



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

AVACI DUDA XAVIER

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS
AULAS DE MATEMÁTICA DA EREM SEVERINO FARIAS - SURUBIM/PE.

CAMPINA GRANDE – PB

2014

AVACI DUDA XAVIER

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS
AULAS DE MATEMÁTICA DA EREM SEVERINO FARIAS - SURUBIM/PE.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador:

Profº Drº Eduardo Gomes Onofre

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

X3p Xavier, Avaci Duda

O Processo de inclusão de discentes com deficiência visual nas aulas de matemática da EREM Severino Farias - Surubim/PE [manuscrito] / Avaci Duda Xavier. - 2014.

75 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação".

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação Docente. I. Título.

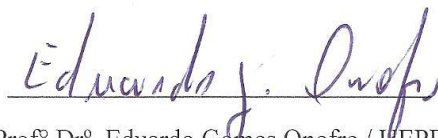
21. ed. CDD 371.9

AVACI DUDA XAVIER

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS
AULAS DE MATEMÁTICA DA EREM SEVERINO FARIAS - SURUBIM/PE.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

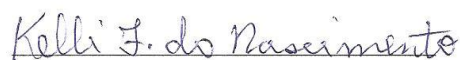
Monografia Aprovada em: 18 / 10 / 2014.



Prof^o Dr^o. Eduardo Gomes Onofre / UEPB
Orientador



Prof^a. Dr^a. Maria Célia de Assis / UEPB
Examinadora



Prof^a Dr^a Kelli Faustino Nascimento / UEPB
Examinadora

A DEUS pela força que me concedeu para enfrentar as maratonas que eram as idas e vindas até Campina Grande. Pela garra, coragem e disposição para ir até o fim.

A minha esposa, Karla Fabrício, pela dedicação, companheirismo, pela parceria e paciência durante os vários momentos de correção de textos.

Ao meu filho, Heitor Fabrício Xavier que veio para transformar as nossas vidas.

A minha mãe, Maria Aparecida Duda que vai comigo aonde for preciso. Obrigado minha mãe por tudo.

Enfim, a todos que estiveram comigo durante o curso, que colaboraram direta ou indiretamente para o sucesso do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr° Ricardo Moura, coordenador do curso de Especialização, por seu empenho e atenção durante todo o curso.

Ao professor Dr° Eduardo Onofre pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação, paciência e pela generosidade em ajudar-me.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Auricélia Lopes, Josandra Melo, Paloma Sabatta, Ingrid Fachine, Carla Oliveira e todos os mestres do ambiente virtual - EAD, que contribuíram ao longo desses treze meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

RESUMO

Esta monografia apresenta um breve estudo sobre a História da Educação Especial no Brasil e no mundo. Tendo como referencial os trabalhos de Barbosa (2006), Belair (2008), Caiado (2003), Goffman (1963), Mantoan (2007), Mazzota (1996). Em seguida, abordou-se o processo de inclusão de discentes com deficiência visual nas aulas de matemática, a formação docente, bem como a estrutura física da EREM Severino Farias – Surubim/PE. Sabemos que há alguns anos vêm sendo implementada a prática da inclusão de alunos com deficiências nas salas regulares. Neste trabalho, dialogamos com três professores de matemática que acompanharam discentes cegos durante o ensino médio. Sabe-se que a aprendizagem da referida disciplina é, para muitos, um grande desafio a ser enfrentado. Neste texto buscamos responder ao seguinte questionamento: Como ocorre o processo de inclusão de discentes com deficiência visual nas aulas de matemática? O nosso objetivo foi analisar o processo de inclusão dos DVs nas aulas de matemática da EREM Severino Farias. Para alcançarmos a resolução dessa problemática utilizamos uma abordagem metodológica do tipo qualitativa por meio de observação *in-loco* e entrevistas. A pesquisa foi realizada no período de março a agosto de 2014. Os resultados indicaram que um dos principais problemas enfrentados pelos docentes é a falta de formação específica para lidar com os DVs. Apesar dos limites, a referida escola tornou-se uma pioneira e consolida-se a cada dia no campo da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Educação especial. Formação. Inclusão.

ABSTRACT

This monograph presents a brief study about the History of Special Education in Brazil and all over the world. It was referenced by the work from Barbosa (2006), Belair (2008), Whitewashed (2003), Goffman (1963), Mantoan (2007), Mazzota (1996). Then it was addressed the inclusion process of students with visual impairments in mathematics classes, teacher training, as well as the infrastructure of EREM Severino Farias - Surubim / PE. We know that during a few years it have been implemented the practice of including students with disabilities in regular classrooms. In this work, we dialogued with three mathematics teachers who accompanied blind students during secondary school. We know that learning this subject is, for many people, a major challenge to be faced. In this paper we tried to answer the following question: How does the process of inclusion of students with visual impairments in mathematics classes occur? Our goal was to analyze the process of inclusion of students with visual impairment in mathematics classes of EREM Severino Farias. To achieve the resolution of this issue we used a qualitative methodological approach through observation and interviews in the spot. The survey was executed from March to August of 2014. The results indicated that one of the main problems faced by teachers is the lack of specific training to deal with visual impairment students. Despite the limits, that school became a pioneer and it has been consolidating itself each day in the inclusion field.

KEYWORDS: Teacher. Special Education. Training. Inclusion.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1	– Instituto Benjamin Constant – RJ.....	23
FOTO 2	– Visão frontal da EREM Severino Farias.....	48
FOTO 3	– Entrada Principal.....	49
FOTO 4	– Corredores da EREM Severino Farias	49
FOTO 5	– Biblioteca Castro Alves.....	50
FOTO 6	– Refeitório.....	50
FOTO 7	– Sala de Atendimento Educacional Especializado.....	52
FOTO 8	– Computadores.....	52
FOTO 9	– Impressora Braille.....	53
FOTO 10	– Máquina Braille.....	53
FOTO 11	– Números em Braille.....	53
FOTO 12	– Xadrez adaptado.....	53
FOTO 13	- Frase sobre inclusão.....	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Materiais disponíveis na Sala de Atendimento Especial.....	54
-------------------	--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	David de Michelangelo.....	19
FIGURA 2 –	Kouros Anavyssos	20
FIGURA 3 –	Louis Braille	22

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Percentual de pessoas com pelo menos uma	
	deficiência.....	32

LISTA DE SIGLAS

DA – Deficiente Auditivo

DV – Deficiente Visual

ENEN - Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1	Caminhando pela história: panorama mundial	18
1.2	Caminhando pela história: panorama brasileiro.....	22
2	CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL	25
2.1	Deficiência visual: um breve relato pessoal	33
2.2	Deficiência visual e suas especificidades	34
2.3	Formação Docente	35
3	CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1	Metodologia sobre pesquisa qualitativa e estudo de caso.....	46
3.2	Locus da Pesquisa	47
3.3	Programas de computador usados pelo aluno.....	51
3.4	Sala de Atendimento Educacional Especializado	51
3.5	Procedimentos da coleta de dados	54
4	CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1	Caracterização do aluno colaborador.....	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICES	71

INTRODUÇÃO

Somos filhos do capitalismo, vivemos competindo com o relógio. Hoje, não temos mais espaço para ações corriqueiras, isso é perda de tempo para muitas pessoas. Queremos aproveitar ao máximo o nosso dia e muitas vezes esquecemos que a vida é feita de pequenos momentos.

Em uma época onde tudo é competição, as pessoas parecem que esqueceram o termo respeito. Com essa reflexão queremos abrir espaço para falar de um assunto de extrema importância: o processo de inclusão de discentes com deficiência visual nas aulas de matemática. As marcas trazidas no corpo não podem ser fonte de exclusão. Do final da década de 1990 ao início do século XXI esse assunto veio à tona de forma ampla.

Hoje, fala-se muito mais da inclusão de pessoas com deficiência do que em outras épocas, mas ainda se pratica pouco o respeito aos que classificamos como diferentes. Aliás, muitas vezes nem sabemos o que significa essa tão falada inclusão. As leis estão postas, mas precisa ter muito mais que regulamentação, é necessário que haja uma maior conscientização por parte da sociedade.

Durante muitos anos as pessoas com algum tipo de deficiência eram desrespeitadas ou até mesmo mortas. Hoje já não se admite mais ações criminosas como essas. É relevante refletir sobre a importância de trabalhar com a educação de pessoas que tenham necessidades especiais, pois esta apoia-se no fato de que tal processo desempenha um papel decisivo para o exercício da cidadania, pois amplia caminhos para trabalharmos com a diversidade na sala de aula. Não pode existir um espaço mais propício para a formação intelectual das pessoas do que a escola, pois é nesse lugar que os jovens são levados a refletir sobre suas vidas e desenvolvem suas mentalidades.

É com base nessas reflexões que o presente trabalho vai percorrer seu caminho, abordando a vivência da inclusão na EREM¹ Severino Farias do município de Surubim, dialogando com a formação dos professores da referida escola para lidar com os alunos deficientes visuais nas aulas de matemática.

De acordo como Mittler (2003, p. 25) “no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”. Nesse contexto entendemos que a meta principal da inclusão é promover a interação entre os alunos, impedindo, assim, o isolamento ou a segregação entre as pessoas.

Estamos hoje em meio à contemporaneidade, é fato perceber que esta, é constituída de elementos extremamente contraditórios. A percepção arcaica, preconceituosa e excludente, que ainda vigora em muitos grupos sociais em relação às pessoas com deficiência se contrasta com o grande avanço da tecnologia para a melhoria de vida das pessoas que tem em seus corpos algum tipo de deficiência.

Os nossos objetivos são muitos ao falar da inclusão de pessoas com deficiência visual. O objetivo geral desta pesquisa centra-se em:

- Analisar o processo de inclusão dos deficientes visuais nas aulas de matemática.

Partindo do objetivo geral e dos conceitos anteriormente citados, buscaremos, então, atingir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar facilidades/dificuldades encontradas pelos professores da EREM Severino Farias para transmitir o ensino da matemática aos alunos deficientes visuais;

¹ Escola de Referência em Ensino Médio

- Apresentar a estrutura física, material e pessoal da escola Severino Farias na cidade de Surubim por meio de objetos como: grade curricular, entrevistas, gravação, depoimentos.

Para isso temos como *locus* da nossa pesquisa a EREM Severino Farias, uma escola da rede estadual da cidade de Surubim. Esta instituição trabalha com alunos com deficiência visual há aproximadamente quinze anos. Com relação ao caráter da pesquisa, o presente estudo assume caráter exploratório e descritivo segundo Gil (2010, p.28) as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

1. CAPÍTULO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Caminhando pela história: panorama mundial

Quando falamos em educação especial parece que estamos falando de um assunto novo, isso ocorre pelo fato de estarmos sempre preocupados com o nosso cotidiano. Falar de deficiência é quebrar paradigmas, em pleno século XXI, as pessoas ainda não acordaram para a necessidade de dialogarmos e estudarmos esse tema. No decorrer da história quem apresentava alguma deficiência ficava escondido, em vista do preconceito das sociedades antigas.

Tomemos como exemplo as civilizações clássicas da Grécia e da Roma antiga, ambas davam grande importância à perfeição do corpo. Essas sociedades selecionavam quem deveria viver e quem deveria morrer. Na cidade de Esparta, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram abandonadas nas montanhas ou então mortas. Segundo (GAIO, 2004) tal característica não se dava apenas na Grécia, em Roma, essas crianças eram jogadas nos rios, pois eram associadas à imagem do diabo, a atos de feitiçaria ou como castigo para pagar pecados antigos, não devendo, portanto, terem direito à vida.

Quando pesquisamos sobre arte antiga, por exemplo, nos deparamos, quase sempre, com diversas esculturas, e ao observar essas imagens fica fácil entender como o culto ao corpo e a exaltação ao mais forte era representada na antiguidade. (Ver figuras 1 e 2) Para entrar no exército espartano os homens tinham que ser fortes e expressarem muita virilidade para dessa maneira conseguir permanecer nos campos de batalhas. As mulheres também, não ficavam para trás e apareciam exibindo seus corpos bem torneados como forma de mostrar a superioridade das mulheres espartanas. Nesse período não se encontra nenhum registro, nas

diversas artes, que possa expressar a pessoa com deficiência. Pois essas eram excluídas da sociedade para não demonstrar que a cidade possuía pessoas frágeis, que pudessem de certa forma ofuscar a imagem de uma sociedade guerreira, tida como forte, saudável e imbatível.



FIGURA 1 – David de Michelangelo

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escultura_do_Classicismo_grego

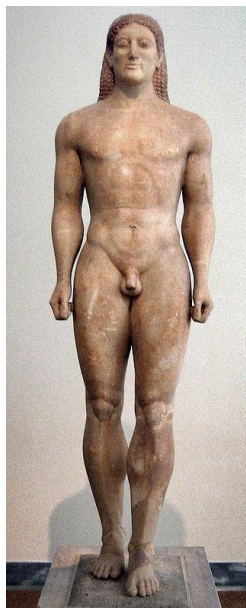


FIGURA 2 - Kouros Anavyssos

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escultura_da_Gr%C3%A9cia_Antiga

Erving Goffman, no livro ESTIGMA: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada nos propõe um entendimento sobre os estigmas que as pessoas trazem consigo, nos oportunizando com esse texto compreender como os gregos pontuavam essas marcas:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1963, p.5)

Ao falarmos de educação especial nos dias de hoje fica evidente que esse olhar dos antigos era extremamente preconceituoso. Goffman acrescenta outras definições para o termo estigma:

Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores de erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbios físico. (GOFFMAN, 1963. p,5)

No transcorrer da história, mais especificamente durante a Idade Média (476 – 1.453) as pessoas com deficiência eram vistas como seres demoníacos. Acreditavam-se, nesse período, que elas possuíam espíritos maléficos. Infelizmente, essa concepção ainda vigora no discurso da sociedade pós-moderna.

No decorrer do século XVI, vimos a conquista da autonomia individual dá sinais de sucesso, curiosamente no mesmo momento em que se acelerava o desenvolvimento da economia. Este era um momento oportuno para que a moeda passasse a desempenhar um papel central na vida cotidiana: o valor da riqueza e a progressiva valorização da pessoa abriu espaço para que as pessoas com deficiência passassem a receber instruções.

Com relação ao ensino para deficientes visuais, o ponto de partida se deu na Europa, com a ação de Valentin Hauy, nos fins do século XVII, e a Fundação da Institution des Jeunes Aveugles, na França. Na época, o sistema de leitura até então conhecido para cegos era o de produção das letras comuns em relevo, o que tornava a leitura lenta, penosa e ineficiente.

Em 1784, Valentin Haiiy fundou em Paris o Instituto Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), onde eram utilizadas letras em relevo para ensinar os cegos a ler. Anos depois, em 1819, o francês Charles Barbier sugeriu a utilização de pontos salientes de forma codificada e expressiva para o desenvolvimento da escrita, representando trinta e seis sons básicos da língua francesa, sendo este destinado à transmissão de mensagens no campo de batalha, com o intuito de não atrair a atenção dos inimigos.

Dez anos depois em 1829, Louis Braille, um jovem estudante que havia ficado cego após acidente doméstico, adaptou a invenção de Barbier para atender as necessidades dos cegos. No início, esta nova adaptação foi chamada de sonografia, com o passar do tempo, recebeu a denominação de braile em homenagem a Louis Braille, hoje esse sistema é considerado o meio mais eficaz para a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual,

sendo composto por seis pontos salientes na célula braile, possibilitando através de seu código sessenta e três combinações.



FIGURA 3: Louis Braille

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille

1.2 - Caminhando pela história: panorama brasileiro

No século XIX, a educação para pessoa com deficiência finalmente chega ao Brasil. Esse atendimento iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das Confrarias particulares, em decorrência, surgem as Santas Casas para cuidar de órfãos e crianças abandonadas, segundo os moldes europeus de Portugal, não se sabe, ao certo, como essas crianças eram atendidas no dia a dia.

Em 17 de fevereiro de 1854, a reforma Couto Ferraz deixou clara a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, a qual não foi cumprida. No entanto, foi criado no município da corte, pelo decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, por D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, tendo sua inauguração verdadeiramente sido efetivada em 17 de setembro de 1854, e anos depois, em 24 de janeiro de 1891, através do decreto de nº 1.320, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant – IBC (ver FOTO

1). D. Pedro II, também fundou no Rio de Janeiro o imperial Instituto dos Surdos-Mudos pela Lei nº 839 em 26 de setembro de 1857.



FOTO 1 – Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Benjamin_Constant

O Instituto Benjamin Constant é atualmente a maior referência no campo da educação para atender pessoas com deficiências visuais. Passou a ser chamado pela atual denominação em 1891, em homenagem ao seu terceiro diretor, o militar e político brasileiro, Benjamin Constant.

Atualmente, este órgão é um Centro de Referência, a nível nacional, capacitando diversos profissionais da área da deficiência visual, bem como contribui na assessoria de escolas e instituições, além de realizar consultas oftalmológicas à população, produção de material especializado, impressão de materiais em braile e publicações científicas tendo como foco a deficiência visual.

Logo, quando se fala no instituto Benjamin Constant tem-se a certeza de que é possível fazer um trabalho sério de inclusão da pessoa cega na sociedade.

Podemos compreender que a inclusão das pessoas com deficiência visual no âmbito escolar ainda não tem sido associada à questão do aprendizado e alfabetização. Sendo assim notamos que a qualidade do ensino e o currículo não estão sendo adaptados às necessidades das crianças com deficiência, na verdade, a escola tem dado maior ênfase aos empecilhos que essas pessoas apresentam no seu desenvolvimento, em vez de prestarem atenção as suas potencialidades e habilidades. Sendo assim, fica claro, que atualmente vivenciamos uma integração não planejada ou ainda, uma inclusão ineficiente.

O ideal seria uma educação de qualidade para todos, valorizando assim a diversidade, porém, essa educação de qualidade e para todos, ainda necessita da colaboração da Educação Especial, embora esta venha incorporada na educação regular. Diante disto Voivodic (2004, p. 37) diz que “a educação inclusiva não pode continuar a ser vista como uma utopia, mas precisa ser encarada como uma realidade possível e desejável em nossa sociedade”. Com isso, fica evidente que a diversidade social é um dos pontos de partida para entender que as pessoas mesmo sendo diferentes, podem e devem interagir entre si e com o meio onde vivem, pois a participação/ação quando unidas contribui para a formação do indivíduo.

2. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL

Nos dias atuais vivemos em um período de globalização, convivemos com elevados níveis de pobreza, tudo isso coexistindo com um rápido avanço da tecnologia e das transformações nos meios científicos, fatos esses que exigem das pessoas novas atitudes e valores.

Na história do Brasil temos um longo percurso onde pouco se falava de pessoas com necessidades educacionais especiais. Para (ARANHA, 2002) o período colonial, em nosso país, foi caracterizado pela ausência total de políticas públicas voltadas para o atendimento desse segmento da população. Nesse contexto, a educação encontrava-se sob a responsabilidade exclusiva das famílias, as quais ficavam à mercê de suas possibilidades pessoais, sociais e econômicas, bem como de suas crenças religiosas. Infelizmente a educação brasileira durante essa fase era quase uma exclusividade da elite do nosso país.

Com a expulsão dos jesuítas do território português no final do século XVIII e a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 é que a educação começa a ser vivenciada de forma mais ampla em nosso país. Mas, ainda estava atrelada a elite que recebia aulas de professores vindos da Europa. Para os filhos da classe rica tínhamos a atuação de profissionais, em sua maioria de origem francesa, sempre bem remunerados. (FREIRE, 1989) relata ainda que para os demais, restavam apenas aulas avulsas de leitura e escrita, ministradas por professores improvisados.

Se a educação destinada às pessoas, no âmbito geral, era praticamente inexistente, esta não era se quer pensada para as pessoas com necessidades especiais. Como afirma (BARBOSA, 2006, p. 18) A falta de conhecimento mais efetivo a respeito dessas pessoas fez com que fossem marginalizadas, excluídas do sistema regular de ensino.

Com a outorga da primeira constituição brasileira, em 1824, a educação para pessoas com deficiência começou a ganhar espaço.

Podemos dizer que a concepção que se tinha a respeito das pessoas deficientes, nessa época, era reflexo de uma concepção presente na antiguidade, no momento em que lhes era negado até o direito à vida, por serem consideradas loucas ou seres subumanos (BARBOSA, 2006, p.19).

Mas o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais vai ter o seu início de fato, no Brasil, em fim do século XIX, quando foram criadas duas escolas especializadas, de cunho residencial.

Uma dessas instituições, denominada de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que foi inaugurado em 1854 que, mais tarde, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant. A outra, que recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, foi fundada em 1857, sendo hoje denominada de Instituto Nacional de Surdos – INES (MAZZOTTA, 1996).

Tais escolas foram consideradas as primeiras instituições federais de atendimento as pessoas com deficiência no país, sendo na atualidade subordinadas ao MEC², representando o marco inicial da Educação Especial no Brasil e na América do Sul.

Até o final do Império, existiam no Brasil apenas duas instituições para o atendimento de deficientes mentais, seis para deficientes auditivos e múltiplos – e, assim mesmo, em decorrência da luta e da sensibilidade de profissionais e de pessoas que lidavam com esse segmento da população (JANNUZZI, 1985).

Mas é importante frisar que em todas essas escolas era desenvolvido um atendimento segregado e restrito, atingindo uma clientela bastante reduzida e, portanto, pouco significativa, frente às reais necessidades da população.

Durante muito tempo a educação das pessoas com deficiência esteve subordinada a duas vertentes: uma de cunho médico – pedagógico e a outra, psicopedagógica. Na primeira, os profissionais tinham como principal objetivo a cura da pessoa com deficiência. Restando

² Ministério da Educação e Cultura

ao profissional da educação um papel meramente de auxiliar do médico. Na vertente psicopedagógica, outra direção foi implantada no tocante ao atendimento da pessoa com deficiência, que passou a ser orientada por princípios psicológicos, baseados na teoria positivista, trazida para o Brasil pelo movimento Escola Nova³. Nesse período, eram muito utilizados os testes de inteligência, cujos resultados foram usados para classificar, em vários níveis, as pessoas que apresentavam um baixo rendimento escolar. Era na escola, pois, que se detectavam os alunos tidos como portadores de deficiência mental, exercendo a Psicologia o papel de legitimar a deficiência, através da psicometria⁴.

A educação oferecida às pessoas com deficiência foi, por muito tempo, considerada como diferenciada da educação regular. Essa diferença estava relacionada tanto ao tipo de aluno que recebia como também à proposta curricular operacionalizada, aos recursos utilizados, que buscavam atender exclusivamente às necessidades dos mesmos, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem dessa parcela da população.

Esse conjunto de recursos fez com que tal educação fosse vista como uma modalidade de ensino diferenciada, à parte, de tal maneira que necessitava de profissionais especializados para dar conta de tamanha especificidade, o que, no entanto, nem sempre acontecia. Esse fato separou e diferenciou o ensino direcionado para essas pessoas daquele ensino oferecido à maioria da população, passando a ser denominado de Ensino Especial, sendo destinado, apenas, às crianças, aos jovens e aos adultos considerados como anormais, que depois, passaram a ser denominados de excepcionais⁵. (BARBOSA, 2006 p.22)

Para que o ensino as pessoas com algum tipo de deficiência avance, é preciso melhorar a formação dos professores, pois esses são os principais responsáveis pela consolidação da educação. No início do século XIX, ainda pensava-se num ensino no qual o

³ Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

⁴ Psicometria é a área da psicologia que trata do desenvolvimento e da aplicação de técnicas de mensuração aos fenômenos psíquicos. As medições se fazem mediante a atribuição de valores numéricos aos comportamentos, de maneira que as diferenças de comportamento sejam representadas por variações nesses valores numéricos.

⁵ Termo utilizado, principalmente a partir da década de 70 do séc. XX, para definir as pessoas portadoras de deficiência, com superdotação ou problemas de conduta, depois chamados de necessidades educacionais especiais.

professor tivesse como papel fundamental tornar o aluno com deficiência um ser normal, igual ou mais aproximado possível do aluno da escola regular. Não se valorizava a subjetividade, buscava-se um padrão de aluno quase que homogêneo.

Por outro lado, não podemos deixar de citar o processo de formação do professor especializado, este teve seus primeiros momentos na década de trinta do século XX, através da atuação da Sociedade Pestalozzi, criada por Helena Antipoff⁶, em Belo Horizonte, que logo foi expandida por vários estados brasileiros.

Helena, era considerada uma defensora da escola nova, tinha grande preocupação em integrar o aluno com deficiência na rede regular de ensino. Porém, ao se deparar com um grande índice de professores desinteressados em investir na aprendizagem do aluno deficiente, criou instituições especializadas que, mesmo buscando empreender um trabalho sério, passaram a segregá-lo. Essa atitude contrapunha-se à ideia de integração que a acompanhava em sua proposta educativa no período.

Somente depois da Segunda Guerra Mundial é que se impulsionou a busca de professores preparados para atender as exigências do programa de Educação Especial. Em 1959, surge o primeiro curso intensivo de especialização, organizado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil (MAZZOTTA, 1996).

Os anos cinquenta e sessenta foram decisivos para a expansão de cursos de formação dos recursos humanos em Educação Especial, embora numa perspectiva segregacionista. Na década de sessenta do século XX, foram instituídas as campanhas de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, Auditivos e Visuais, com o objetivo de oferecer assistência técnica e financeira às Secretarias de Educação e aos Institutos Especializados para implantação e o aperfeiçoamento de serviços educacionais destinados aos excepcionais. (BARBOSA, 2006 p.24)

Nesse mesmo período em fins dos anos cinquenta, inicia-se em alguns países da Europa uma época de integração de pessoa com deficiência, principalmente na Suécia e na

⁶ Helena Antipoff, psicóloga e educadora, nasceu na Rússia, em 1892. Antipoff veio para o Brasil a convite do Governo de Minas Gerais para trabalhar na reforma do Estado, especialmente na formação dos professores das escolas públicas utilizando o método divulgado pelo movimento da Escola Nova.

Dinamarca. Dessa maneira, a inclusão tinha um novo objetivo que era oferecer condições às pessoas com deficiência, para que estas tivessem, dentro do possível, uma vida tão normal, quanto à dos seus irmãos, colegas e vizinhos da mesma idade. Nessa perspectiva, normatizar não significa tornar o indivíduo normal ou tentar amenizar as diferenças existentes para aproximá-lo do modelo que a sociedade idealiza, mas implica a aceitação das diferenças inerentes à condição da deficiência, e não a normatização da deficiência.

Logo, a integração, tinha como objetivo a busca de condições, tão próximas quanto possíveis, daquelas oferecidas às demais pessoas, para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com alguma deficiência. Em outras palavras, busca-se colocar ao alcance dos mesmos os benefícios e as oportunidades de vida existente na sociedade, de uma maneira geral.

Com o passar dos anos, os alunos que apresentavam deficiências mais leves, distúrbios de conduta, dificuldades para aprender, ou os que fracassavam na aprendizagem começaram a ser encaminhados para o sistema regular de ensino especial (em classes ou em outras modalidades especiais). Aqueles alunos considerados portadores de dificuldades moderadas, severas ou graves comumente frequentavam apenas a escola especial (SAINT-LAURENT, 1997).

No início de Educação Inclusiva nas escolas regulares tinha-se a impressão de que não havia uma preocupação de oferecer aos alunos os recursos necessários para a efetiva integração. No Brasil, as ideias relativas à integração escolar das pessoas tidas como excepcionais começaram a se propagar, também, no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX.

Vários teóricos buscavam explicar o que se entendia por integração. Para Sasaki (1997, p. 30), a “integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas por vários séculos”.

Mas a ação de remover o aluno de um ambiente para o outro, dependia do progresso do mesmo, considerado como responsável solitário pelos êxitos ou fracassos escolares. (CARVALHO, 2000, p. 27).

Dessa forma, a proposta de integração das pessoas com deficiência no sistema educacional não atendia ao que era proposto, nem tampouco ao que era esperado pelo movimento. Os alunos que não conseguiam sozinhos superar as barreiras ali encontradas eram excluídos das classes regulares, e aqueles que conseguiam permanecer na escola foram, muitas vezes, esquecidos pelos professores num cantinho de suas classes. A integração, pois, pouco contribuiu para a superação da discriminação desses alunos. (BARBOSA, 2006 p.28)

No entanto, não podemos desconsiderar o avanço que o movimento de integração trouxe, a partir da evolução de um sistema de educação antes totalmente segregado e no qual os alunos com necessidades educacionais eram concebidos como incapazes de aprender.

Esse novo olhar sobre tais alunos, agora como seres capazes de aprender juntos com outros em uma classe regular, prevaleceu durante toda a década de 80. Como diz Mantoan (1997, p. 145), “pelo menos teoricamente [houve] oportunidade do aluno, em todas as etapas da integração, transitar do sistema regular ao ensino especial”.

Porém a mudança na escola, no sentido de modificar atitudes escolares favoráveis às necessidades individuais de cada aluno, não foi possível nesse período, ocorrendo, assim, um fracasso na tentativa de integrar o aluno na escola e na comunidade.

Dessa forma, a escola continuava impotente para oferecer condições aos alunos, afim de que superassem as barreiras enfrentadas do sistema regular de ensino e se adaptassem, mesmo com todos os esforços empenhados para se efetivar a integração.

Os anos 80 constituíram-se num período de intensa transformação no plano político, econômico e social. O processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte fortaleceram o processo de reivindicações da cidadania, da democracia, bem como a luta pela escola pública como um direito de todos.

Em 1985, com o movimento de uma educação para todos, o governo busca ampliar o alcance da Educação Especial aos que dela necessitem. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, através de seu artigo 208, enfatiza a “Educação Especial como dever do Estado e, no Parágrafo III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (CARVALHO, 1997, p. 92).

Portanto, foi na década de 1980 que os sistemas duais de educação (regular e especial) começaram a ser mais diretamente desafiados. As críticas ao modelo tradicional de ensino contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, gerando debates a respeito das questões sociais, assim como fortalecendo o processo de reivindicação da cidadania e da democracia. (BARBOSA, 2006 p.32)

Com a chegada da década de 1990 e com as críticas ao movimento de integração, ganha força, gradativamente, o movimento em prol da inclusão, que veio apoiado em compromissos firmados por vários países, entre eles o Brasil. Todos os países signatários se comprometeram a ofertar educação de qualidade a todas as pessoas, na escola regular. Para (BARBOSA, 2006) os países buscaram romper com um processo de exclusão que separava as pessoas de um convívio social e educacional, ocasionado pelas diferenças, seja de ordem cultural, étnica, religiosa, social, ou decorrente de alguma deficiência.

Esses compromissos foram assumidos oficialmente pelo Brasil, em março de 1990, quando participou em Jomtien, Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, e em 1994, durante a Conferência de Salamanca (Espanha), ocasiões em reconheceu à necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens com necessidades educacionais no sistema geral da educação. (BARBOSA, 2006, p.32)

De 7 a 10 de junho de 1994, na Espanha, 91 governos e 25 Organizações, defenderam os princípios da Inclusão através do reconhecimento da ideia e da prática de uma escola para todos, isto é, de uma escola que incluísse todas as pessoas, celebrando as diferenças, colaborando para a aprendizagem e respondendo adequadamente a todas as

necessidades dos alunos. Esse documento aborda que tais necessidades são entendidas como barreiras que o aluno enfrenta durante o seu percurso escolar.

Conforme (BARBOSA, 2006) nesse período, o vocábulo *integração* começa a ser abandonado, uma vez que o objetivo não é mais integrar, e, sim, incluir o aluno ou um grupo de alunos que foram excluídos do referido sistema, tendo como meta não deixar ninguém fora do ensino regular, de modo que o sistema em apreço considere as necessidades de todos os alunos e que a escola seja estrutural levando em consideração essas necessidades individuais.

A meta é não deixar ninguém fora do sistema regular de ensino, logo o sistema deve adaptar-se às particularidades dos alunos e não o contrário como ocorria no passado. É importante entender que a população brasileira com algum tipo de deficiência tem crescido como mostra o censo de 2010, onde 35 milhões de pessoas apresentam deficiência visual, sendo (16,0%) homens e (21,4%) mulheres. Em seguida vem a deficiência motora com (13,3 milhões), seguida pela deficiência auditiva e mental. Abaixo uma comparação entre o censo de 2000 e 2010 com relação às pessoas que apresentam pelo menos uma deficiência.

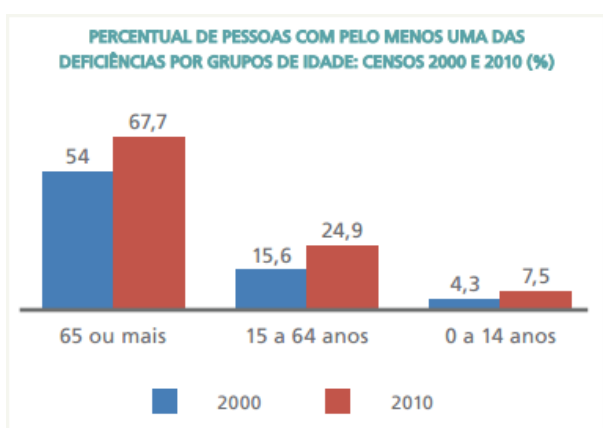


GRÁFICO 1 – Percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência
Fonte: IBGE, censo demográfico 2010.

A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino deve: permitir a expressão das diferenças e dos conflitos. Na sociedade democrática em que vivemos as relações sociais entre os indivíduos devem estar sustentadas

por atividades de respeito mútuo, eliminando o preconceito entre as pessoas consideradas diferentes.

A escola inclusiva é aquela que se encontra aberta para todos os alunos, à medida que: “acolhe, educa e ensina a todos ao mesmo tempo, respeita as diferenças individuais, estimulando em especial o desenvolvimento da capacidade do aluno aprender a aprender” (BRASIL, 1999, p. 14.). Logo, no século XXI, falar em inclusão é compreender que todos temos direitos iguais, mas temos subjetividades distintas.

2.1 - Deficiência visual: um breve relato pessoal

Escrever sobre alunos deficientes visuais é recordar o início da minha carreira como professor da rede estadual de educação de Pernambuco. Esse é um pequeno parêntese que quero abrir para relatar a minha primeira experiência com alunos cegos. Quando iniciei minha trajetória como professor da rede pública em 2006, fui designado a trabalhar na Escola Severino Farias. A referida escola havia ganhado o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar⁷ como uma instituição modelo no trabalho com a inclusão de alunos surdos e cegos.

Apesar de ter sido aprovado no concurso de 2005 para professor de História, comecei, por necessidade da escola, ministrando aulas de matemática nas turmas de sétimo ano. O fato de ser uma disciplina de uma área totalmente diferente da minha, não foi o meu maior impasse. O que mais me inquietou foi ter que ensinar em uma das turmas a dois deficientes visuais, algo que era totalmente comum para os professores que já trabalhavam na escola, mas uma grande novidade para mim. Essa experiência marcou profundamente a minha vida. Se hoje escrevo e tenho interesse por esse tema, acredito que esse fato pode ter

⁷ Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é concedido pelo Consed, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundação Roberto Marinho.

colaborado. Ao longo de oito anos trabalhando na referida escola, tive a oportunidade de ensinar a outras pessoas com deficiência visual e auditiva. A experiência como professor de matemática durou apenas dois meses, mas foi tempo suficiente para me inquietar e me direcionar a pesquisar esse tema. Para finalizar esse relato, acrescento que a experiência como professor pode ser transformadora, quando nos permitimos ensinar e aprender com o outro.

2.2 - Deficiência visual e suas especificidades

De acordo com o (IBC 2014) deficiência visual é a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão sub-normal, cujos limites variam com outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc. Para (Carvalho 1994) a definição clínica afirma como cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão reduzida quem possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ ou um campo visual entre 20 e 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais

Tomando como referência Vygotsky (1995) a evolução histórica da concepção de deficiência visual compreende três estágios principais: um período místico, um período biológico-ingênuo e um período científico.

Nesses estágios podemos visualizar a evolução do cego com o passar dos anos. Se para alguns a cegueira é tida como um castigo divino, para outros, a cegueira era considerada um dom especial. Lima (2000, p.4) nos fala de uma visão mística, que atribui “sexto sentido”

e poderes sobrenaturais aos cegos. O certo é que não podemos limitar as pessoas cegas, pois estas apresentam uma força capaz de superar os obstáculos que a vida lhes impõem.

Não se nega que, biologicamente, a cegueira é limitadora, porque ela impede a pessoa de se locomover, explorar novos espaços e receber informações visuais. Porém, socialmente, ela não é limitadora, porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz (CAIADO 2003, p.39 e 40)

Sendo a visão tão importante, é necessário que o professor crie mecanismos que oportunizem aprendizagem ao aluno cego, neste trabalho dialogamos com os professores de matemática da EREM Severino Farias de Surubim/PE, para dessa forma, tentar compreender como os alunos cegos da referida escola aprendem matemática.

Se comparássemos o ensino das ciências humanas com o das ciências exatas, chegaríamos à conclusão de que para o deficiente visual é mais simples aprender história do que matemática. Se determinados assuntos matemáticos necessitam de abstração, como encontrar maneiras que facilitem o aprendizado desse aluno? Como o profissional da educação vai reagir, a fim de fazer o melhor para o aprendizado desse aluno especial incluso numa sala regular?

Esse é um questionamento que não pode ser respondido sem a participação dos docentes. É uma questão de permissão, de envolvimento, de sacerdócio, de humanidade, de busca. É notório que poucos profissionais se permitem trabalhar com essa clientela. A escola recebe o deficiente visual, mas não o inclui como deveria incluir. As leis existem, mas não basta a norma, é preciso a humanização, a aceitação, a formação. Muitos professores não estão preparados para incluir o aluno cego na sala regular, na sua maioria por falta de formação.

2.3 – Formação Docente

Trabalhar com alunos deficientes visuais é comum nas escolas regulares na atualidade e o professor precisa estar preparado para lidar com essa demanda. Muitos profissionais que atualmente estão no mercado de trabalho não tiveram formação especializada para trabalhar com esse público.

É necessário que o professor busque se capacitar e se atualizar para que seja capaz de oportunizar aos seus alunos não apenas a “inclusão” mas principalmente a formação.

A concepção de aprendizagem exigida pelo Ministério da Educação em seus programas de estudo remete às teorias construtivistas e holísticas, baseadas na transdisciplinaridade dos saberes transversais, em que o aprendiz deve antecipar um resultado, transferir seus aprendizados em diversas situações e criar sua própria dinâmica de formação. (BELAIR 2008, p.58)

Sabe-se que não existe por parte do governo uma preocupação com a formação do professor, então, cabe ao docente construir suas próprias oportunidades de capacitação. Não estamos isentando o estado do seu papel, mas acreditamos que o profissional que se preocupa com a sua formação, procurará mecanismos de melhorar a sua prática mesmo em meio a diversidade. Com a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na escola o professor deve construir suas competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades.

É, de fato, o saber ser e o saber tornar-se professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua conduta. Ações como a busca de sentidos, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou métodos diferentes merecem atenção, mas a competência será demonstrada pelo questionamento contínuo e cotidiano do professor, e por uma tomada de decisão clara logo após os acontecimentos da jornada. (BELAIR 2008, p.60)

Sendo assim, é preciso entender que ao assumir a função de professor, assume também um compromisso com a sociedade, e isso significa que o professor é muito mais que

um mero transmissor de conteúdos, é alguém que precisa estar aberto para aprender e ensinar, pois só dessa maneira pode colaborar verdadeiramente na formação dos seus alunos.

Falar de formação docente é compreender que existem muitas arestas a serem reparadas, pois nas próprias universidades, se fala pouco da formação do futuro professor que chegará às salas de aulas. Sendo assim percebe-se que os estudantes aprendem a ensinar na prática cotidiana, pois no decorrer da graduação não se tem uma preocupação com uma aprendizagem significativa que possa preparar os graduandos, para que ao término da sua faculdade possam estar preparados para desempenhar da melhor forma possível sua atividade profissional.

Belair (2008) faz uma reflexão bastante importante sobre a profissão docente

O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais). As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre a formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim, a impressão de um eterno recomeçar. (64).

Considerando que o professor é alguém que está buscando sempre a melhoria da sua dinâmica, o jovem que decide assumir tal função precisa entender que não existe função mais importante no quesito de transformação humana, pois, o educador ao mesmo tempo que ensina, também aprende e que ao compartilhar conhecimentos também está recebendo de volta informações que podem colaborar para o seu enriquecimento pessoal. O que não se aprende nas leituras ou na universidade, se pode aprender no cotidiano escolar.

Charlier (2008, p.87) diz “[...] o professor é considerado como um profissional que escolhe, em meio a um arsenal de condutas disponíveis, aquelas que lhe parecem adequadas a uma situação de classe”. Compreender o seu papel na sociedade é entender que o

professor é alguém que pode transformar a vida dos seus alunos, mesmo quando as condições do cotidiano não lhes sejam favoráveis.

O professor aprende *através* da prática. Confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um que pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação. (CHARLIER, 2008, p.95)

A prática de sala de aula acaba sendo na maioria das vezes o verdadeiro formador do profissional da educação. Situação que não é diferente quando o professor passa a lidar em suas salas de aulas com alunos com algum tipo de deficiência. Logo, o docente acaba tendo a responsabilidade de se adaptar as diversas situações vivenciadas em sala, buscando capacitar-se para conseguir transpor o conhecimento necessário aos discentes.

Dessa forma, para trabalhar com alunos com deficiência visual, por exemplo, cada profissional acaba por desenvolver suas próprias ferramentas para lidar com os seus alunos. No tempo da inclusão, não se admite mais uma escola que não oportunize aos seus alunos um aprendizado significativo em vista desses terem algum tipo de deficiência.

Fazendo um paralelo com os professores da escola pesquisada, é importante relatar que mesmo estes não tendo uma formação específica para lidar com alunos deficientes visuais, todos eles se mostraram preocupados em repassar da melhor maneira possível conhecimentos significativos aos seus discentes. Na escola analisada, foram entrevistados apenas professores de matemática que trabalham ou trabalharam com alunos deficientes visuais nos anos de 2012 a 2014.

Skliar (2006, p.28) no texto A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro” nos oportuniza um outro olhar sobre a inclusão:

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, as vezes útil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade.

Com a obrigatoriedade do processo inclusivo de discentes com deficiência nas salas de aulas regulares, é importante refletir se o processo de inclusão praticado nas nossas escolas é realmente eficaz, pois quando as determinações governamentais são impostas não se preocupa em formar e colaborar como os sujeitos que irão realmente empreender e enfrentar o processo. Skliar (2006, p.31) coloca algumas reflexões que são pertinentes com relação a esse entendimento:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Essa questão é de extrema importância por que não é fácil para um professor encarar o dia a dia da sala de aula. As dificuldades muitas vezes passam a ser maior quando nesse ambiente existem pessoas com deficiência visual, pois vai exigir uma transposição didática muito mais apurada por parte dos professores.

Durante as entrevistas como os professores de matemática da EREM Severino Farias pudemos compreender que a grande dificuldade apresentada por eles era justamente o processo de descrição da matéria, pois segundo eles o que mais dificulta o entendimento dos alunos é a falta de tempo e a grande quantidade de assuntos que os programas exigem que sejam dados. Segundo eles, não dá para assessorar mais os alunos com deficiência visual, pela falta de tempo e principalmente pela demanda de alunos que as salas regulares apresentam uma média de 40 alunos por turma.

Por outro lado, os docentes informaram que a escola tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado e que colabora muito no processo de ensino aprendizagem. Os professores itinerantes são o grande suporte dos alunos deficientes visuais da escola, pois colabora com os alunos no horário oposto aos das aulas.

O (s) professor (a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes encontrados. Eu lhes diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. (SKLIAR, 2006, p.32)

O certo é que com a LDB⁸, Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em que seu Título VI, que trata da educação, estabelece que:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em um nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Em seu capítulo V, que trata da educação especial, a referida lei estabelece no artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

III – Professores com especialização adequada em nível médio, superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O fato é que existe uma distância muito grande entre o que está no papel e o que acontece, a lei diz que assegurará aos alunos e professores estrutura e formação, mas ao nos aproximarmos do universo das pessoas que lidam diretamente com a educação especial, percebemos que na prática é bem diferente. Tomando como exemplo a escola pesquisada e sendo esta uma referência no atendimento de alunos especiais, percebemos que, a maioria dos docentes nunca receberam formação para trabalhar com alunos especiais.

⁸ Lei de Diretrizes e Bases

Percebemos ainda que todos os professores são estritamente capacitados nas suas respectivas áreas de atuação, mas mesmo assim sentem-se incapacitados para lidar com os jovens com deficiência visual na sala de aula. A professora itinerante responsável pelo AEE⁹ participa costumeiramente de capacitações proporcionadas pela secretaria de educação e isso favorece de forma notável o seu desempenho. Pelo que pudemos comprovar ela é uma das poucas profissionais da cidade que tem uma formação específica para lidar com alunos cegos.

Nos relatos dos professores pesquisados, percebemos um sentimento de incerteza quando se fala de promover a inclusão. As diretrizes para a educação especial na educação básica dispõe na Resolução nº 2, de 11/9/2001, do Ministério da Educação (MEC), no seu artigo 8º, item I, que as escolas da rede regular de ensino deverão prever classes comuns, professores de classe comum e de educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto, o professor de classe comum deve ser capacitado, e a Resolução, em conformidade com o artigo 59 da LDB, afirma como necessária a função do professor especializado a fim de garantir os princípios da educação inclusiva.

O artigo 18, § 1º, estabelece que serão considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação, nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

Os itens I e II do § 3 do artigo 18 estabelecem que os professores especializados deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

⁹ Atendimento Educacional Especializado

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos fins do ensino fundamental e no ensino médio.

Com todos esses pareceres fica fácil perceber que as nossas leis ficam apenas no papel e que efetivamente a educação especial em nosso país não tem o suporte que precisa ter. Tomando como exemplo os professores entrevistados, os mesmos não detinham nenhuma formação que abordasse a educação especial e que pudesse dessa forma oportunizar melhorias na sua prática docente, muito embora todos os docentes da escola pesquisada tivessem graduação e especialização na área que trabalham, ou seja, matemática.

Se a escola recebe a tarefa de formar o aluno. A universidade recebe a tarefa de formar os professores durante a graduação. O que fica notório é que ninguém assume de fato a responsabilidade com a formação de aluno-professor. O estado quer que escolas e universidades formem alunos e professores e muitas vezes não dá suporte para isso. Sendo assim, percebemos a distância entre a educação sonhada e a educação real oferecida pelas escolas e universidades.

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano e provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade. (LIBÂNEO, 2004, p.10)

Se preparar o aluno é um dos pontos cruciais para uma educação de qualidade, refletimos aqui sobre a importância de preparar também o professor que vai chegar às salas de aula. Vivemos em um país diverso onde temos nas salas de aulas uma variedade muito grande de alunos.

Diversidade é a palavra que dá o tom das preocupações atuais em vários campos. Multiplicidade, reconhecimento das diferenças, da heterogeneidade, da variedade de ambientes sócio biogeográficos, de situações, das diferenças nos sentimentos, na cultura, na religião, nos modos de ser, de habitar, de conviver com seu ambiente físico e social. Na contemporaneidade nos é

colocada a necessidade de se ter consciência clara da presença do diverso, em convivência. (KRONBAUER E SIMIONATO, 2008, p.13).

Logo, a formação de professores torna-se uma questão que merece novas considerações e outros posicionamentos: conhecimentos disciplinares sólidos, visão social e cultural esclarecida. Busca-se hoje um docente que faça a diferença para enriquecer o dia a dia do seu aluno. Um pesquisador que disponha de vontade e um mínimo de tempo para idealizar mecanismos que possam favorecer o aluno DV.

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. (MONTANO 2007, p.5)

O ensino no Brasil é para todos, mas infelizmente prepara poucos e forma uma parcela da população de maneira ineficaz. O fato é recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas, públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

José Carlos Libâneo é um dos principais teóricos brasileiros no campo da formação de professores e na sua obra *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (2004, p.8) diz “Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial”. Logo, é preciso que a escola, os professores e o estado compreendam que ensinar na atualidade é mais que transmitir conteúdos é formar pessoas capazes de se perceber no mundo e compreender o seu papel na sociedade.

Quando mencionamos que o professor deve estar preparado pedagogicamente para trabalhar com seus alunos, sejam eles com deficiência ou não, afirmamos que enquanto profissionais, eles devem ter uma formação que lhes possibilitem enxergar a necessidade

educacional de cada um de seus alunos, bem como, o melhor percurso a seguir para a obtenção de resultados positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, os educadores devem buscar sempre estratégias que levem os aprendizes à construção e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em um mundo globalizado, onde impera uma política neoliberal, é preciso estar cada vez mais capacitado para poder ensinar. Porém, ensinar nos dias de hoje envolve uma abrangência que vai muito além do conhecimento teórico. Segundo Freire (2005, p.38), no livro *Pedagogia da Autonomia* é necessário entender que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Contudo é pertinente pensar que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção do saber. Logo, o papel desempenhado pelos profissionais da educação na atualidade amplia-se cada vez mais.

Alguns pontos precisam ser refletidos quanto aos docentes: formação acadêmica deficiente, número reduzido de formação continuada na área de educação especial, falta de interesse para lidar com alunos que são deficientes, entre outros.

Refletir a prática docente é ainda mais relevante quando se trata de lidar com alunos com deficiência visual que estão inclusos na rede regular de ensino. É necessário que as universidades assumam o protagonismo na formação dos profissionais que chegam ao mercado de trabalho. A escola atual precisa de docentes que se permitam quebrar paradigmas.

Os educadores podem aprender com esta experiência e buscar diferentes estratégias para escolher aquelas que melhor se aplicam à situação de aprendizagem destes alunos, de forma contextualizada, tendo como referência os conceitos espontâneos, as vivências e as vias de percepção não visuais. Desta forma, podem recorrer aos elementos da natureza, às texturas, às notas musicais, à variação de temperatura, aos perfumes, dentre outras possibilidades. (SÁ e SIMÃO, 2007, p. 43)

Pensar na formação do professor no século XXI é um desafio. Segundo Tardif no livro *Saberes Docentes - Formação Profissional* (2002, p. 36) “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”.

Portanto, a responsabilidade deve ser assumida por cada profissional que deseja colaborar com a melhoria da educação, pois, grande parte dos professores, receberam ou recebem pouca ou nenhuma preparação para ensinar a alunos com deficiência.

3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo abordamos a metodologia de nossa pesquisa, apresentando e discutindo as características sobre os tópicos: inclusão nas aulas de matemática e formação de professores. Quanto ao local da pesquisa, discorreremos sobre os tópicos: experiência com a deficiência, condições técnicas, pedagógica e materiais. A nossa pesquisa assume caráter descritivo-exploratória, através da qual um aluno cego é observado em ambiente escolar.

O presente estudo também se apropria da experiência de três docentes que lidaram ou lidam com a prática da educação inclusiva na escola, para tal analisamos as respostas desses professores de matemática em uma entrevista semiestruturada. Com esse trabalho, tivemos como objetivo analisar o processo de inclusão dos deficientes visuais nas aulas de matemática.

3.1 – Metodologia sobre pesquisa qualitativa e estudo de caso

Tomando como base os estudos de Oliveira (2007, p.37), entre os diversos significados, conceituamos “pesquisa qualitativa” como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou sua estruturação”. Dentro desse processo realizamos estudos tendo como base literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de entrevistas e análise de dados, que serão apresentados de forma descritiva.

Ainda segundo (OLIVEIRA, 2007, p.59) a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como “uma tentativa de se explicar com profundidade o significado e as

características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos”.

Reafirmamos que esse estudo é baseado em dados principalmente qualitativos e caracteriza-se como um estudo de caso com observação participante a partir do qual 1 (um) aluno cego é observado no ambiente escolar durante as aulas de matemática.

Yin (2005, p. 20) afirma que “o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo”. O método de estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos complexos, geralmente, se aplica com mais frequência às áreas de ciências humanas e sociais, destacando-se a psicologia, a sociologia, a ciência política, a economia, etc.

Os professores pesquisados lecionam na EREM Severino Farias da cidade de Surubim – PE, nas turmas de ensino médio e tem trabalhado com alunos com deficiência visual no período de 2012 a 2014. Por fim, verificou-se a estrutura física da escola analisada para finalmente chegarmos a um entendimento de como se dá o processo de ensino aprendizagem nas aulas de matemática nesta escola. Tivemos a preocupação de fazer uma abordagem qualitativa por meio de observações, relatos e entrevistas.

3.2 Locus da pesquisa

Para o desenvolvimento desse trabalho foi escolhida a EREM Severino Farias como campo de pesquisa. Tal escola pertence à rede pública estadual de ensino e localiza-se em Surubim, cidade situada no Agreste pernambucano, microrregião do Alto Capibaribe, com uma população estimada de 61.875 habitantes (IBGE¹⁰/2013), uma área territorial de 253 km²,

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

e altitude de 394 m; distante 124 km do Recife, capital do estado, apresentando clima semiárido quente, com uma temperatura média anual de 25°C.

A EREM Severino Farias localiza-se bem próxima ao centro da cidade, o que a torna de fácil acesso. Tem uma estrutura física não convencional com corredores e passarelas que são caminhos diagonais para salas de aula completamente isoladas umas das outras, tendo sido edificada sob a égide do tecnicismo, tendência que se expressa nas salas construídas e equipadas inicialmente para aulas profissionalizantes. Conta atualmente com uma média de 480 alunos distribuídos em 15 turmas e um total de 55 docentes. Das 15 turmas, 2 atendem exclusivamente a **deficientes auditivos** (D.A.) do ensino fundamental 1. No período da pesquisa a escola contava com um número de dois deficientes visuais (D.V.) e dois deficientes auditivos inclusos nas turmas de Ensino Médio.



FOTO 2 – Visão frontal da EREM Severino Farias.
Fonte: Arquivo Pessoal

Um dos traços que marcam a referida escola é a sua estrutura física. Para melhor compreender o locus da pesquisa, acrescentamos algumas fotografias da estrutura física da escola.



FOTO 3 – Entrada principal da EREM Severino Farias
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 4 – Corredores da EREM Severino Farias
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 5 – Biblioteca Castro Alves da EREM Severino Farias
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 6 – Refeitório da EREM Severino Farias
Fonte: Arquivo Pessoal

A estrutura da escola favorece o processo de inclusão, principalmente por ofertar uma demanda de espaços e ambientes que colaboram de forma ativa com a educação na cidade de Surubim. A Escola Severino Farias em 2010 passou a ser denominada EREM Severino Farias, e transformou-se em uma escola com jornada semi-integral. Aos poucos, a instituição, vai deixando de ter a demanda de alunos especiais que tinha no passado, alguns alunos não se identificam com a escola de tempo integral e preferem mudar de instituição.

3.3 - Programas de computador usados pelo aluno

O aluno pesquisado disse que gosta de usar o NVDA¹¹, apesar de a voz ser meio confusa para ouvir. Disse ainda que está completamente habituado e que ter esse programa no computador facilita muito os seus estudos, disse que é muito simples é só baixar da internet. Acrescentou que também conhece o Dosvox e o Jawls, mas que não se habituou com eles. Disse ainda que alguns livros estão disponíveis em áudio e isso facilita muito o estudo. Reclamou-se: “É uma pena que os livros de exatas não estão disponíveis em áudio”.

3.4 - Sala de Atendimento Educacional Especializado

A EREM Severino Farias tem na sua SAEE¹² um lugar que favorece a consolidação e a efetividade no ensino aos deficientes visuais. É um espaço bastante acolhedor e com uma estrutura de material que não fica a desejar. Oferecendo aos alunos

¹¹ **NVDA (Non Visual Desktop Access)** Leitor de telas livre e gratuito, de código aberto, para o sistema operacional Windows. O NVDA pode ser rodado diretamente a partir de um pendrive ou CD (www.nvda-project.org e <http://www.nvaccess.org>).

¹² Sala de Atendimento Educacional Especializado.

cegos dois computadores com softwares que facilitam a utilização dos deficientes visuais. A sala ainda dispõe de uma impressora braile e uma série de jogos, livros e outras ferramentas que colaboram com a aprendizagem dos alunos. Muitos materiais que contribuem, inclusive, para a aprendizagem da matemática. Abaixo algumas fotografias de equipamentos da sala.



FOTO 7 – SAEE - EREM Severino Farias
Fonte: Arquivo Pessoal

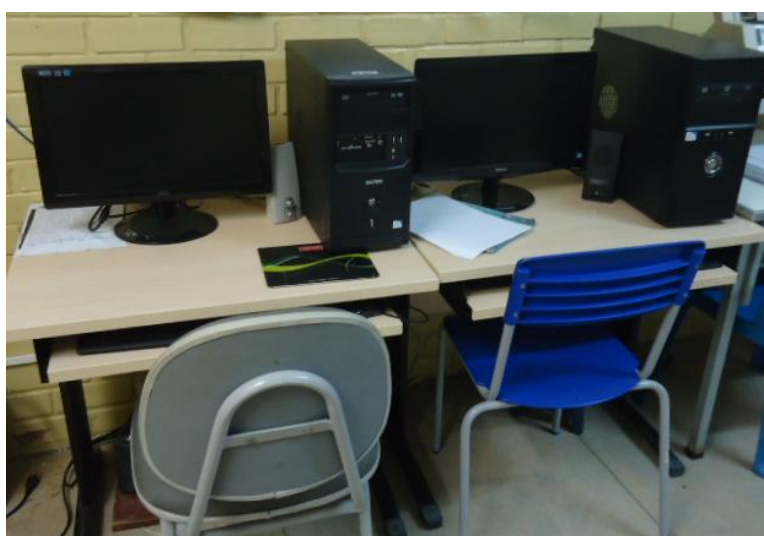


FOTO 8 – Computadores com softwares
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 9 – Impressora Braille
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 10 – Máquina Braille
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 11 – Números em Braille
Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 12 – Xadrez adaptado
Fonte: Arquivo Pessoal

QUADRO 1. Alguns materiais disponíveis na sala de atendimento especial para uso dos deficientes visuais.

ITEM	QUANTIDADE
Livros sensoriais vol. 1 e 2	2
Réguas Braille de madeira	5
Lupa redonda	1
Estojo Lara Braille	1
Bengalas	7
Regletes e punções	6
Sorobã	5
Pranchas	3
Livros de história Infantis em Braille	8
Pranchetas	20

3.5 Procedimentos para coleta de dados

O presente estudo está organizado em etapas:

- Etapa 1 – Para coleta dos dados foi realizada entrevista semi-estruturada. O roteiro de entrevista (anexo B) contemplou questões relativas à caracterização dos professores participantes, formação e percepção sobre inclusão. A média de tempo das entrevistas foi de 40 minutos, realizadas com os profissionais no local e no horário de trabalho em ambiente privativo. As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados e por nós transcritas.
- Etapa 2 – encontros com o aluno colaborador (aluno com deficiência visual) para conversas e reflexão sobre o processo de inclusão, aprendizagem e perspectivas de futuro. (junho a agosto de 2014).

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores de matemática da escola que lecionaram ou lecionam aos alunos com deficiência visual. A fim de ajudar no nosso trabalho, chamamos os professores de Mestre I, Mestre II e Mestre III. Para os professores que trabalharam com Gustavo do primeiro ao terceiro ano. Realizamos conversas com cada um deles em separado para saber os pontos negativos e positivos em lidar com esse público. No diálogo com os professores surgiram vários questionamentos. Segundo eles, um dos motivos que colaboram para a aprendizagem do aluno pesquisado na disciplina matemática é com certeza o fato de ele não ter nascido cego.

Uma das coisas que mais nos preocupa em relação à inclusão de alunos com uma deficiência nas escolas é a falta de compromisso do governo com a formação dos professores, pois todos os entrevistados disseram que nunca receberam formação continuada para lidar com os alunos deficientes e que acabaram aprendendo no cotidiano, fazem o que acham que devem fazer, mas sem nenhuma preparação técnica especializada.

4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Quando falamos em escolas públicas logo se passam em nossas cabeças aquelas imagens que vemos na televisão: prédios velhos, salas com bancas quebradas, paredes pichadas, enfim um aspecto desordenado. Mas essa não é a imagem da EREM Severino Farias, pelo contrário, esta é uma escola de grande porte e com uma estrutura invejável. A referida instituição tem uma estrutura muito boa, com salas temáticas ambientadas de acordo com a disciplina.

A escola conta com biblioteca, laboratório de matemática e física, biologia e química, auditório para 190 pessoas, refeitório, cantina, banheiros, museu, sala de atendimento educacional especializado, quadra e pátio para jogos de xadrez.

Ao adentrar o espaço da escola pesquisada, é possível visualizar a grande estrutura que a instituição tem, não apenas física, mas principalmente no campo humano, pois sua história com a educação especial a coloca como uma instituição de referência na área de atendimento aos deficientes (surdos e cegos). Mesmo sendo uma escola que vivencia a inclusão de deficientes visuais há muitos anos, ainda são notórias as várias lacunas que precisam ser preenchidas, a fim de contribuir com a qualidade das ações.

Na conversa com os professores de matemática, ficou visível que eles não recebem, nem receberam nenhum tipo de formação para ensinar aos alunos que tem deficiência visual. Mestre II *“Para mim no início foram muitas dificuldades, pois fui ensinar para alunos com deficiência visual sem nunca ter participado de uma capacitação relacionada a essa deficiência”*. *“Outra dificuldade que existia estava relacionada aos exemplos que o livro adotado trazia, pois havia um grande número de figuras e imagens consideradas como (suporte) da questão; Isso exigia uma adaptação no problema e muitas*

vezes eu passava problemas diferenciados para o estudante”. Essas falas nos mostram como é preciso a boa vontade do professor para que de fato a inclusão exista.

A escola conta ainda com uma estrutura que favorece o processo de acessibilidade com uma rampa na entrada principal, ladeada por duas barras que favorecem a chegada dos alunos cegos. O fato dos alunos precisarem se deslocar de uma sala para outra, gera no aluno deficiente visual a necessidade de ser mais independente para não necessitar da ajuda de outros o tempo todo. Tomando como base o aluno pesquisado é notória a sua autonomia e independência, uma vez que este faz uso da bengala e percorre todo o espaço da escola com bastante rapidez.

A escola oportuniza aos alunos o Atendimento Educacional Especializado, eles vêm duas tardes para ter a colaboração dos professores itinerantes. O aluno pesquisado relatou que não está frequentando as aulas de itinerância em vista de morar em outra cidade, outro motivo levantado por ele, é o fato de usar um computador com ferramentas que facilitam os seus estudos.

Para analisar a inclusão do aluno cego na aula de matemática, dialogamos com os três professores de ensino médio da EREM Severino Farias e acompanhamos uma aula de matemática como uma forma de entender como o referido aluno dialoga com a disciplina durante o desenvolvimento da aula. O contato com os professores se deu por meio de uma entrevista semiestruturada. Essas foram gravadas e suas respostas transcritas.

Durante as conversas com os três professores, podemos perceber que eles acreditam que para a inclusão ocorrer de fato é necessário mais investimento na formação dos professores, pois nenhum deles recebeu formação adequada para lecionar a deficientes visuais. Todos os entrevistados acreditam que a facilidade do aluno com a disciplina matemática ocorra por dois motivos: gostar da matéria e já ter enxergado. Segundo eles, esse

último colabora principalmente na hora de explicar assuntos mais complexos como: construção e operações entre matrizes, leitura e interpretação de gráficos, razões trigonométricas, funções, entre outros.

Aprender matemática é com certeza um dos grandes problemas enfrentados pelos estudantes. Quando o aluno apresenta deficiência visual essa dificuldade torna-se maior. Quando o professor possui formação pode utilizar alguns recursos que colaborará para o seu trabalho. Na atualidade existem inúmeros materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, tornando as aulas mais agradáveis e interessantes tanto para educandos com deficiência visual como para os demais, tais como Geoplano, Soroban, Tangran, Material Dourado, Disco de frações, Ábaco, Multiplano e figuras geométricas, entre outros. Mas, muitas vezes os professores não usam esses recursos por não conhecerem e acabam ficando no tradicionalismo da aula expositiva.

Para que o ensino seja eficaz é preciso ter Complementações Curriculares específicas para a educação do aluno com deficiência visual e utilizando materiais concretos, para atender a demanda educacional do aluno cego, no entanto fica evidente a carência de materiais que possibilite o acesso desses estudantes a todos os conteúdos trabalhados em sala de aula, proporcionando uma participação ativa nas aulas, principalmente nas de matemática, que demandam muito do sentido visual:

É evidente que um ensino da Matemática calcado apenas em exposições teóricas, sem experiência concreta e significativa, em que falte a participação direta do aluno por insuficiência de recursos didáticos adequados, tenderá a desenvolver em qualquer educando uma atitude desfavorável a assimilação e compreensão do conteúdo desenvolvido (BRASIL, 2001, p. 23).

Como sugestão para a melhoria do aprendizado dos alunos com deficiência os professores pesquisados relataram haver a necessidade de um profissional que possa acompanhar os alunos com deficiência visual, pelo menos nas disciplinas de exatas, pois quase nunca o professor da turma tem como assessorar o aluno de uma maneira eficaz. O

Mestre III, disse que isso já ocorre nas aulas do pré-vestibular que acontecem no final de semana na escola pesquisada e isso tem colaborado muito com a aprendizagem do aluno deficiente visual em questão.

O Mestre III, disse ainda que suas maiores dificuldades são a: *“falta de formação” (capacitação) e o fato de a disciplina ser muito visual*”. Relatou ainda que tem vinte e cinco anos de docência e que nesse período nunca foi capacitado para lidar com alunos deficientes nas mais diversas categorias. Apesar desse relato do professor, o aluno pesquisado, disse não apresentar grandes dificuldades com a disciplina matemática no corrente ano.

Hoje, as escolas têm por normas a prática da inclusão e o professor precisa estar atento à diversidade da sua sala de aula, para, a partir do todo, compreender a parte.

Diversidade é a palavra que dá o tom das preocupações atuais em vários campos. Multiplicidade, reconhecimento das diferenças, da heterogeneidade, da variedades de ambientes sócio biogeográficos, de situações, das diferenças nos sentimentos, na cultura, na religião, nos modos de ser, de habitar, de conviver com seu ambiente físico e social. Na contemporaneidade nos é colocada a necessidade de se ter consciência clara da presença do diverso, em convivência. (KRONBAUER e SIMIONATO, 2008, p.13).

4.1 Caracterização do aluno colaborador

O aluno Gustavo¹³ ao chegar à escola pesquisada não demorou a integrar-se e fazer amizades. Aliás, essa é uma de suas marcas, a capacidade de socializar-se com facilidade. Depois de cinco anos como aluno da referida escola tem plena propriedade para falar da escola, dos professores e das suas dificuldades cotidianas. Ele fala com uma tranquilidade e uma segurança digna de inveja e em momento algum hesita na hora em que é questionado sobre suas limitações.

¹³ Nome fictício, utilizado por questões éticas.

É importante frisar que Gustavo não nasceu cego, perdeu a visão em vista de glaucoma congênito¹⁴. Segundo ele, foi perdendo a visão gradativamente, por volta dos 10 aos 11anos. Na quinta série, já apresentava dificuldades para ler e escrever. Começou a estudar na escola pesquisada na sétima série, porém ainda enxergava. Quando as dificuldades em enxergar foram aumentando passou a fazer aulas de braile e a se deslocar pela escola utilizando a bengala.

O que mais nos chama atenção quando conversamos com Gustavo é a forma tranquila como ele encara o dia a dia no ambiente escola. Ele caminha pela escola toda sozinho, utilizando apenas a bengala. Quando perguntado sobre os estudos responde com grande tranquilidade e mostra um domínio de quem já foi menção honrosa na Olimpíada de Matemática 2010 quando estudava oitava série. Muitas pessoas não conseguem lidar com a cegueira principalmente quando perdem a visão lentamente.

A incidência da cegueira de forma lenta ou abrupta provoca rupturas, uma mudança radical em todas as dimensões da vida pessoal e modifica o contexto familiar, social, educacional e profissional. De acordo com Vygotsky (1997), a cegueira deve ser compreendida como uma fonte reveladora de atitudes, uma força motriz para a superação de obstáculos e dificuldades, mais do que uma deficiência, de feito ou insuficiência de um órgão ou função. É o que retrata a vivência de Antony Moraes, um fotógrafo amador que perdeu a visão na fase adulta, o qual relata: "eu percebi que o que me incomodava não era a cegueira. O que me incomodava era a dependência. Eu acho a dependência pior que a cegueira. Ser dependente humilha, arrasa, acaba com a pessoa. Ser cego não" (SÁ e SIMÃO, 2007, p. 32)

O relato acima é colocado para fazermos uma pequena comparação entre o aluno pesquisado e o personagem abordado na citação, lidar com a deficiência visual requer uma força de vontade muito grande. O aluno pesquisado não se mostrou em momento algum abatido, pelo fato de não enxergar e disse: *"o que mais me incomoda é o fato das meninas*

¹⁴ O glaucoma congênito é uma doença rara, acomete 1 (um) a cada 10.000 nascidos vivos, é potencialmente grave, se não tratada imediatamente levará a cegueira irreversível da criança.

não quererem nada sério”. Falou isso após ser perguntado sobre o tema namoro. Tivemos uma conversa tranquila e fluente de aproximadamente cinquenta minutos de diálogo.

Quando perguntado a respeito das aulas de matemática, disse não ter dificuldades. Disse apenas que é importante o silêncio da turma, já que precisa ouvir bem o que os professores dizem. *“A minha maior dificuldade é quando o professor não tem muito domínio da turma”*, acrescenta Gustavo, pois o barulho dificulta escutar a aula. *“No primeiro ano tive muitos problemas, pois os assuntos de matemática tinham muitos gráficos, pensei até em desistir. Mas depois fui me acostumando com os assuntos e a professora. No segundo ano foi melhor, por que eu já conhecia a professora e ela já havia me ensinado, então era mais fácil. Este ano estou com maior dificuldade em química em vista de ter muitos desenhos, ser muito visual, as cadeias”*.

A sua maior dificuldade em aprender os assuntos se dá em vista de quê? *“Muitas vezes os professores se queixam que não tiveram uma formação para ensinar a deficientes visuais, e eu digo a eles que não tem diferença é só explicar como se tivesse ensinando a qualquer outra pessoa”*. Se você tivesse alguém do seu lado ditando durante as aulas lhe ajudava mais? *“Sim. Em história, geografia não. Mas em matemática, química e física ajudaria muito. Em geral eu não tenho mais dificuldades por que sou meio enxerido e fico perguntado. Tem vez que aprendo mais quando pergunto aos meus colegas eles explicam com mais detalhes do que muitos professores. Eu nunca me deparei com um assunto difícil. Ou é falta de atenção minha ou o professor não explica com detalhes”*.

Perguntado se costuma frequentar a SAEE¹⁵ disse que em vista de morar em outro município e de ter um computador adaptado, quase nunca fica para a itinerância. Segundo ele, o computador é o seu grande colaborador para estudar, diz que apesar de saber usar o braile não utiliza muito. *“Não gosto do braile, uso por que sou obrigado”*, confessa que ao ler em

¹⁵ Sala de Atendimento Educacional Especializado.

braile ainda gagueja. Porém, disse que sempre que necessita recorre à professora especializada.

Questionado sobre a sua aprendizagem na área de exatas, respondeu de forma direta, *“apesar de estarmos inclusos em uma sala regular, a inclusão ainda está longe de ocorrer de fato. O professor tem culpa e não tem. Às vezes o professor não ajuda, parece ter preguiça de ensinar e isso atrapalha muito. Tem alguns que dizem que não foram capacitados para lidar conosco”*. As palavras são ditas dentro de uma tranquilidade tão grande que parece que estamos dialogando com um senhor e não com um jovem de 17 anos.

A criança com cegueira precisa ter acesso e liberdade para explorar, manusear, tocar, bem como receber explicações verbais a respeito dos conceitos táteis, parcialmente táteis, não táteis e abstratos que a cercam, para que consiga apropriar-se adequadamente destes conhecimentos na escola e fora dela. Assim, os conteúdos escolares são os mesmos para os alunos cegos que necessitam de recursos didáticos adequados e condizentes com as vias de percepção não visual. (SÁ e SIMÃO, 2007, p. 39)

Disse, que particularmente pouco usa o braile e que os programas de computadores já são capazes de suprir quase tudo para a compreensão dos conteúdos. Disse ainda que durante as provas do Enem é essencial a ajuda do leitor, pois se for ler a prova toda utilizando o braile não vai terminar nunca. Acrescentou que o seu sonho é fazer engenharia mecânica: *“sou louco por engenharia mecânica. Se eu passar, eu vou fazer, mesmo que eu chegue lá e desista. Minha mãe não quer que eu faça, mas eu vou tentar”*.

Acrescentou ainda que atualmente a sua maior dificuldade tem sido arrumar namoradas, pois, as meninas apesar de conversar com ele sobre todos os assuntos, ainda são um pouco preconceituosas pelo fato de ele ser deficiente visual. Mas, quando está entre os amigos se sente muito à vontade para falar de qualquer assunto.

Perguntado sobre seu deslocamento na escola respondeu: *“Hoje caminhar pela escola não é mais nenhum problema para mim”*. Acrescenta que isso deve ter sido pelo fato de ainda enxergar quando veio estudar no Severino Farias e que até gosta de mudar de sala

entre uma aula e outra já que a escola trabalha com o projeto de salas temáticas. Pelo que pude observar, o referido aluno é verdadeiramente um protagonista e que, mesmo sendo um deficiente visual, não apresentou em momento algum do seu discurso os estigmas negativos que muitos deficientes geralmente apresentam, pelo contrário mostrou-se uma pessoa com muitos sonhos. Na nossa última conversa antes da escrita desse texto, ele recebeu a notícia de que havia passado para o curso desejado: engenharia mecânica, com a nota do ENEM ¹⁶2013, mas como ainda não terminou o ensino médio não poderá cursar, sendo assim irá fazer novamente o ENEM em 2014 para finalmente realizar seu sonho.

Tomando como base os trabalhos de Onofre e Oliveira (2008, p. 148)

“por intermédio das NTIC¹⁷, as dificuldades que as pessoas com deficiência podem apresentar na comunicação, socialização, construção da escrita e da leitura e na elaboração de conceitos, são minimizadas, de tal forma que nos faz acreditar que seja possível fortalecer a inclusão através dos diversos recursos que o mundo da informática nos oferece”.

Analisando o cotidiano atual das escolas regulares, observamos claramente modelos educacionais arcaicos, onde professores que muitas vezes não tiveram uma formação que abordasse um viés inclusivo, ainda fazem das suas avaliações escolares um momento de punição para os alunos, mantendo posturas não flexíveis ou de superioridades perante os discentes. Nesse sentido podemos citar Maffesoli (2004, p.136) quando afirma que “a historia ocidental mostrou fartamente como era fácil qualificar de ‘inferiores’ raças, sexos, grupos diversos. Nessa perspectiva, a estigmatização pode ser variável, mas não deixa de ser constante”.

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁷ Novas Tecnologias de Informação e Comunicação



FOTO 13 – Frase na parede da EREM Severino Farias.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Para Sasaki (2010, p.135) “Educação de qualidade é aquela que atende às necessidades de cada aluno, respeita o estilo de aprendizagem de cada aluno, propicia condições para o atingimento de objetivos individuais e utiliza as 12 inteligências de cada aluno”. Esta, é a escola que inclui, que acolhe e aceita as diferenças em meio à diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa ser um espaço democrático capaz de agregar e não segregar. Nessa perspectiva é necessário ultrapassar os limites que ainda existem: escassez de formação docente, estigmas, preconceitos, entre outros. Na atualidade podemos contar com as TICs que estão quase sempre a nossa disposição como instrumentos que podem colaborar para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Podemos citar alguns exemplos: o sistema braile, os softwares lúdico-educativos, os sistemas sonoros Dosvox, Virtual Vision, entre outros, que facilitam o desenvolvimento cognitivo e social dos referidos sujeitos.

Estudos têm comprovado que o uso dessas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, quando bem direcionado, pode ser um valioso instrumento para a aprendizagem e a socialização de jovens que apresentam algum tipo de deficiência. É preciso entender que os DVs, em geral, são protagonistas, logo, a cegueira não pode ser vista como limitadora. Prova disso é o aluno entrevistado que se desloca por toda a escola com o auxílio da bengala, interage nas aulas, opina, acessa as redes sociais, pesquisa na internet, etc.

O Estado determina leis, mas não oferece as condições necessárias para que elas possam ser cumpridas com eficácia. Na escola pesquisada, apenas a professora do AEE tem recebido formação para lidar com as deficiências. No caso do ensino da matemática, os docentes afirmam que a disciplina é muito visual e isso dificulta o aprendizado. Sendo assim, é importante que os professores desenvolvam técnicas em que se utilizem estímulos táteis, a fim de tornar a compreensão do DV menos subjetiva. É necessário também que cada professor construa, junto aos alunos, laços de afetividade e companheirismo, pois esses podem ser potencializadores do processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, o processo de inclusão dos discentes com deficiência visual nas aulas de matemática da EREM Severino Farias é construído dentro de um ambiente acolhedor, que

tem proporcionado, ao longo de duas décadas, um espaço onde se percebe o respeito ao ser humano, à sua dignidade e a boa convivência, contribuindo para que seus alunos assumam o papel de protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Saleta Fábio. **Reflexão sobre valores permeiam o decreto 3.298/99.** Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub04.html>>. Acesso em 12/08/2014.

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva.** Joao Pessoa: Manufatura, 2006.

BÉLAIR, Louise. **A formação para a complexidade do ofício de professor.** In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** deficiência visual. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001. V. 1-3.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAIADO, Katia Regina Moreno Caiado. **Aluno Deficiente Visual na Escola.** Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** São Paulo: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva, Porto Alegre: Medição, 2000.

CARVALHO, Keila Mirian. et al. (1994). **Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular.** 2. Ed. Campinas, Editora da UNICAMP.

CHARLIER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática.** IN: PAQUAY, Leopold et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed,2001.

DAVID. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escultura_do_Classicismo_grego. Acesso em: 28/07/2014

ESPANHA. Ministério da Educação e Ciência. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação nas áreas das necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2004.

GOFFMAN, Ervenig. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBC (2014) Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Benjamin_Constant>. Acesso em 28/07/2014.

----- . Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396>. Acesso em 24/08/2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/08/2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KOUIROS ANAVYSSOS. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escultura_da_Gr%C3%A9cia_Antiga>. Acesso em: 28/07/2014

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SIMIONATO. **Formação de professores**. Margareth Fadanelli. Editora Paulinas. 2008

LIBÂNEO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSOR?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2004.

LIMA, Francisco José. (2000). “**Questão de postura ou taxonomia? Uma proposta**”. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, IBC, n.15.

LOUIS BRAILLE. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille>. Acesso em: 28/07/2014

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EDU, 1986.

MAFFE SOLI, Michel. **A parte do diabo.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler e col. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Mennon, 1997.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: historia e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** Contextos Sociais Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer: projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. Recife: Bagaço, 2007.

ONOFRE, Eduardo Gomes; OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) Tecendo caminhos para a Inclusão.** In: ONOFRE, Eduardo Gomes; SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. (Org.). Tecendo os Fios da Inclusão: caminhos do saber e do saber fazer. 1ª ed. Joao Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 1, p. 135-149.

SAINT-LAURENT, L. **A educação de alunos com necessidades especiais.** In: MANTOAN, M. T. E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 67 – 76.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES. David (org). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Levi. (1995). **Fundamentos da defectologia**. 2. Ed. Havana, Pueblo y Educación.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

YIN, Robert. Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Anexo A

Entrevista Semiestruturada

1ª Parte

1.0 Dados Pessoais:

1.1 Idade _____

1.2 Sexo _____

1.3 Você tem algum tipo de deficiência _____ Em caso afirmativo. Qual?

2ª Parte

2.0 Dados sobre formação acadêmica e profissional:

2.1 Em que ano terminou a graduação _____

2.2 Você tem pós-graduação? () Sim () Não

2.3 Caso a questão anterior tenha sido afirmativa responda o nível da pós-graduação, área e ano em que terminou.

2.4 Tempo em que desempenha a função docente?

3ª Parte

3.0 Experiência no campo da Educação Inclusiva:

3.1 Você já ministrou aulas a alunos com deficiência visual?

3.2 Caso a questão anterior tenha sido afirmativa, responda. Qual o período em que você trabalhou?

3.3 Você já participou de uma formação continuada que contemplasse as diretrizes da Educação Inclusiva?

() Sim () Não

3.4 Caso a questão anterior seja afirmativa responda: Como se desenvolveu a referida formação? Foi um curso, uma palestra, um seminário, etc?

4ª Parte

4.0 Dados sobre o processo de ensino aprendizagem com os alunos deficientes visuais:

4.1 Na sua opinião, o professor de matemática apresenta dificuldades em repassar os conteúdos da disciplina aos alunos com deficiência visual? () Sim () Não

4.2 Caso a questão anterior seja afirmativa, quais as dificuldades que o professor de matemática apresenta em repassar os conteúdos para os alunos com deficiência visual?

4.3 A escola em que você trabalha lhe possibilita condições de trabalho para a inclusão dos deficientes visuais?

() Sim. Quais?

() Não

4.4 Quais os tipos de recursos pedagógicos que você utiliza com mais frequência para ensinar aos alunos com deficiência visual?

4.5 Quais os conteúdos no campo da matemática que os alunos com deficiência visual mais apresentam dificuldades de aprendizagem?

4.6 Que recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas escolas regulares?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

Venho através desta, pedir autorização aos pais ou responsáveis pelo aluno L. B. para que possamos realizar um trabalho pedagógico vinculado a Universidade Estadual da Paraíba. Este trabalho tem como objetivo principal analisar o processo de inclusão nas aulas de matemática da EREM Severino Farias.

Atenciosamente,

Avaci Duda Xavier

(Aluno do Curso de Especialização Em
Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares - UEPB)

Responsável pelo aluno



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

Eu, *Avaci Duda Xavier* venho solicitar de vossa senhoria o consentimento para desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada, ***O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE MATEMÁTICA DA EREM SEVERINO FARIAS - SURUBIM/PE***, referente à monografia do Curso Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba. Desde já agradeço sua atenção.

Pesquisador

Gestora da instituição