia estar ali até os seis anos de idade e não teve relatório que fizesse a diretora mudar de ideia. [...], trouxe ele para uma escola aqui no Paraíso¹⁴, uma escola particular e ali ele ficou. Sete anos, oito anos... alfabetização já, mas a gente não estava conseguindo avanço e eu tenho até hoje as cartas convidando ele a sair da escola porque eles não tinham condições de alfabetizá-lo no Sistema Braille¹⁵ (Excerto da narrativa de Garrolici, mãe de um aluno cego também com diagnóstico de autismo).

Nas narrativas resultantes das entrevistas com alunos é possível perceber as dificuldades que passaram ao enxergarem cada vez menos ou ao ficarem cegos. No caso das mães, há o apoio em relação à cegueira e a busca de tratamentos médicos e de uma formação de boa qualidade para o filho, o que implica na aceitação dele pelas escolas que, segundo elas, independe de leis.

¹⁰ Refere-se à Lei nº 3339, de 29 de dezembro de 1999, que regulamenta o artigo 245 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro e que assegura a gratuidade nos transportes coletivos urbanos intermunicipais aos maiores de 65 anos e estabelece passe livre às pessoas com deficiência e aos alunos uniformizados dos Ensinos Fundamental e Médio das redes pública municipal, estadual e federal, portadores de carteira de identidade estudantil.

Disponível em:

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/d9caad983c72b084032568570070c59e?OpenDocument>> Acesso em 19 mai. 15.

¹¹ Niterói e Maricá são cidades localizadas na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

¹² Associação Fluminense de Reabilitação é uma instituição filantrópica, localizada em Niterói/RJ, que atua na melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos com necessidades específicas.

¹³ Nos dias atuais, há leis mais específicas sobre essa questão idade/ ano de escolaridade, contudo, à época, as escolas baseavam-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), neste caso no artigo 29 que dispõe sobre a Educação Infantil e outras regulamentações municipais.

¹⁴ Nome de um bairro na cidade de São Gonçalo, localizada também na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ Aqui braille aparece em maiúscula, pois está se referindo ao criador do Sistema, Louis Braille, e não somente à escrita braille como das outras vezes em que a palavra aparece.

Um outro aspecto ressaltado é a falta de percepção das necessidades dos alunos (cegos ou com baixa visão) por parte dos professores, principalmente, na hora de explicar com mais detalhes o que está escrito na lousa, descrever gráficos ou figuras, em sua sala de aula.

A questão dos amigos, muita coisa eu devo a eles, no Ensino Médio principalmente, porque eu não tive professor [de apoio] comigo na sala de aula, os meus amigos é que ditam as coisas. Ainda têm professores que escrevem no quadro e não ditam. Meus amigos estão junto comigo o tempo todo, quando eu peço, eles não se negam a fazer os desenhos que o professor faz no quadro. Tem alguns professores que fazem, mas nem todos (excerto da narrativa de Maysa, aluna que ficou cega aos 6 anos de idade).

Nas narrativas ainda é possível notarmos a percepção que os depoentes têm sobre a Educação Inclusiva, ficando-nos claro que a inclusão social é, geralmente, mais importante que a inclusão escolar. No trecho do diálogo que segue, mãe e filha falam sobre o assunto baseadas também na dispensa que a escola deu em algumas disciplinas como Ótica e Desenho Geométrico, por exemplo:

Mãe: — Para você ter uma Educação Especial e Educação Inclusiva como diz a ficha,... eu interpreto que a educação não foi inclusiva totalmente, de certa forma foi especial. Ah eu não sei como a gente pode definir, algumas matérias foram simplesmente excluídas, né? Então não houve a inclusão e algumas coisas realmente foi uma Educação Especial porque de certa forma foi adaptada então não tem uma inclusão plena.

Filha: — Eu acho que a inclusão mais importante, [mais] do que a inclusão das matérias é a inclusão...

— Social — as duas falam juntas. [...]

Filha: — Nem todos os professores estão preparados, nem todos estão dispostos a ajudar a gente e eles não têm o apoio dos amigos para poderem suprir isso, então eles ficam meio que abandonados, sabe? Eu acho que a inclusão social é muito importante porque você faz tanto com seus alunos, com seus amigos quanto com seus professores, eles te incluem, eles te ajudam, assim como os alunos, e quando você tem a ajuda de outras pessoas, eu acho que muitas coisas são resolvidas (Excerto do diálogo entre Sandra, a mãe, e Maysa, a filha).

A partir das narrativas apresentadas, ousamos afirmar que a formação de professores e a garantia de pleno acesso a um sistema educacional inclusivo e ao currículo em condições de igualdade, preconizadas pelas leis que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, ainda não são realidade nas escolas, seja daquelas citadas pelos professores ou das relatadas pelos alunos.

A Educação Inclusiva é uma responsabilidade da comunidade escolar como um todo. O docente, seja ele da classe comum ou do atendimento educacional especializado, é um dos agentes com papel fundamental nesse processo de inclusão, mas não o único. Em relação à aprendizagem, o aluno com necessidades educacionais especiais precisa do apoio e da orientação do professor para o seu desenvolvimento. No entanto, Michels (2006) alerta que:

Quanto às competências, tão presentes nos documentos políticos, elas dizem respeito ao que o professor deve saber: trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida. Observa-se que essa proposição retira de cena as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, como se elas estivessem resolvidas. A questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, entre outros elementos, não são mencionados pela política de formação docente. Ao contrário, essa política faz crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam (p.414).

Sendo assim, a formação do professor (de Matemática), seja inicial ou continuada, precisa receber incentivos efetivos e que contemple, cada vez, a educação inclusiva, não somente porque já é ditado pelas leis destacadas. Ainda, precisamos ter clareza que a responsabilidade da inclusão escolar não pode recair sobre os ombros dos docentes e nem os alunos e as suas mães estão esperando (e lutando) por “boa vontade”, principalmente pelas que vêm com alguns pré-conceitos velados.

A Educação Inclusiva não deve ser só pautada em princípios éticos, mas também nos direitos de todos terem uma vida digna e de boa qualidade.

Considerações finais

Diante do apresentado, podemos traçar algumas considerações finais. Temos que os professores participantes da primeira pesquisa (ROSA, 2013), buscaram uma formação para ensino de alunos com deficiência visual e, também, que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com projetos, promovidos por universidades, para a confecção de materiais didáticos visando à melhoria do ensino de Matemática para estes alunos. Essa busca ou o envolvimento com a área de Educação Inclusiva não são comuns entre os licenciandos e

professores já formados em Matemática, contudo este ainda é um movimento gradativo que acompanha as mudanças da universidade em relação ao tema. Observamos diferentes discursos sobre a educação inclusiva, alguns pautados na legislação e outros baseados nas vivências. E, ainda, uns com certa dose de ingenuidade ou receio em receber alunos com alguma deficiência que desconhecem, no caso dos professores.

Em relação aos alunos e às mães, percebemos a busca, muitas vezes árdua, para o ingresso numa escola básica que, posteriormente, ao longo de seu caminhar, não o incluirá educacionalmente. É possível também que a escola não dê condições para que seu aprendizado seja efetivo, seja pela falta de formação de seus professores ou de outros recursos. Cumpre lembrar que o poder aquisitivo das famílias contribuiu muito, principalmente, à época em que as leis não estavam bem delineadas ou não eram cumpridas. Em alguns casos, esse fator foi extremamente influenciador na escolarização do aluno.

Por fim, mesmo que de modo incipiente, podemos colaborar com a discussão sobre educação inclusiva ao apresentarmos novos elementos contidos nas narrativas de professores, das mães e de seus filhos, alunos com deficiência visual de escolas especiais e inclusivas.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Online] Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [Online] Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. [Online] Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 jun.16.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

GAERTNER, Rosinéte. A Educação e a Matemática Escolar no Município de Blumenau (SC) no período entre 1889 e 1968. In: Encontro Nacional de Educação matemática, 7. 2004. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2004, p. 1-11.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, n. 2, p. 29-42, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134443>>. Acesso em: 18 jun. 16.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloísa da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p.213-250, 2011.

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 183-202.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.** 2006, vol.11, n.33, pp.406-423.

MIRANDA, Edinéia Terezinha de Jesus. **O Aluno Cego no Contexto da Inclusão Escolar: Desafios no Processo de Ensino e de Aprendizagem de Matemática**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2016.

NACARATO, Adair Mendes. A Formação Matemática das Professoras das Séries Iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**. v. 23, nº 37, p. 905-930, dez. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

RPEM, Campo Mourão, Pr, v.6, n.10, p.118-134, jan.-jun. 2017.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; GALVÃO, Cecília. Narrativas de formação: Investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções**. v. 7, n. 18, p. 76 – 103, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/460>>. Acesso em: 18 jun. 16.

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

PRADO, Guilherme do Val Toledo; 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.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análises de memoriais de formação**. 2013. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; REBOLO, Flavines; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SILVA, Adriana Rodrigues. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 16.

Recebido em: 06/07/2016
Aprovado em: 13/04/2017