

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

**FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA**

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISES DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Rio Claro/ SP

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

**FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA**

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

**ANÁLISES DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Ivete Maria Baraldi

Rio Claro/ SP

2013

**FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA**

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISES DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ivete Maria Baraldi (Orientadora – Unesp - Bauru)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (FE – Unicamp)

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Unesp – Bauru)

Resultado: Aprovado

Rio Claro/ SP, 06 dedezembro de 2013.

*“O autor é, por definição, alguém que está ausente. Assinou o texto que estou lendo – não está presente. Mas o texto me lança perguntas, sinto-me tentado em transformar em curiosidade por ele e desejo de conhecê-lo, a inquietação, a incerteza ou o interesse engendrados pela leitura. É o que denominei ilusão biográfica: o autor surge como “resposta” à pergunta feita por seu texto. Ele detém a verdade: gostaríamos de perguntar-lhe o que quis dizer... Ele é a verdade do texto: sua obra “se explica” por sua vida. Ao produzir minha leitura, imagino-me em direção a uma fonte que a avalize, quando, na verdade, não faço mais que mergulhar numa miragem mais ou menos tautológica, uma vez que, na maioria das vezes, a “vida” é reconstruída à luz da obra que deveria explicar.”*

*(LEJEUNE, 2008, p.192)*

*Um dia a saudade deixa de ser dor e vira história para contar e guardar para sempre.  
Algumas pessoas são sim eternas... **dentro da gente!** (Autor desconhecido)*

*A Maria [Madalena] Dias Malinosky (in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Primeiro, tenho que agradecer a Deus por estar viva e por ter me dado uma segunda chance, por minha família, amigos, professores e pela pós-graduação.

À minha família pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, Ivete Baraldi, pela amizade, apoio, carinho, orientação, paciência e, principalmente, por não desistir de mim. Agradeço, ainda, por aguentar meio jeito “tratorzinho” de ser... (risos).

À Ana Kaleff por me ajudar a me descobrir, por me incentivar, pela paciência de anos (risos), por estar comigo mesmo com a distância e, por muitas vezes, por indicar o caminho.

À Miriam Penteado por mostrar sempre um outro ponto de vista, por acreditar em mim e, principalmente, por me apresentar à professora Ivete.

Ao Vicente Garnica por me acolher no grupo, por apostar em um trabalho meio diferente e por acreditar que eu pudesse fazer este trabalho. Agradeço muito por se disponibilizar a ler meu trabalho na qualificação, pela conversa e sugestões pós qualificação.

Aos membros da banca, Guilherme Prado e Vera Capellini, por aceitarem o convite para participar da banca do exame de qualificação e da defesa. Agradeço imensamente a leitura atenta e as contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos meus colaboradores: Paula Marcia Barbosa, Heverton de Souza, Viviane Rodrigues, Pablo Telles, Ohanna Mourão, Tamara Miranda, Ana Eliza Cordeiro, Matheus Freitas, Gaby Murta e Larissa Alexandre dos Santos por aceitarem participar da pesquisa e, principalmente, por escreverem o memorial, que não é fácil. Agradeço pela paciência comigo, por me receberem pessoalmente quando foi necessário, pela amizade e disponibilidade.

Aos professores da Unesp, em especial à Arlete Brito, César Leite, Henrique Lazari, Marcelo Borba, Rosana Miskulin e Sergio Nobre, pelo conhecimento adquirido nas disciplinas e nos intervalos e nas discussões proporcionadas.

Ao Roger Miarka, pessoa que conheci há pouco tempo, mas já aprendi muito. Agradeço pela amizade, pelas discussões acadêmicas, pelas conversas descontraídas e, principalmente, pelo incentivo.

À Beatriz D'Ambrosio pelas agradáveis conversas, pela disponibilidade em ler e discutir a metodologia de minha pesquisa e após isso, pelo incentivo e por acreditar no que faço.

Aos irmãos e irmãs de orientação: Jean Toilier, Marcelo Morais, Bruna Both, Juliana Rissardi, Erica Rosa, Maria Angela Dias e Williane Barreto pela amizade, pelas conversas, pelos palpites “ingênuos” que me ajudaram muito, pela orientação compartilhada e, principalmente, por não brigarem comigo quando eu queria tomar o tempo de orientação (risos).

Aos amigos do grupo GHOEM pelas reuniões e discussões produtivas e pelas sugestões na pesquisa. Agradeço em especial à Ana Claudia Zaqueu que está sempre comigo nos estudos, nos artigos, nas apresentações, principalmente nas alegrias e tristezas.

Aos amigos do grupo Épura pelo convite para participar das reuniões e pelas discussões sobre educação inclusiva e diversidade (Aprendi muito!). Agradeço em especial à Amanda Moura pelas conversas, saídas e a acolhida de sempre.

Aos amigos do grupo GPIMEM, grupo ao qual não faço parte, mas estou sempre próxima dos membros em congressos, partilhando idéias e pesquisas e também nas festas. Agradeço em especial ao Lucas Mazzi, que é o membro mais próximo, pela amizade, conversas, alegrias e boas risadas (sempre).

Ao Claudio e, principalmente, ao Valdir, por estarem comigo nos momentos bons e por me socorrer nos momentos ruins.

Ao Douglas Gonçalves, Kleyton Godoy, Flavio Coelho, Jamur Venturin, Thiago Donda, Anderson Silva (Kochym), Simone Queiroz e Miliam Ferreira, que não fazem parte dos grupos mencionados, mas estão sempre comigo. Agradeço a amizade, os encontros dentro e fora da Unesp e pelas conversas acadêmicas ou não.

Ao Ronaldo Costa por nos ajudar com o blog da pesquisa.

À Inajara por sanar minhas dúvidas e aguentar minha ansiedade (risos).

Ao Antônio Cyrino e sua esposa, Virlaine, por me ajudarem na reabilitação com as sessões de fisioterapia, pelas “orientações” sobre pessoas com deficiência e por me contar os “causos” de tantos anos de profissão trabalhando com essas pessoas.

Aos amigos da UNESP, alguns da graduação ou de outros cursos, pela ajuda pós acidente, pelas conversas de corredor, pelas saídas, em especial à Luana Pedrita, Mirela e Lucas Siqueira pelas conversas e pela acolhida.

Aos amigos da UFF, de São Gonçalo e Itaboraí, em especial à Juliana Ferreira e Fernando Antunes, por manterem o contato, mesmo com a longa distância, e por torcerem por mim.

À CAPES pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo esboçar uma compreensão de como professores de matemática, em seu processo de formação, se aproximam da educação inclusiva de alunos com deficiência visual e de como percebem a educação inclusiva. Como fontes para a produção de dados tivemos, além da pesquisa bibliográfica e documental, os memoriais de formação de professores de matemática que participaram de um curso de Braille oferecido pela Universidade Federal Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. Os memoriais foram escritos em um blog restrito criado exclusivamente para este fim ([www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow](http://www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow)). Esse estudo fornece novos elementos para um projeto maior denominado *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática* no Brasil desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) – projeto este que visa realizar um entendimento da formação de professores de matemática das distintas regiões que compõem o Brasil, ao trazer considerações acerca da educação inclusiva e a formação de professores (de Matemática), relação ainda pouco explorada nos trabalhos do Grupo. Por meio das análises efetuadas é possível perceber um movimento gradativo, mas ainda lento da universidade na tentativa de se adequar às leis vigentes, práticas (adaptadas) e vivências dos professores para o ensino de matemática em classes inclusivas e, ainda, que o do memorial de formação é uma ferramenta viável para a constituição de fontes para uma pesquisa em Educação Matemática.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Formação de professores. Educação Matemática. Deficiência Visual.

# MATHEMATICS TEACHERS AND INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF TRAINING MEMORIALS

## ABSTRACT

This research aimed to delineate an understanding of how mathematics teachers in their training process, they approach the inclusive education of students with visual impairments and how they perceive the inclusion. As sources for the production data had, in addition to literature and documents, training memorials of mathematics teachers who participated in a Braille course offered by Universidade Federal Fluminense in the state of Rio de Janeiro. The memorials were written in a restricted blog created exclusively for this purpose ([www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow](http://www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow)). This study provides new evidences for a larger project called "Mapping the Practice and Training of Mathematics Teachers" developed in Brazil by Oral History and Mathematics Education Group (GHOEM) - this project aims to achieve an understanding of the training teachers in the different regions comprise Brazil, bringing considerations of inclusive education and teacher education (mathematics), a relation still little explored in the work of the Group. Through the analysis made is possible to realize: a gradual movement, but still slow university in an attempt to fit the laws, practices (adapted) and experiences of teachers for teaching mathematics in inclusive classes, and also that training memorial is a viable tool for the creation of sources for research in mathematics education.

Keywords: (Auto) biographical Narratives. Teacher training. Mathematics Education. Visual Impairment.

## Sumário

<b>BLOG INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
12 DEZ. 12 – PÁGINA INICIAL.....	13
<b>BLOG MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
12 MAR. 12 – TEMPO DE LEMBRANÇAS: MINHAS ESCOLAS... ..	19
10 ABR. 12 – TEMPO DE DESCOBERTAS E DECISÕES... ..	26
02 MAI. 12 – PORQUE TRABALHAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL? .....	28
20 JUN. 12 – TEMPO DE MUITO APRENDIZADO E CRESCIMENTO.....	30
18 JUN. 12 – PASSEI!? E AGORA, O QUE FAZER? .....	33
30 JUN. 12 – O INÍCIO DO ANO... E QUE ANO!.....	34
17 JUL. 12 – TEMPO DE EXPECTATIVAS E ANSIEDADE.....	36
04 SET. 12 – FUGINDO UM POUCO DO CRONOGRAMA: UMA PAUSA REPENTINA NA PESQUISA.....	38
01 OUT. 12 – TEMPO DE RECUPERAÇÃO... ..	40
28 MAR. 13 – FECHAMENTO DA PESQUISA... ..	40
30 MAR. 13 – SENSações PÓS-MEMORIAL... ..	41
<b>BLOG METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
10 OUT. 12 – A BUSCA DO SIGNIFICADO DA PALAVRA AUTOBIOGRAFIA... ..	42
15 OUT. 12 – (AUTO)BIOGRAFIAS, UMA TENTATIVA DE HISTORIOGRAFIA... ..	44
29 OUT. 12 – O MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....	51
29 OUT. 12 – O MEMORIAL DE FORMAÇÃO, O QUE ENTENDEMOS.....	59
21 OUT. 12 – MEU QUERIDO DIÁRIO VIRTUAL: O BLOG... ..	59
21 OUT. 12 – UM <i>POST</i> ENVIESADO: UM EXERCÍCIO...NA ESCRITA, A ORALIDADE LATENTE. ....	65
06 NOV. 12 – LEMBRANÇAS: A ESCRITA DE SI EM UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA... ..	70
12 NOV. 12 – O TEMPO E A EXPERIÊNCIA (DOCENTE)... ..	73
18 NOV. 12 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS. ....	77
18 NOV. 12 – NEM TUDO SÃO FLORES: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS... ..	84
<b>BLOG TEMPO DE ANÁLISE: AS SINGULARIDADES... ..</b>	<b>89</b>
01 JUL. 13 – FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA.....	90
01 JUN. 13 – PAULA MÁRCIA BARBOSA .....	93
01 JUL. 13 – HEVERTON DE SOUZA BEZERRA DA SILVA .....	98
01 JUN. 13 – VIVIANE LOPES RODRIGUES.....	105

01 JUN. 13 – PABLO VINÍCIUS FERREIRA TELLES.....	108
01 JUN. 13 – OHANNA DA SILVA MOURÃO .....	110
01 JUN. 13 – TAMARA MIRANDA DE SOUZA.....	112
05 ABR. 13 – ANA ELIZA DA SILVA CORDEIRO .....	114
01 JUN. 13 – MATHEUS FREITAS DE OLIVEIRA .....	118
<b>BLOG TEMPO DE ANÁLISE: AS CONVERGÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
28 AGO. 13 – OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA. ....	124
28 AGO. 13 – AS DISCIPLINAS OPTATIVAS E OBRIGATORIAS NA GRADUAÇÃO. ....	130
28 AGO. 13 – OS PROJETOS DAS UNIVERSIDADES E OS RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	134
28 AGO. 13 – O CONVÊNIO ENTRE O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT E O COLÉGIO PEDRO II.....	138
28 AGO. 13 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES.....	142
<b>BLOG PARA NÃO CONCLUIR... MAS FINALIZANDO ESTE TRABALHO.....</b>	<b>149</b>
<b>BLOG POSFÁCIO .....</b>	<b>158</b>
<b>BLOG REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>183</b>
APÊNDICE A – MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	184
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS SENSACIONES PÓS-MEMORIAL .....	265
APÊNDICE C – CARTAS DE CESSÃO.....	274

## *Blog Introdução*

12 dez. 12 - Página Inicial...

Após o término da graduação e início da especialização<sup>1</sup>, concomitante com o projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF) de adaptação de materiais didáticos para pessoas com deficiência visual, percebi<sup>2</sup> a necessidade dos professores recém-formados, como eu, de buscarem por cursos de formação para aprender como lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais. Perguntava-me se os cursos de formação inicial (graduação) não estavam dando suporte necessário para os professores quanto à educação inclusiva e se era por isso que havia uma procura dos cursos de formação continuada. E estes cursos, visando à formação, são suficientes para a demanda de alunos e professores? Como foi ou está sendo a vivência dos professores (de matemática) em sala de aula sem formação e após um curso de formação específica visando à educação inclusiva?

A minha inquietação era grande e percebia que não estava sozinha nessa caminhada. A cada minicurso, oficina ou relato de experiência apresentado em congressos, conhecia mais professores com alunos com deficiência incluídos em classes regulares<sup>3</sup> e que não sabiam o que fazer. Sentia que eles nos assistiam buscando compartilhar as vivências em sala de aula e, talvez, uma ajuda na tentativa de saber ensinar matemática para esses alunos [que é também a nossa busca].

Cabe ressaltar que no curso de especialização que fiz em 2009 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na qual escolhi o curso Educação Especial – Deficiência Visual, aprendi um pouco mais sobre a pessoa com deficiência, doenças que levam à cegueira, o ensino e o Sistema Braille.

---

<sup>1</sup> Esses períodos serão descritos com mais detalhes no memorial da pesquisadora.

<sup>2</sup> Cabe esclarecer que toda vez que escrever na 1ª pessoa do plural, refiro-me à minha orientadora e eu, e quando estiver na 1ª pessoa do singular, somente eu.

<sup>3</sup> Usamos esta palavra sem conotação pejorativa. Os termos classe regular, escola regular e sistema/rede regular de ensino são comumente usados, inclusive constam nas leis que se referem à inclusão. Nossa intenção não é dizer que as demais escolas, as especiais, são irregulares, porque não são, apenas é uma indicação para diferenciar quando falamos das escolas não-especializadas.

Continuei trabalhando com adaptações e aplicações de atividades para cegos e alunos com baixa visão quando fui convidada a escrever e ministrar o curso de Braille<sup>4</sup>. O curso ocorreu no segundo semestre de 2011, pela Universidade Federal Fluminense, no qual tive a oportunidade de conhecer professores formados vivenciando a educação inclusiva e licenciandos, que mesmo sem ter o contato com alunos com deficiência, estudavam textos e compartilhavam opiniões, dúvidas e preocupações nos fóruns do curso.

Diante dessa minha vivência e das minhas inquietações, percebi que precisava pesquisar mais sobre a formação de professores (de matemática) e suas aproximações com a educação inclusiva (de cegos, em particular). Assim, nossa pesquisa de mestrado iniciou-se com a junção do que eu queria e com a proposta da orientadora em usar memoriais de formação em um ambiente virtual a fim de constituir fontes para investigação da formação docente em matemática para a educação inclusiva de alunos com deficiência<sup>5</sup>.

Dessa maneira, para esse estudo, elaboramos a seguinte questão norteadora: Como os professores (de matemática) se aproximam e percebem o processo de educação inclusiva dos alunos com deficiência (visual, em particular)? Portanto, com a intenção de esboçar uma possível resposta para tal questão, nos esforçamos em fazer uma análise acerca de como os professores de matemática convidados, durante sua formação inicial e/ou continuada, se aproximam da questão do ensino para alunos com deficiência matriculados em classes regulares, com foco na deficiência visual, por meio da escrita de memoriais de formação em um diário virtual, o blog.

---

<sup>4</sup> O curso semipresencial ministrado pela pesquisadora sob coordenação da professora Dra. Ana Maria M. R. Kaleff, no âmbito da Coordenação de Ensino a Distância da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, no segundo semestre de 2011.

<sup>5</sup> Nesta dissertação, utilizaremos a expressão “pessoa/aluno com deficiência” assumindo sua condição de pessoa inteira, com sua deficiência construída socialmente, e a ela remetida (ONU, 2006). Caso a limitação seja específica, utilizaremos “pessoa/aluno cego” e “pessoa/aluno com baixa visão” (BRASIL, 2003b). Quando se tratar de uma especificidade educacional, utilizaremos “necessidade educacional especial”, que não é uma expressão que vem para substituir “pessoa com deficiência”, mas sim, segundo a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), vem designar uma pessoa com ou sem deficiência que necessita de um auxílio educacional diferenciado por apresentar dificuldades na aprendizagem.

Os professores de matemática convidados foram os que participaram do curso de Braille oferecido pela Universidade Federal Fluminense no Estado do Rio de Janeiro (2011).

Com esse estudo pretendemos também contribuir para um projeto maior denominado *Mapeamento da formação e atuação de Professores de Matemática no Brasil* desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Sobre o projeto, Garnica<sup>6</sup> explica que:

Mapear - ou cartografar - a formação e a prática de professores de Matemática, portanto, é um projeto dinâmico que, se permite compreensões, por exemplo, por cotejamentos (sempre parciais) entre instâncias de formação, instituições formadoras, modos de atender ou subverter legislações etc, também permite que o leitor se perca, pois nunca o mapeado estará configurado de forma definitiva de modo a brandamente submeter-se aos cotejamentos que talvez seu leitor quisesse realizar. [...] Nosso mosaico pretende ser composto por infinitas peças e nunca será, portanto, um desenho terminado e completo: é um mosaico caleidoscópico e, porque caleidoscópico, dinâmico. [...] Nossa pretensão é desenhar mapas, compor mosaicos e formar coleções impossíveis, mas que, em suas impossibilidades, permitem a criação de contornos - que ora se mantêm, ora se dissolvem, num movimento ora rápido, ora mais arrastado. Nosso registro pode ser - e frequentemente é - a captação disforme da fugacidade do que é múltiplo e diverso e se mostra como múltiplo e diverso, pois o mundo é eterna criação e eterna mutação, e nunca nada está pronto.

Conforme este mesmo pesquisador o pano de fundo dos projetos que sustentam o *Mapeamento* são as narrativas - que podem ser compostas de modos distintos. Predominantemente, a História Oral tem sido o modo mais frequentemente mobilizado. No entanto, esse trabalho explorou a possibilidade de utilização dos memoriais de formação como uma forma de narrativa, no caso, escrita. E assim:

O mapeamento - ao fim e ao cabo, um conjunto de narrativas que permitem outras narrativas, num processo constante de criação de narrativas - que propomos é aberto, fluido, de difícil configuração, amplo, dinâmico... e, ainda assim, nos permite compreensões, nos permite elaborar discursos sobre um tema - a formação de professores de Matemática no Brasil - que é

---

<sup>6</sup> GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.1, p. 35-60, abril 2013., p. 38-40.

mais direção que ponto de partida. É um mapeamento (em sentido amplo) que não se permite a ilusão de mapear (em sentido estrito).<sup>7</sup>

Ainda, esse estudo constituiu fontes históricas bastante importantes referentes a um dos muitos aspectos relacionados à formação do professor de matemática brasileiro (especificamente, do Rio de Janeiro). No entanto, ele não tem características de um trabalho historiográfico.

Para apresentar esta pesquisa ao leitor, optamos por escrevê-la num estilo análogo a de um blog e seus *posts*<sup>8</sup>, ou seja, tentamos nos aproximar do que seria a estrutura de um blog e da forma de escrever nesse ambiente. Sabemos que em um blog a ordem cronológica é inversa, ou seja, as postagens mais antigas ficam abaixo das mais recentes, e isso não foi possível fazer aqui por causa da “linearidade imposta”, indiretamente, em um trabalho acadêmico e porque nossa mídia (o papel), no momento, não é digital, o que dificultaria o manuseio.

Essa escolha surgiu, primeiramente, em uma conversa, logo nas primeiras reuniões de orientação. Como a escrita dos colaboradores foi feita em um diário virtual, por que não escrever no formato de um blog? Um segundo motivo é que o blog utilizado na pesquisa é uma estrutura maior que comporta os blogs pessoais de cada professor participante, no qual eles escreveram seus memoriais.

Apresentaremos, então, ao leitor uma dissertação que será “uma rede de relacionamentos” criada por nós, um blog maior, estruturado em seis blogs temáticos que se desdobram em *posts* feitos pela pesquisadora a fim de expor o trabalho realizado.

Neste **Blog Introdução**, em “Página Inicial” trouxemos algumas inquietações que dispararam a pesquisa e apresentamos os seus objetivos e como a dissertação está organizada.

No **Blog Memorial de Formação**, apresentamos o memorial de formação da pesquisadora Fernanda Malinosky Coelho da Rosa.

---

<sup>7</sup> Idem, p. 44.

<sup>8</sup> São artigos, relatos ou opiniões sobre determinado assunto/ tema escolhido pelo blogueiro. Após inserir o *post* no blog, são permitidos pequenos comentários dos leitores aos textos publicados.

No **Blog Metodologia**, os dois primeiros *posts* denominamos de “A busca do significado da palavra autobiografia...” e de “Autobiografias, uma tentativa de historiografia...” e neles apresentamos nosso estudo referente à constituição da palavra autobiografia com seu(s) significado(s) e a história (e seus desdobramentos) até os dias atuais, respectivamente. Em “O Memorial de Formação, o que entendemos...” expomos nosso entendimento acerca do que é o memorial de formação, como ele é utilizado em diversas pesquisas e como o usaremos para constituir fontes históricas. Em “Meu querido diário virtual: o blog...” mostramos nosso meio virtual de pesquisa, dinâmico e de interação instantânea, bem como discutimos aspectos da linguagem característica desse ambiente. No *post* “Um exercício... na escrita, a oralidade latente.” trazemos dois memoriais de formação escritos por licenciandas em matemática, para um exercício de análise do *bloguês* presente. Em “Lembranças: a escrita de si em uma pesquisa em Educação Matemática...” e “O tempo e a experiência (docente)...” apresentamos uma breve discussão sobre memória, lembranças, tempo e experiência. Para finalizar este blog, expomos os procedimentos metodológicos deste trabalho, bem como as dificuldades que encontramos ao longo do caminho, nos *posts* “Procedimentos Metodológicos.” e “Nem tudo são flores: as dificuldades encontradas...”, respectivamente.

O **Blog Tempo de Análise: as Singularidades...**, cuja finalidade é de apresentar uma análise das particularidades no que diz respeito às aproximações e percepções acerca da educação inclusiva de cada um dos nove memoriais escritos pelos professores de matemática: Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, Paula Marcia Barbosa, Heverton de Souza Bezerra da Silva, Viviane Lopes Rodrigues, Pablo Vinicius Ferreira Telles, Ohanna da Silva Mourão, Tamara Miranda de Souza, Ana Eliza da Silva Cordeiro e Matheus Freitas de Oliveira.

No **Blog Tempo de Análise: as convergências...** trazemos um segundo exercício de análise no qual tentamos identificar/interpretar as evidências dos memoriais sem a intenção de julgá-los ou compará-los. Para realizar esta análise, destacamos cinco eixos que se transformaram nos *posts* “Os cursos de formação continuada”, “As disciplinas optativas e obrigatórias na graduação”, “Os projetos

das universidades e os recursos didáticos para o ensino de matemática para alunos com deficiência visual”, “O convênio entre o Instituto Benjamin Constant e o Colégio Pedro II” e “As concepções sobre educação inclusiva”.

No **Blog Para Não Concluir... Mas finalizando este trabalho** trazemos considerações sobre a pesquisa como um todo, com a intenção de finalizar essa etapa do trabalho.

O **Blog Posfácio - Sensações pós-memorial: uma (re)leitura...** mostra como os participantes sentiram/perceberam a pesquisa com memoriais de formação no blog, respectivamente.

Nos **Apêndices** desta dissertação, trazemos os memoriais de formação de todos os professores participantes, na íntegra, inclusive os utilizados para a análise do *bloguês*, as perguntas que fizemos aos participantes no questionário “Sensações Pós-Memorial” e as cartas de cessão.

## *Blog Memorial de Formação*

O memorial de formação a seguir foi escrito pela pesquisadora, eu, como um exercício proposto por minha orientadora visando um melhor entendimento deste tipo de narrativa. Como essa experiência<sup>1</sup> foi muito rica, tanto para o lado pessoal como para a escrita deste trabalho, resolvemos publicá-lo nesta dissertação. Após o Exame de Qualificação, tivemos como sugestão da banca deixar este memorial no início da dissertação e os memoriais dos demais participantes da pesquisa no apêndice. Nossa intenção é a de que o leitor, caso queira, também elabore suas análises e mostrar, enquanto professora de matemática, como me aproximei e como percebo a educação inclusiva (de cegos).



### **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**

Nasceu em 12 de março de 1985 em Duque de Caxias/RJ.

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense.

Especialização em Educação Especial - Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

#### **12 mar. 12 - Tempo de lembranças: minhas escolas...**

No início da escrita, as lembranças emergem coloridas pela emoção. Elas tendem a provocar um *conflito existencial* na evocação de momentos, pessoas, espaços, ações charneiras. A sensação identificada é a de um pensamento nebuloso diante de fatos completamente desordenados e inseparáveis da vida pessoal e profissional do narrador. Ou tudo é importante ou nada tem valor. A inquietação é a de não saber o que priorizar e como organizar os fatos evocados numa narrativa de caráter científico. (PASSEGGI, 2006, p. 211-212, grifo da autora).

<sup>1</sup> No sentido de Larrosa, 2002.

Quando minha orientadora falou que eu teria que escrever o meu memorial de formação, confesso que foi um misto de entusiasmo, pela vontade de escrever, e de confusão de lembranças... O que escrever?

Sei que a proposta deste trabalho é a reflexão a partir das narrativas (auto)biográficas, os memoriais de formação, mas foi um desafio, pois as lembranças vêm como um turbilhão de acontecimentos, imagens... não é fácil fazer essa retrospectiva da vida, lembrar acontecimentos que, talvez, não queiram ser revividos, principalmente quando tem por finalidade a leitura em um meio acadêmico ou, simplesmente, a exposição do privado para o público.

Após passar pelo luto<sup>2</sup>, encontrei uma forma de começar. Seguindo a mesma forma que foi solicitada aos colaboradores, comecei pelo o que pode se identificar como minha infância... Nasci em Duque de Caxias, cidade de pouco mais de 855 mil habitantes<sup>3</sup>. Morei apenas meus três primeiros anos de vida lá quando me mudei para uma cidade “um pouco maior”. Como sempre digo: “atravessei a ponte<sup>4</sup> e a poça<sup>5</sup>” indo parar em São Gonçalo, cidade de quase um milhão de habitantes<sup>6</sup>, onde moro atualmente<sup>7</sup>. As cidades estão separadas por 44 km, ambas localizadas na região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, mas com problemas que as aproximam: pobreza, criminalidade, falta de infraestrutura, entre outros que se eu for elencar todos aqui, mudarei o foco deste memorial.

Art. 1º. Fica instituída a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, composta pelos Municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti,

---

<sup>2</sup> Para Passeggi, simbolicamente, “a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma.” (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

<sup>3</sup> Informações retiradas do banco de dados do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

<sup>4</sup> Ponte Presidente Costa e Silva, popularmente conhecida como Ponte Rio-Niterói por ligar esses dois municípios.

<sup>5</sup> Refiro-me a Baía de Guanabara.

<sup>6</sup> Informações retiradas do banco de dados do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

<sup>7</sup> Embora minha residência fixa fique em São Gonçalo, desde 2012 moro, provisoriamente, em Rio Claro/SP para cursar o mestrado.



Figura 2 – Formatura de alfabetização



Fonte: Acervo Pessoal.

Não passei por muitas escolas. Comecei a estudar com três anos de idade na educação infantil do Colégio São Gonçalo, onde também fiz a alfabetização<sup>9</sup>, no período de 1988 a 1991. Esta escola tinha uma filial dentro do condomínio onde moro, o que facilitava para minha mãe, pois minha irmã, dois anos mais nova, tinha que ir junto para não ficar sozinha em casa.

Na 1ª série, atual 2º ano do ensino fundamental, na época 1º grau, mudei para o Colégio Odete São Paio onde estudei de 1992 a 1999. Ambas as escolas localizam-se na cidade de São Gonçalo e são particulares e, na época, eu era bolsista. Lembro que na alfabetização, atual 1º ano, estudávamos a cartilha para aprender a ler e escrever, eu aprendi rápido. Mais tarde veio a temida tabuada, confesso que tremia mais nas arguições [multiplicação] feitas na mesa da professora em tom alto do que nos dias em que a leitura era tomada em voz alta.

Eu sempre fui a mais quieta, tímida da turma, e a professora sempre me escolhia para escrever no quadro ou tomar conta da turma enquanto ela ia resolver alguma coisa. Tirava as maiores notas e era a aluna destaque da turma todo bimestre, era considerada pelos demais alunos como a CDF<sup>10</sup>. Tinha mais facilidade em Português e em Matemática, disciplinas nas quais não precisava utilizar a famosa “decoreba”. Eu entendia e era prazeroso. Lia muito, pois meu tio, como bom professor de Português, sempre me deu muitos livros e meus professores também incentivavam.

Acho que não foi nessa época que escolhi fazer matemática, apesar de ter tido excelentes docentes nesta disciplina, mas já admirava o ser professor... Na família havia (há) vários formados ou formandos em Letras, área de humanas, mas eu escolhi fazer o 2º grau na Escola Técnica Estadual Henrique Lage, em Niterói, para

<sup>9</sup> Foto da formatura de alfabetização, atual 1º ano. Fonte: Arquivo Pessoal.

<sup>10</sup> Gíria. Designa alguém muito estudioso e pode ser traduzida por crânio de ferro.

cursar Edificações. Essa fase “exata” ocorreu em 2000 quando tive minha primeira experiência longe de casa e no ensino público. A escola era muito boa, tínhamos que fazer concurso para entrar, estudávamos de segunda a sábado, manhã e tarde, disciplinas comuns e técnicas, e tudo isso me levava para a área de exatas. Foi uma época cansativa, mas maravilhosa. Descobri que tinham outros alunos muito bons, a competição era grande, pois dali todos almejavam sair com um emprego em uma grande empresa. Comecei a ser mais independente, deixei a menina tímida de lado, as notas também baixaram um pouco, mas no fim de tudo... me formei, fiz amigos, arranjei um estágio e logo em seguida, um emprego.

Escolhi o curso para o qual ia prestar o vestibular: Engenharia Civil. Já trabalhava com desenho técnico e topografia, tinha ido a algumas obras, tinha lidado e brigado com “peões”<sup>11</sup>, mas mesmo assim estava fascinada. O que deu errado? Talvez nada. Tentei engenharia na UERJ<sup>12</sup> e na UFRJ<sup>13</sup>, mas como não tinha estudado muito, por trabalhar muito, eu sentia que não ia passar. E não passei. No mesmo ano, um pouco depois das inscrições dos outros vestibulares, surgiu a possibilidade da UFF<sup>14</sup>. Resolvi seguir o conselho de um amigo e professor no pré-vestibular [que eu já conhecia da escola técnica, mas ele tinha se formado bem antes e entrado para a UFF], me inscrevi para Matemática, pois o número de vagas era maior, a concorrência menor e depois, internamente, havia a possibilidade de mudar de curso.

Prestei o vestibular em 2003 e passei. Comecei a faculdade no segundo semestre de 2004 e no meu primeiro dia na universidade já estava procurando a parte burocrática: como mudar de curso? E assim passou o primeiro ano... o segundo... minha mãe falava que eu ia ser professora e eu dizia: NÃO! Continuava trabalhando com topografia e seus cálculos, ia para as obras, continuava brigando

---

<sup>11</sup> Termo usado no Rio de Janeiro, sem a intenção pejorativa, para referir-se a pedreiros, auxiliares e mestres de obras.

<sup>12</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>13</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> Universidade Federal Fluminense.

com “peão” metido a saber tudo e a dizer que mulher não sabia nada e, ainda gostava.

Nesta mesma época, fui trabalhar na prefeitura de São Gonçalo como auxiliar administrativo, por causa de um concurso que tinha prestado ao nível de Ensino Fundamental. Tentei ser alocada no setor de obras, mas não teve jeito, o máximo que podia fazer era escolher entre as opções: saúde ou educação e ainda ouvir de um funcionário: “Escolhe a educação, pois está menos pior que a saúde”. Chorei muito, pois sabia que as duas opções eram/estavam muito ruins e o salário era menor que o mínimo nacional (depois a prefeita da época acertou e equiparou, com gratificações, ao mínimo). Bom, como era um emprego público e isso significava estabilidade, escolhi a educação.

No início, primeiras duas semanas, fiquei em uma escola perto de casa na qual a diretora não queria flexibilizar as trinta horas de trabalho, o que me atrasava na ida para algumas disciplinas da faculdade. A secretária dessa escola, que estava preparando a documentação de alguns alunos para encaminhar a uma escola próxima (acima da que eu estava, no alto do morro), combinou que eu levaria a documentação pessoalmente para conversar com o diretor e tentar uma vaga. Quando subi a rua, vi que era um CIEP<sup>15</sup> (este tinha sido municipalizado e como era maior, receberia algumas turmas da outra) e logo me veio à mente uma imagem televisionada na época das eleições: com a falta de merenda, crianças comendo todos os dias macarrão com salsicha [gosto de macarrão com salsicha, mas a imagem era muito sensacionalista, apelativa].

---

<sup>15</sup> Na primeira metade dos anos 80, durante o primeiro governo Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) invadiram com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do Rio de Janeiro. Os CIEPs pretendiam engendrar uma mudança radical entre a “escola do futuro” e a rede múltipla, diferenciada e rica de problemas. A identidade da escola de tempo integral foi se desenhando numa dupla perspectiva – como modelo às escolas públicas do futuro e no confronto com as instituições de ensino que compunham a rede pública [...] Mas, não só o nome oficial foi criado pelo governo. Darcy Ribeiro escolheu também o apelido – que geralmente indica uma característica inconfundível –, o nome carinhoso pelo qual gostaria que a escola fosse conhecida: “a escola do Brizola”, o “brizolão”. (MIGNOT, 2001, 153-154). Em 2005, um ano após a morte de Leonel Brizola, os CIEPs passaram a ser denominados, oficialmente, de CIEP Brizolão por meio da Lei 4535 de 04 de abril de 2005. (RIO DE JANEIRO, 2005).

Figura 3 – Estrutura de um CIEP



Fonte: [http://pdt12.locaweb.com.br/images/ciep1\\_lv.jpeg](http://pdt12.locaweb.com.br/images/ciep1_lv.jpeg)

Cheguei meio com medo, mas logo me enturmei, o diretor era ótimo e como ele precisava de alguém que soubesse digitar documentos e criar arquivos no computador, pediu minha transferência para que trabalhasse três vezes na semana. [A escola, hoje, não tem o mesmo diretor, mas trabalhei com ele novamente em 2009, como professora de matemática, em uma escola estadual]. Ótimo! Ajudou muito em meus estudos, mas... não gostava da ideia de trabalhar em um CIEP.

No primeiro dia de trabalho não levei almoço, ia pedir algo para comer ou ia à rua comprar, mas insistiram para comer lá e quando cheguei ao refeitório, qual era o cardápio? O famoso macarrão com salsicha. [era realmente ruim, acho que o problema era o gosto da salsicha]. Bom, voltando ao trabalho, gostava muito de lá, logo fiz um curso e me tornei a secretária da escola. Posso falar que nesse período aprendi muito com as leis na educação e vi que a escola não era cor de rosa como alguns professores na universidade pregavam e mesmo assim, gostava. LOUCURA!? Acho que não.

Trabalhei lá até 2007, pouco antes de me formar. Vi muita pobreza, alunos que chegavam na segunda-feira com muita fome, pois não comiam direito no fim de semana. Alunos que não sabiam o que era uma escova, pasta de dentes ou sabonete. Famílias desestruturadas, mães que tinham tantos filhos que esqueciam o nome de alguns, não sabiam direito nem o sobrenome. Fiquei presa na escola algumas vezes, pois o tráfico mandava fechar tudo por causa de algum traficante morto em combate. Polícia chegando de fuzil em punho na saída das crianças para ir atrás dos usuários que ficavam na quadra da escola. Convivi com bandidos e filhos dos mesmos. Às

vezes chegava à escola, pegava o jornal da cidade e tinha uma cara conhecida estampada lá. Quantas fichas para o arquivo morto, pois os rostos 3x4 dali estavam realmente mortos...

Sofri muito encarando essa realidade, saia dali e encarava a matemática. Muito cansaço por estudar e trabalhar, muito choro, muitas noites sem dormir, adquiri uma gastrite nervosa, mas não desisti. Quando conheci as disciplinas de educação... me apaixonei! Adorava trabalhar com material concreto e sempre trazia ideias, aplicações e materiais da engenharia. Depois disso, nunca mais saí da matemática. O que fiz com a engenharia? Continuei trabalhando nela, porque, sendo muito sincera, era o que dava dinheiro enquanto a pesquisa, o fazer em educação matemática era o que dava prazer.

#### 10 abr. 12 – Tempo de descobertas e decisões...

A escrita como viagem faz do memorial um lugar de partida, de reencontro, mas também de errância, de busca de sentido, de procura de um porto de onde se recomeça sempre um novo caminho. (PASSEGGI, 2006, p.214).

Uma pergunta que sempre me fazem é por que escolhi trabalhar com educação inclusiva e com pessoas com deficiência visual?

Lembro que na Universidade tínhamos que escolher duas disciplinas optativas e por causa de horário de trabalho e a carga horária de outras disciplinas, resolvi escolher uma disciplina concentrada em um dia só (quatro horas ao invés de duas). Alguns colegas já tinham falado muito bem da professora Cristina Delou<sup>16</sup> e eu resolvi me inscrever. Simplesmente ADOREI e aprendi muito sobre diversas deficiências. Na mesma época fiz um minicurso (16h) oferecido por uma instituição particular, sobre pessoas com deficiência auditiva, onde conheci uma intérprete/professora de Libras e uma surda que me ensinaram muito sobre o mundo surdo e explicaram um pouco das dificuldades que eles passam, como, por

---

<sup>16</sup> Professora Associado II da Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenadora Geral dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu da Faculdade de Educação da UFF e do Programa de Extensão Universitária “Escola de Inclusão”.

exemplo, aprender matemática com um professor que não sabe LIBRAS e com um intérprete que sabe pouco da matemática, com isso a informação não chega completa ao surdo. Este fato eu tenho como ratificar, pois no trabalho final da disciplina mencionada anteriormente, fui ao Instituto de Educação em Niterói/RJ, visitei uma classe inclusiva e assisti uma aula de matemática. Nesta aula pude ver a dificuldade do professor e do intérprete para trabalhar o conteúdo matemático a três alunos surdos em uma sala de quase 40 alunos.

Após isso, iniciei uma busca por conhecimento, foi quando conheci mais a fundo Maria Montessori, educadora italiana e seu trabalho com pessoas com deficiência, tema da minha monografia. Para escrevê-la, visitei uma escola Montessoriana em Niterói, onde percebi que a dificuldade dos alunos em matemática (disciplina que foi o meu foco) era mínima, pois eles tinham o material dourado e muitos outros materiais matemáticos que facilitavam o aprendizado e isso aguçou mais a minha vontade de usar materiais didáticos em sala de aula.

Figura 4 - Formatura da graduação (2008).



Fonte: Acervo Pessoal.

No fim de 2008 o tão esperado momento, me formei!!!

Minha formatura foi realizada no dia 27/04/2009 no teatro da UFF localizado na Praia Icaraí<sup>17</sup>, e na montagem realizada<sup>18</sup> para presentear amigos e familiares há fotos com meus pais, Claudia e Fernando, e minha irmã, Barbara.

## 02 mai. 12 – Por que trabalhar com pessoas com deficiência visual?

A ideia de trabalhar com pessoas com deficiência visual surgiu em uma conversa com minha orientadora de monitoria da UFF, prof<sup>a</sup> Dra. Ana Maria M. R. Kaleff<sup>19</sup>, em 2008, final de minha graduação. Ela propôs iniciarmos a adaptação do material do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG) para este tipo de deficiência, já que para pessoas com deficiência auditiva não precisaria de muitas adaptações e ela já tinha trabalhado com surdos em momento anterior. Foi apenas uma ideia que se mostrou necessária em 2008, quando em uma mostra do Museu Interativo do LEG, no Colégio Universitário da UFF na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, recebemos a visita de uma aluna com deficiência visual que não pode interagir completamente com a exposição. A partir daí, a adaptação começou a ser feita, sempre utilizando materiais de baixo custo para que qualquer docente pudesse reproduzir as atividades.

Ao finalizar as primeiras adaptações, em 2009, as atividades foram testadas/aplicadas no Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>20</sup>, onde ficamos com o projeto até 2010. Inicialmente, apresentamos o material para professores videntes e

---

<sup>17</sup> Niterói/ RJ.

<sup>18</sup> Fonte: Arquivo Pessoal.

<sup>19</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF, coordenadora do Laboratório de Ensino de Geometria.

<sup>20</sup> O Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca/RJ, foi criado pelo Imperador D. Pedro II por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência de nível nacional para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>

com deficiência visual deste instituto que gostaram muito, fizeram observações e deram sugestões para melhoria do material, e, posteriormente, para alunos do ensino fundamental. Cabe esclarecer que me formei na licenciatura em 2008 e pedi revinculação para o bacharelado em matemática no ano seguinte, época em que fui monitora e o projeto foi aplicado.

Em 2009, além do bacharelado, iniciei a especialização na UNIRIO<sup>21</sup> na qual escolhi o curso Educação Especial com ênfase em deficiência visual. A partir daí, soube que era isso que eu queria e era por isso que ia lutar, já que não tinham muitos na matemática e que trabalhassem com pessoas que possuem deficiência visual. Foi na especialização que aprendi a ler e escrever em braille, o que ajudou na transcrição das atividades apresentadas em mostras do Museu Interativo. Em 2010, já tinha uma impressora braille na UFF, mas como não estava configurada e ninguém sabia mexer, fiz a transcrição à mão. Hoje em dia, a impressora continua no mesmo lugar, na biblioteca do Campus Gragoatá<sup>22</sup>, mas é pouco utilizada e poucos sabem manuseá-la, fora que faz muito barulho.

Um acontecimento que hoje é engraçado, que tentei primeiro uma inscrição na especialização em Novas Tecnologias para o Ensino de Matemática na UFF e não fui aprovada porque faltou documentação. O envio de documentos era online e eu simplesmente me esqueci de digitalizar o documento mais importante: meu diploma da graduação. Na época, não acreditei que não tinha enviado o diploma, mas hoje vejo que isso foi providencial. Talvez, se tivesse entrado não procuraria uma especialização na área de educação especial.

Em outro momento, me perguntaram como foi levantar a bandeira da educação inclusiva (e da educação que vem junto) em um instituto que preza pela matemática pura?

Respondo que foi complicadíssimo, acho que pensaram até que tínhamos ficado loucas [Kaleff e eu] por fazer esse tipo de trabalho. Surgiram muitas críticas à época (2009), até chegar o momento da defesa do projeto de monitoria na Semana de Monitoria.

---

<sup>21</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>22</sup> Um dos *Campus* em Niterói da Universidade Federal Fluminense.

Acho que não mencionei antes, mas depois que me formei, pedi revinculação e retornei para cursar o bacharelado, o que foi uma contradição, e desenvolver esse projeto. No entanto, era a única forma de me manter vinculada à UFF e ao trabalho realizado pela Ana Kaleff.

No momento da apresentação do projeto de monitoria, a banca me ouviu expondo a proposta, os resultados obtidos até o momento e a potencialidade do material confeccionado, já aplicado. Na parte das perguntas, um evento me marcou muito... em princípio nenhum dos três membros da banca queriam fazer perguntas e, quando eu já achava que tinha finalizado, um deles me questionou: “Fernanda, você pode citar o nome de pelo menos um cego que tenha chegado no doutorado?”. Juro que não acreditei no que eu ouvi e por estar tão envolvida com os cegos, respondi sem pensar: “Professor, sinceramente, se vocês deixassem eles chegarem na graduação com certeza teria algum no doutorado.” Saí de lá pensando: ZEREI! Como fui a última, o resultado saiu poucas horas depois e... tirei a nota máxima! Pelas regras, tinha que passar por uma segunda banca, mais geral. Fui para a banca seguinte, na qual eu também passei e ganhei não só o prêmio: primeiro lugar na área de exatas neste ano, como também o respeito e o reconhecimento desses professores.

Depois disso, surgiram algumas viagens para divulgação do projeto e o convite para coordenar um curso e escrever o livro sobre braille para uma disciplina semipresencial.

Neste mesmo ano, passei em um concurso do Estado do Rio de Janeiro para professor regente de matemática e comecei a trabalhar em escolas de São Gonçalo. Alocaram-me em turmas de ensino fundamental e como não tinha a carga horária completa em uma escola só, tive que cumprir o que faltava em outra escola.

E as obras? Ainda não as abandonei...

**20 jun. 12 – Tempo de muito aprendizado e crescimento...**

Em 2010, aconteceu a Semana da Matemática da UFF e nossa participação foi bastante elogiada e de onde surgiu a possibilidade de testarmos/aplicarmos as

atividades e materiais adaptados com alunos com deficiência visual do ensino médio do Colégio Pedro II (CPII)<sup>23</sup>, no ano seguinte. Em uma apresentação sobre o trabalho desenvolvido no IBC, nesta mesmo evento, conheci a coordenadora do atendimento especializado do CPII que, além de realizarmos um projeto de extensão em parceria entre a Pró-Reitoria de Extensão da UFF e esta instituição para aplicação dos materiais adaptados para alunos com deficiência visual do ensino médio, me propôs outro projeto pessoal: ajudar um aluno com cegueira adquirida por causa de um glaucoma, com falhas na memória recente e com uma perda pequena de audição, decorrentes da Síndrome de Sturge-Weber<sup>24</sup>, nas dificuldades em matemática.

Aceitei o desafio e como ela mesma disse: “Você vai aprender mais com ele do que ele contigo.”. E foi verdade! Ensinei algumas coisinhas de matemática para ele, mas ele me ensinou muito sobre a vida nesses quase dois anos de encontros aos sábados.

Ensinar, pois, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Contudo, quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (Freire, 1999). Assim é o processo inclusivo: uma troca constante de saberes empíricos e acadêmicos<sup>25</sup>.

Neste mesmo ano, consegui ficar somente em uma escola estadual, que era perto de casa, e em classes de Educação de Jovens e Adultos à noite, mas com um

---

<sup>23</sup> O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o Imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. Atualmente, o colégio têm oito unidades (também chamadas de Campi) espalhadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=19/12/2012%2016:13:18>

<sup>24</sup> “A síndrome de Sturge-Weber, também conhecida como por uma mancha em vinho do Porto, por causa da mancha avermelhada em parte do rosto. O acometimento do sistema nervoso central é componente importante da síndrome de Sturge-Weber, sendo um dos sintomas mais frequentes a convulsão, que quase sempre se inicia no primeiro ano de vida. [...]O envolvimento ocular ocorre em torno de 60% dos pacientes com a síndrome, sendo o achado mais frequente o glaucoma, [...]” CAFÉ, RODRIGUES e VIGGIANO, 2008.

<sup>25</sup> GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane Porto Frazão de; XAVIER, Kátia Regina. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 13, 2006, Pernambuco. **Anais...** Recife-PE, 2006. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/artigos.asp?page=5](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/artigos.asp?page=5)>. Acesso em: 12 out. 12.

detalhe: me colocaram em turmas que professor algum de matemática queria trabalhar. Motivo: turmas de quase quarenta alunos, uma turma por mau comportamento dos alunos [eles eram TERRÍVEIS!] e outras duas com um aluno com deficiência intelectual em cada. Alegaram que eu tinha bom senso, paciência e especialização que os demais não tinham. Tive mais problemas com a primeira turma.

No ano seguinte, 2011, não tenho do que reclamar, muito trabalho, viagens, mais materiais adaptados, conhecimento, publicações, incluindo um livro para o curso de braille...

Acabou aí? Não... não esclareci qual curso ia ministrar, parece óbvio que uma pessoa com especialização em deficiência visual vá colaborar em um curso de... LIBRAS, é claro. Estranho?! Não para uma instituição que necessita implementar às pressas um curso e não tem profissional que trabalhe na área. Qual a justificativa? A mesma que eu ouvi na escola estadual na qual lecionei: você trabalha com educação inclusiva então terá mais paciência, como se só bastasse isso!

Encarei o desafio para o primeiro semestre de 2011 e no início foi muito bom, trabalhava com tecnologia, que eu gosto bastante, e com três professoras surdas. Não foi fácil, pois não lembrava muitos sinais (parece que os dedos endurecem por falta de prática) e duas delas, mesmo oralizadas, não me compreendiam em alguns momentos. Capacitei essas três professoras surdas e mais uns sete surdos tutores em relação à plataforma Moodle. Como? Fazendo os poucos sinais que sabia e aprendi no convívio ou fazendo mímica.

Depois que o curso começou, tivemos muitos problemas, não só por causa da dinâmica de curso montada pelas professoras, que não funcionou muito bem. Em alguns momentos houve uma falha de comunicação com os alunos devido ao fato de que a construção da língua portuguesa pelo surdo ser diferente da do ouvinte. Quando tentava explicar como as coisas deviam ser, achavam que eu estava sendo preconceituosa ou diminuindo as mesmas. Problemas que foram sendo resolvidos e, enfim, o semestre e o curso acabaram.

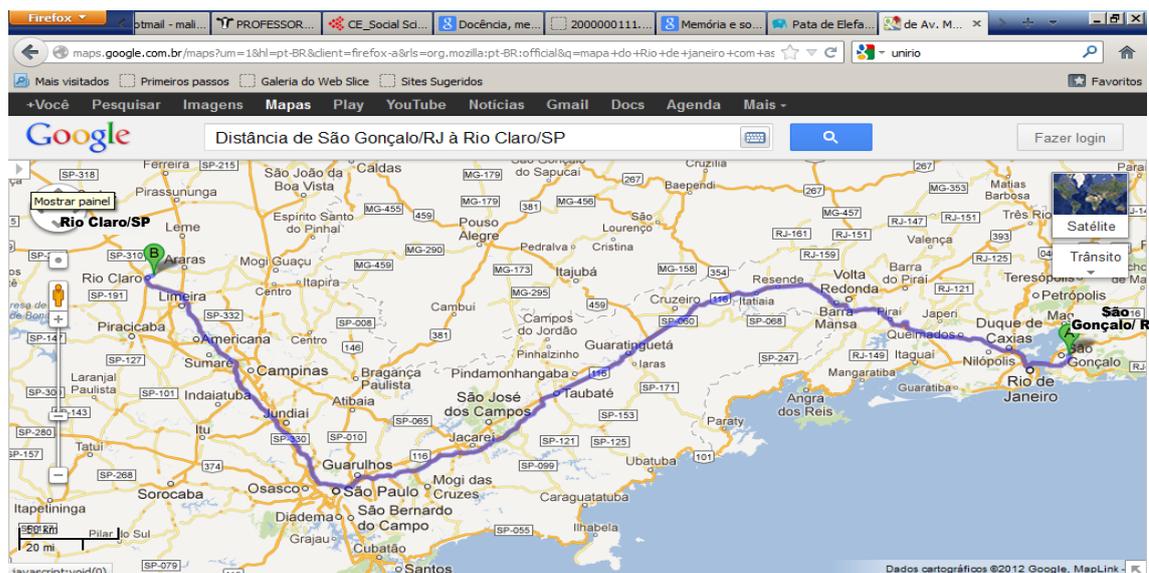
No semestre seguinte, só fiquei com o curso de braille para videntes, no qual a maioria dos participantes eram professores desesperados, pois a demanda de alunos com algum grau de deficiência visual estava aumentando com o movimento da educação inclusiva. No curso, discutimos alguns textos atuais, ensinei a leitura/escrita braille e trocamos algumas experiências de sala de aula com esses alunos, da minha parte, muito dessa vivência veio não só do projeto, mas das orientações dadas ou observadas no CPEI onde ia, com os dois projetos mencionados anteriormente.

### 18 jun. 12 – Passei!? E agora, o que fazer?

Para fechar 2011 com chave de ouro, eis que consigo minha tão sonhada vaga no mestrado. Acredito que nada acontece por acaso e tudo ao seu tempo. E, depois de alguns anos tentando, recebi a notícia que em 2012 cursaria Educação Matemática e em meu projeto continuaria na linha da educação inclusiva, com outra abordagem, mas não sairia dela.

Tudo muito bom e perfeito, mas tinha que abrir mão de algumas coisas. Teria que abandonar os empregos, sair de casa e me virar sozinha em uma cidade que não sabia o quão longe era de onde morava. Descobri que 635 km iam me separar da minha família...

Figura 5 – Mudança: São Gonçalo/RJ para Rio Claro/SP.



Fonte: Google Maps.

Abracei a causa, a vaga e as viagens rodoviárias de 9h para conciliar os estudos com as poucas idas para casa.

### 30 jun. 12 – O início do ANO... e que ano!

Em janeiro de 2012 fui para Rio Claro/SP para cursar disciplinas concentradas da pós-graduação. Fiquei até fevereiro de forma provisória na casa de amigos que também fazem parte do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e cursei duas disciplinas.

Em março do mesmo ano, me mudei de vez para a cidade, já com moradia fixa em uma república (como as pessoas da cidade chamam). Essa mudança foi no início estranha, pois nunca morei em uma república e sempre em apartamento, agora tenho que aprender a me virar sem minha mãe e em uma casa [pode parecer ridículo, mas quem já passou por isso, vai entender a diferença].

Foi um início de ano bom, conheci pessoas, nos aproximamos por afinidades da vida e acadêmicas. Foram muitas leituras das várias áreas da Educação Matemática, inclusive em outras línguas, principalmente sobre História Oral e narrativas (auto)biográficas. Aprendi muito e ainda estou aprendendo sobre História

Oral; as reuniões frequentes do grupo e as conversas com pessoas que já estavam no grupo e leituras complementares, me ajudaram a me situar e a parecer menos que “caí de paraquedas”.

As disciplinas cursadas me fizeram ter uma visão mais abrangente da Educação Matemática, entre outras coisas, conheci algumas tendências na área e a história da formação de professores desde seu iníciozinho, onde o Rio de Janeiro como capital aparece bastante.

Além das reuniões do GH OEM, fui convidada a participar das reuniões do grupo *Épura*<sup>26</sup>, coordenado pela professora Miriam Penteado. O *Épura*, por ser um grupo bem diversificado e as pesquisas não estarem só voltadas para as diversas deficiências ou a educação inclusiva, me permitiu trocas de vivências, boas discussões e, conseqüentemente, um ganho pessoal, acadêmico e profissional.

Para entender um pouco das leituras sobre narrativas (auto)biográficas, buscar conhecimento e discussões sobre o tema, a Ana Claudia, o Filipe<sup>27</sup> e eu nos reuníamos toda terça pela manhã para este fim. Tudo começou em uma proposta que surgiu em uma das reuniões semanais do GH OEM de subdividi-lo por afinidades, como nossa pesquisa tem interesses em comum, nos unimos. Neste grupo, também buscávamos material bibliográfico para nossas pesquisas e com isso, um evento engraçado ocorreu...

A Ana Claudia e eu, a partir de uma leitura realizada, achamos o nome de um livro do António Nóvoa que estava esgotado e parecia ser importante para nossa pesquisa. A Ana resolveu então enviar um e-mail para este autor perguntando sobre o livro, se tínhamos um meio de achá-lo [na ocasião, não sabíamos que ele era reitor da Universidade de Lisboa, talvez se soubéssemos hesitaríamos em enviar o e-mail]. O António Nóvoa respondeu rapidamente, falou que tentaria resolver nossa situação e encaminhou o e-mail para o Eliseu Clementino de Souza e para Maria da Conceição Passeggi que responderam prontamente e resolveram o problema do livro.

---

<sup>26</sup> O termo *Épura* originalmente significa o desenho que traz duas ou mais vistas de um mesmo objeto, descrevendo-o.

<sup>27</sup> Ana Claudia Molina Zaquie e Filipe Santos Fernandes, ambos membros do GH OEM.

No primeiro semestre não houve muitos congressos, mas meu trabalho foi aceito no X Congreso IberoAmericano de Historia de la Educación Latino Americana (X CIHELA). Fiquei muito empolgada, pois o congresso ia acontecer fora do país, em Salamanca na Espanha, o que me motivou a juntar uma grana, apertar um pouco o lado financeiro e ir. Além de Salamanca ser o local onde foi discutido e criado o primeiro documento que apontam ações em prol da educação inclusiva, também iria ter uma publicação internacional e conhecer uma cultura diferente.

Passagem de avião comprada para Madri, passagem de ônibus comprada para Salamanca, albergue/pensión reservados em ambos os lugares, apresentação português/espanhol pronta e um problemão: estavam impedindo alguns brasileiros de entrarem na Espanha. Minha ansiedade se transformou em desespero quando ouvi essa notícia um mês antes da viagem. Imagine perder o dinheiro todo investido e ser deportada!

Separei toda a documentação exigida e mais um pouco, ouvi muitos conselhos de pessoas que costumam viajar para fora do país e rezei muito...

### 17 jul. 12 - Tempo de expectativas e ansiedade...

Dias antes da viagem, o rei da Espanha vem ao Brasil conversar com a presidente Dilma para resolver a situação da entrada de espanhóis no Brasil e a de brasileiros na Espanha... Ufa, que alívio! Será?!

Bom, só me acalmei quando cheguei, passei pelo serviço de imigração sem o agente olhar na minha cara. Tremi muito, pois meu vôo atrasou quase duas horas e eu podia perder o ônibus para Salamanca se algo desse errado ou pegasse uma fila muito grande. Não podia tremer muito, mostrar ansiedade, preocupação ou qualquer coisa, vai que eles cismam comigo?!

Foi difícil, mas no fim deu tudo certo. Participei do congresso, fiz minha apresentação e as pessoas gostaram, pois era a única que abordava a educação inclusiva e, como me disseram, é um tema pouco explorado que também preocupa a Espanha.

Figura 6 – Minha apresentação no CIHELA



Fonte: Acervo Pessoal.

Lembram da parte do livro esgotado? Pois é, ele viajou comigo e como a conferência final foi realizada por António Nóvoa [o conheci pessoalmente!], ele foi muito simpático, conversou um pouco comigo e, a pedido, escreveu uma dedicatória para mim no livro.

Eu não podia ir para fora do Brasil e deixar de visitar lugares como a Catedral e a Universidade de Salamanca, o Plaza Mayor de Salamanca e Madri, castelos medievais, tirar uma foto com uma armadura símbolo do país, chamada de sudaneira, entre outros lugares turísticos<sup>28</sup>...

---

<sup>28</sup> Foto do Plaza Mayor de Salamanca e de uma sudaneira vendida em uma loja da mesma cidade. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figuras 7 e 8 – Tempo de conhecer uma cultura diferente...



Fonte: Acervo Pessoal.

Esta viagem ocorreu em julho de 2012 e depois desta tiveram outros congressos internacionais e regionais dentro do Brasil. Todos foram muito importantes, não só em termos de publicação, mas em relação a contatos, aprendizagem e busca de material para escrita e embasamento desta dissertação.

No segundo semestre de 2012, foi quando eu reduzi o número de disciplinas, de quatro para uma, e com isso, pude me dedicar mais à pesquisa. Em agosto, fiquei uma semana no Rio de Janeiro para encontrar com os professores colaboradores da pesquisa e explicar como ela ocorreria. Conversei um pouco com eles sobre o memorial de formação e sobre o blog em que eles escreveriam.

Tudo ocorreu conforme o planejado e depois disso, retornei para Rio Claro/SP...

**04 set. 12 – Fugindo um pouco do cronograma: uma pausa repentina na pesquisa...**

Estava feliz, pois a pesquisa de campo finalmente tinha iniciado [estava ansiosa por isso], mas a viagem de volta não foi tão normal como as demais... Em 16/08/2012 sofri um acidente que interrompeu por um tempo minhas atividades.

Figura 9 – Reportagem do Acidente



RONALDO BRAGA  
ronaldo@oglobo.com.br

Quase sete horas depois de ter partido da Rodovária Roberto Silveira, em Niterói, com destino a São Paulo, o ônibus da Viação 1001 MIN-3630 tombou, por volta das 5h20m de ontem, na altura do Km 197 da Rodovia Presidente Dutra, em Arujá, distante 40 quilômetros da cidade de São Paulo, matando o passageiro Nicola Emanuel Frangato, de 61 anos, e provocando ferimentos em 19 passageiros. O coletivo transportava 27 pessoas, incluindo o motorista. Testemunhas contaram à polícia que o motorista do ônibus perdeu o controle do veículo depois de ter sido fechado por um caminhão. Os feridos não correm risco de vida.

Segundo a Viação 1001, o motorista Rosemildo Gonçalves de Melo, de 50 anos, há cinco na empresa, tem mais de 15 anos de experiência. Ele estava com mais de 43 horas de descanso desde sua última viagem. A concessionária Nova Dutra e a Polícia Rodoviária Federal (PRF) informaram que os passageiros feridos foram socorridos e levados para os hospitais Santa Mar-

celina e Geral de Guarulhos, municipal de Guarulhos, além dos pronto-socorros de Arujá, Taubaté e Maria Diice. Em nota, a Viação 1001 afirmou que lamentava o ocorrido e que estava prestando assistência às vítimas.

#### ÔNIBUS PARTIU COM 36 PASSAGEIROS

O ônibus saiu de Niterói por volta das 23h, com 36 passageiros. Nove deles desembarcaram ao longo do percurso. Ao todo, 11 vítimas dos bombeiros, do Samu e da concessionária participaram dos trabalhos de resgate.

Preocupados com o acidente, parentes dos feridos foram até o galpão da empresa na rodovia de Niterói para obter informações. A artesã Rosângela de Oliveira, de 51 anos, foi até o terminal tentar obter informações sobre o estado de saúde de sua mãe, a aposentada Eva Augusta da Silva de Oliveira. Segundo Rosângela, a mãe vai pelo menos uma vez por mês a São Paulo, para fazer compras. Ela estava sozinha no momento do acidente.

Ele contou que, de manhã, sua filha recebeu um telefonema da assistente social do Hospital Geral de Guarulhos, em São Paulo, informando

que a avó estava com ferimentos graves. Rosângela contou ainda que sua mãe tinha fraturado pelo menos uma costela e que estava com o rosto ferido. Mesmo machucada e respirando com a ajuda de aparelhos, ela conseguiu informar o telefone de casa.

A Viação 1001 informou ontem à tarde que estava prestando assistência aos parentes de Nicola Emanuel Frangato, além de manter equipes nos hospitais para acompanhar o quadro de saúde dos passageiros. Segundo a empresa, seis pessoas já tinham recebido alta: Francisca Trigueiro, Carla Pereira Rangel da Silva, Juliana Coutinho Braga, Karla Anchieta Teles Madruga, Diogo Eriban Cunha e Jorge Wang Ching Tu.

Segundo a empresa, os passageiros que ainda estão internados em hospitais da região são: Rosemildo Gonçalves Melo, Carlos Roberto da Costa Rodrigues, Urania Ferreira, Irene Aparecida dos Passos, Marcelo Tadeu Ambrósio, André Ney Nunes Santana, Felipe do Nascimento Santana, Maria das Neves da Silva, Tatiana Guimarães Santana, Eva Augusta da Silva, Fernanda Malinosky, Genilson Jerônimo dos Santos e Pedro Velasquez. ■

Fonte: Jornal O Globo de 17/08/2012.

Segundo a empresa, os passageiros que ainda estão internados em hospitais da região são: Rosemildo Gonçalves Melo, Carlos Roberto da Costa Rodrigues, Urania Ferreira, Irene Aparecida dos Passos, Marcelo Tadeu Ambrósio, André Ney Nunes Santana, Felipe do Nascimento Santana, Maria das Neves da Silva, Tatiana Guimarães Santana, Eva Augusta da Silva, **Fernanda Malinosky**, Genilson Jerônimo dos Santos e Pedro Velasquez.

Bom, a situação depois do acidente foi bem difícil, pois quebrei o cotovelo direito e como sou destra, demorou um pouco para os movimentos dos dedos, punho, flexão e extensão retornarem.

Mesmo sem querer, houve uma pausa na pesquisa e o cancelamento da minha ida em alguns eventos.

### 01 out. 12 – Tempo de recuperação...

Um mês após o acidente, já estava sem os pontos e fazendo fisioterapia para retornar os movimentos do braço. Como a necessidade de escrever e digitar era grande, os movimentos da mão e do pulso foram recuperados de forma rápida.

Com muitas sessões [doloridas] de fisioterapia, os movimentos de extensão e flexão do braço voltaram aos poucos. Mesmo ainda em recuperação, coloquei a pesquisa para caminhar, traduzi o blog do inglês para o português, inscrevi os colaboradores e comecei a enviar e-mails para estimular a escrita. Nesse meio tempo estava planejando minha volta para casa depois do acidente [dessa vez de avião], apenas uma visita, pois meu tratamento estava ocorrendo em São Paulo.

### 28 mar. 13 – Fechamento da pesquisa...

Algum tempo passou, como estou hoje? E a pesquisa foi afetada de alguma forma pelo que aconteceu no ano anterior?

Eu estou bem, ainda estou em recuperação, pois tive que fazer mais uma cirurgia no cotovelo. Quanto a pesquisa, ela está a todo vapor! Já estou com os memoriais e as cartas de cessão dos professores de matemática, estou finalizando os capítulos, os quais chamo de blogs, e posso dizer que o atraso que ocorreu foi pequeno, não afetou o produto final, mas deixou marcas... talvez um aprendizado de modo avesso.

E como parte de minha formação, agora enquanto educadora matemática atenta às questões da educação inclusiva, finalizo minha dissertação.

A seguir, apresentamos uma parte teórica e metodológica da pesquisa. Posteriormente, apresentamos as análises focando a questão norteadora. Espero ter mostrado, mesmo que de maneira incipiente, como me aproximei da educação

inclusiva e até o final do trabalho, mostrar como percebo a educação inclusiva (de cegos) nas salas de aula regulares de matemática.

### 30 mar. 13 – Sensações pós-memorial...

Enfim, terminei meu memorial e a sensação que fica é de pós-parto. Passeggi<sup>29</sup> compara a escrita do memorial como o “ato de conceber”, nós vamos da luta ao luto e após concluir esta escrita pude perceber que é o que realmente ocorre: lutamos contra nós mesmos, com as dificuldades na escrita que são muitas, não no sentido de não saber o que escrever, mas o que escrever, o que é importante contar ou suprimir.

Seria mais fácil suprimir alguns acontecimentos, seria menos dolorido. Como foi difícil escrever algumas coisas, principalmente, falar sobre o acidente, mesmo que meses depois. Quando você lembra, você revive essas lembranças com um sentimento diferente e eu me vi novamente no local do acidente, só que desta vez relatando-o, sem a preocupação momentânea de não saber o que iria acontecer depois, pois eu já sabia o final ou, pelo menos, a continuação da história.

A questão do luto, da morte de si mesmo para renascer de uma outra forma<sup>30</sup>, percebo que meu olhar sobre os acontecimentos não é o mesmo que foi na época que ocorreu e, talvez, não seja o mesmo daqui uns anos. Provavelmente, as atitudes que tive em cada momento não seriam as mesmas hoje. Houve um momento de reflexão pessoal sobre cada acontecimento e isso é uma coisa minha, o que pode não ter ocorrido com os demais participantes da pesquisa. Além disso, cada elemento fez parte de minha formação enquanto educadora matemática.

---

<sup>29</sup> PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

<sup>30</sup> Ibidem, 2006.

## *Blog Metodologia*

### 10 out. 12 – A busca do significado da palavra autobiografia<sup>1</sup>...

Para compreender as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da nossa pesquisa, as narrativas (auto)biográficas<sup>2</sup>, especificamente os memoriais de formação, primeiramente, fui em busca do significado de “autobiografia”.

Lejeune<sup>3</sup> nos conta que a palavra autobiografia foi importada da Inglaterra no início do século XIX e, para defini-la, aposta no sentido proposto por Larousse, em 1886: "Vida de um indivíduo escrita por ele próprio." Este autor também afirma que Larousse contrapõe a autobiografia – que, para ele, é uma espécie de confissão – às Memórias que contam acontecimentos que podem ser alheios ao narrador.<sup>4</sup> Ainda, para Lejeune, a autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular na história de sua personalidade”<sup>5</sup>.

A pesquisadora Verena Alberti<sup>6</sup> afirma que autobiografia é como se reservasse um "gênero" literário específico que permitisse ao indivíduo a expressão de sua unidade, de sua autonomia, de suas reflexões e de suas experiências particulares.

Pesquisando o significado etimológico<sup>7</sup> da palavra, encontrei que a mesma é composta por três elementos: *auto*, *bio* e *grafia*. *Auto* refere-se a ‘de si mesmo, por si mesmo, espontaneamente’, *bio* refere-se a ‘vida’ e *grafia* refere-se a ‘escrever, descrever, desenhar’. A partir daí, pude entender como a escrita da vida de um

<sup>1</sup> A palavra autobiografia aparece sem parênteses, pois estamos buscando o sentido da palavra antes de tornar pesquisa.

<sup>2</sup> Entendemos que as narrativas (auto)biográficas englobam os memoriais de formação, as histórias de vida, a escrita de si, entre outros.

<sup>3</sup> LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** – de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

<sup>4</sup> Idem, p. 53.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>6</sup> ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Revista Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/148.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/148.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 12.

<sup>7</sup> CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010, p. 70, 91 e 322, respectivamente.

indivíduo por si mesmo e de maneira espontânea. Gusdorf<sup>8</sup> explica também o significado dos elementos que compõe esta palavra:

*Autos* é a identidade, o eu consciente dele mesmo e princípio de uma existência autônoma; *Bios* afirma a continuidade vital dessa entidade, seu desenvolvimento histórico [...]. *Grafia* introduz, finalmente, o meio técnico próprio às escritas do eu.

Para este autor, a ordem dos termos deveria ser trocada para *Grafiabioauto*, porque a vida pessoal se beneficia de um novo nascimento por meio da escrita. Já Pineau<sup>9</sup> diz que é preferível *Bioautografia*, pois acredita na indissociabilidade da vida e da cognição humana.

Poderíamos interpretar que, para Foucault<sup>10</sup>, a autobiografia (ou biografia) é “uma escavação ao infinito, em que jamais se chegará a uma imagem definitiva” da pessoa biografada; o nome desta é quase sempre “um nome de morte, de alguém que já não pode contestar as imagens que dele se construíram” e justifica, ainda, que a morte “é a única possibilidade de esta imagem se estabilizar, quando um sujeito absoluto é apresentado no lugar de um sujeito possível”.

Após esses entendimentos, decidimos<sup>11</sup> que neste trabalho utilizaremos o termo (auto)biografia com o prefixo entre parênteses, pois, conforme Gusdorf<sup>12</sup>, além de ter um sentido mais abrangente, por incluir as biografias, autobiografias, webgrafias etc; há, principalmente, o sentido de reflexão por parte do sujeito que narra.

---

<sup>8</sup> GUSDORF, 1991 apud PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Vivian Batista da (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130, p. 108, itálicos da autora.

<sup>9</sup> PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59.

<sup>10</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

<sup>11</sup> Quando o verbo estiver na 1ª pessoa do plural, refiro-me a minha orientadora e eu.

<sup>12</sup> GUSDORF, 1991 apud PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Vivian Batista da (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130, p. 110.

## 15 out. 12 – (Auto)biografias, uma tentativa de historiografia...

O universo do papel é, como uma casa aonde somos convidados, um espaço protegido, onde as leis do mundo exterior estão suspensas: os atos não têm as sanções e consequências que teriam do lado de fora [...].<sup>13</sup>

Quando se iniciou o uso de narrativas (auto)biográficas?

Alguns autores afirmam que na Antiguidade já havia indícios da escrita autobiográfica, como Gomes<sup>14</sup> que traz trechos de cartas que Platão trocava com seus amigos para exemplificar tal escrita. A pesquisadora refere-se a um conjunto de 13 cartas em que Platão, além de expor parte de seu conhecimento, conta passagens de sua vida. Ainda expõe que, na cultura greco-romana, nos séculos I e II, considerava-se a escrita como “treinamento de si” e para isso eram utilizadas as correspondências, de grande importância na época, e os *hypomnemata*, que eram cartas, registros públicos, contendo memórias e reminiscências pessoais.

Outros autores, como Sousa<sup>15</sup>, atribuem o pioneirismo a Santo Agostinho com suas *Confissões*, do século IV d.C. Nesta obra de cunho religioso, Agostinho, motivado por sua conversão, confessa-se ao seu interlocutor (Deus). Delory-Momberger<sup>16</sup> explica que nesta obra há um movimento autobiográfico “da narrativa e do sentimento de si” em que o autor confessa “as suas paixões e suas fraquezas”, o que constitui “a revelação de ‘vertiginosas interrogações sobre si mesmo’, pois contempla passado, presente e futuro, tudo ‘reunido no momento da escrita’”.

<sup>13</sup> LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico* – de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 310-311.

<sup>14</sup> GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. *Boletim de Educação Matemática* (BOLEMA), v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012, p. 110.

<sup>15</sup> SOUSA, Cynthia Pereira de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 247-261.

<sup>16</sup> CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007., p. 86.

No Renascentismo, século XVI, surgem outros gêneros de escrita como as memórias e os diários, o que vem ressaltar o caráter individual do homem desta época e fortalecer uma “escrita autobiográfica”.

Os séculos XVII e XVIII foram fortemente marcados pela imposição da figura real e um controle constante da corte sob as pessoas, o que refletiu nas escritas de memórias, em paralelo com os acontecimentos da vida privada, trazendo à tona os sentimentos pessoais vividos na interioridade.<sup>17</sup>

Outra obra considerada um marco na escrita de si, como para os autores Marques e Arfuch<sup>18</sup>, é *Confissões* de Rousseau (1782), pois explicita uma quebra da barreira entre a vida pública e a privada, revelando o eu íntimo e secreto. Para Arfuch<sup>19</sup>, a partir das *Confissões* de Rousseau, inicia-se o delineamento específico dos gêneros literários autobiográficos, na tensão entre a indagação do mundo privado, à luz da incipiente consciência histórica moderna, vivida como inquietude da temporalidade, e sua relação com o novo espaço social.

Conforme Gomes<sup>20</sup> explica, há diferença entre as obras de Santo Agostinho e as de Rosseau:

O que diferencia, essencialmente, a obra rousseuniana em relação às memórias anteriores, caracterizadas pela exposição do público e pelo silenciamento do privado, reside na ênfase nessa segunda dimensão. [...] Mais do que simplesmente expor o íntimo e o secreto, porém, a obra de Rousseau tomará o leitor como testemunha da sinceridade do autor.

Para Cunha<sup>21</sup>, essa exposição do íntimo só começa a se fortalecer enquanto gênero no Ocidente, quando o homem adquire a convicção histórica de sua

---

<sup>17</sup> CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

<sup>18</sup> MARQUES, José Oscar de Almeida. Rosseau e a forma moderna da autobiografia. In: IX Congresso Internacional da ABRALIC, 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 1-7 e ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

<sup>19</sup> ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 36.

<sup>20</sup> GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012, p. 114.

existência. O diário íntimo, considerado um texto sem destinatário, aparece no século XVIII, coincidindo com a agitação política, a profusão literária e o aumento da alfabetização, principalmente a feminina. De início condenado ao segredo, à reclusão e ao privado, o diário foi pouco a pouco circulando timidamente pelo meio familiar sob a forma de textos vivos, mas lacunares, frutos de uma memória familiar. Assim, ainda em Cunha, citando Didier, encontramos que:

O diário é uma escritura essencialmente de dentro, onde os sentimentos, as sensações internas ocupam um grande lugar; uma escritura que rejeita uma organização formal, uma escritura essencialmente do registro do descontínuo, do efêmero.<sup>22</sup>

Conforme o autor Peter Gay<sup>23</sup>, os burgueses aderiram à interiorização por meio de cartas confidenciais, diários pessoais, confissões escritas, missivas de amor e textos com reflexões de caráter religioso. O mesmo autor destaca que o surgimento de autobiografias, autorretratos, romances e obras históricas sobre o caráter das pessoas adquiriram a força de consideráveis indústrias domésticas, e “os diários e a correspondência íntima se tornaram mais comuns e mais reveladores do que nunca”<sup>24</sup>. Assim, pode-se afirmar que, no século XIX, ficou acentuado o sentimento de individualidade, o culto do “eu interior”, e o autoconhecimento por meio da escrita.

A casa burguesa com seus espaços individualizados, em especial com o favorecimento de um quarto próprio, criava um refúgio para a intimidade e foi uma condição material que permitiu e estimulou a escrita do diário, aliada aos progressos da alfabetização feminina e ao preenchimento de um vazio existencial que se lhes

---

<sup>21</sup> CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; \_\_\_\_\_ (Orgs). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180 e \_\_\_\_\_. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2007. Disponível em: < <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8>>. Acesso em: 10 out. 12.

<sup>22</sup> DIDIER, 1983 apud CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; \_\_\_\_\_ (Orgs). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180, p.160.

<sup>23</sup> GAY, 1999 apud GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012.

<sup>24</sup> Ibidem, p. 11-12.

abria ao final da infância até a idade de casar-se. As mulheres das classes populares não escolarizadas ficavam, em geral, excluídas dessa prática, pois careciam de condições materiais e até residenciais que lhes garantissem maior intimidade ou isolamento.<sup>25</sup>

O diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real. Ele contribui, modestamente, para a paz social e o equilíbrio individual. Esse primeiro jato é também um rascunho das palavras ou dos atos que se sucederão na realidade.<sup>26</sup>

Para Lejeune<sup>27</sup>, o papel é um amigo, um espelho onde podemos nos projetar e nos olhar com distanciamento. A imagem que fazemos de nós se desenvolve ao longo do tempo, repetindo-se ou transformando-se, fazendo surgir as contradições e os erros, todos os viéses que possam abalar nossas certezas, sendo assim, o diário pode ser espaço de análise, de questionamento, um laboratório de introspecção.

A escrita em diários é uma prática que permanece até os dias atuais. No que segue, retomaremos o assunto para mostrar que o meio onde ocorre a escrita intimista mudou, mas o costume não.

No século XX, essa escrita intimista, de caráter autobiográfico, de maneira metódica foi adotada com finalidade de pesquisa. Nas décadas de 1920 e 1930, os sociólogos da Escola de Chicago utilizaram o “método autobiográfico” em pesquisas sobre o mundo dos gângsteres, dos ladrões e das prostitutas a fim de analisar situações sociais pelo olhar dos autores das narrativas. Esses sociólogos generalizaram o uso da "confissão científica", convidavam seus alunos a redigir uma autobiografia ou uma história da própria família e solicitavam que os mesmos estabelecessem certa distância com relação ao seu próprio caso<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> CUNHA, Maria Teresa Santos. Escrever sobre si: diários íntimos e construção de subjetividades. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora Ulbra, 2006. p. 119- 135.

<sup>26</sup> LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** - de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p.262

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>>. Acesso em: 09 out. 12.

No final da década de 1940, o diário de Anne Frank (1947) é publicado como livro e vendeu milhões de cópias. Atribuiu-se a grande vendagem à curiosidade das pessoas, não só histórica, em conhecer o cotidiano e a intimidade de uma adolescente judia nos sombrios anos da Segunda Guerra Mundial por meio de seu diário íntimo. Este polêmico livro é um relato (auto)biográfico de uma adolescente judia que conseguiu se esconder da fúria dos nazistas por 25 meses. A polêmica ficou a cargo de possíveis edições e supressões feitas por Otto Frank, pai de Anne, a fim de preservar a memória de sua mulher e dos outros integrantes escondidos dos nazistas no Anexo Secreto.<sup>29</sup> Percebe-se, então, que a vida privada torna-se alvo de interesse e um negócio rentável.

No entanto, entre os anos de 1940 e 1970, o pensamento que predominava, ainda, era o de que para se fazer ciência eram necessários métodos e técnicas objetivas e quantificáveis, ocasionando um recuo dessas concepções nas ciências humanas. No final da década de 1970, essas concepções ressurgem no rol de questionamentos que põem em xeque as “certezas” científicas<sup>30</sup>, tornando-se possível voltar a atenção para as abordagens (auto)biográficas no campo científico, permitindo um movimento mais abrangente no qual “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.”<sup>31</sup>

Nesta época, o olhar volta-se para as narrativas (auto)biográficas, mas não visando fins capitalistas, e o foco é na utilização dessas narrativas em pesquisas científicas. Ainda, enquanto a Sociologia via as narrativas como possibilidade de uma produção do conhecimento acerca do homem, a área de Educação passa a utilizá-las

---

<sup>29</sup> MORONI, Andréia. A edição de diários íntimos e o caso de Anne Frank. In: V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2005, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: UERJ, 2005, p. 1-15.

<sup>30</sup> SARTORI, Adriane Teresinha. O Gênero Discursivo “Memorial de Formação”. In: XII Seminário de Teses em Andamento, 2007, São Paulo. **Anais....** São Paulo: UNICAMP, 2007. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/306>>. Acesso em: 23 out. 2012.

<sup>31</sup> NÓVOA, 1995 apud SARTORI, Adriane Teresinha. O Gênero Discursivo “Memorial de Formação”. In: XII Seminário de Teses em Andamento, 2007, São Paulo. **Anais....** São Paulo: UNICAMP, 2007. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/306>>. Acesso em: 23 out. 2012, p. 1.

em prol da aprendizagem e formação do sujeito adulto. Para Gaston Pineau<sup>32</sup>, essa ligação com a aprendizagem surge na França, na década de 1970, com Henri Desroche na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Desroche cria um dispositivo de formação denominado autobiografia refletida, visando que o sujeito em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu "trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação".

A intenção das narrativas de si como práticas de formação é a de que os educadores (em formação) documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual. Delory-Momberger<sup>33</sup> justifica dizendo que "[...] a ideia é que o adulto em se reapropriando de sua história, se reapropriar de seu poder de formação" e que dessa forma, "[...] permitirá ao sujeito conduzir, através da narrativa de sua vida, uma atividade reflexiva sobre si e de identificar-se como produtor da sua história".

Na década de 1990, as pesquisas sobre a formação docente expandem-se, iniciando, no Brasil, estudos das maneiras como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério.<sup>34</sup> Assim, de acordo com Passeggi<sup>35</sup>, o interesse por essa pesquisa, denominada (auto)biográfica, é:

garantir condições ideais do retorno sobre si mesmo, para que o trabalho de autobiografar exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações anteriores de si e do mundo da vida.

<sup>32</sup> SOUZA, Eliseu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (Auto)Biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação. Apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 out. 2012.

<sup>33</sup> DELORY-MOMBERGER, 2000 apud CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007, p.89.

<sup>34</sup> SOUZA, Eliseu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (Auto)Biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação. Apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 out. 2012.

<sup>35</sup> PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Vivian Batista da (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130, p. 116.

Essa ação regressiva e progressiva é o que permite falar do 'si mesmo' como um 'eu refletido', reinventado pela ação da linguagem.

Para atender a mudança de interesses, da pesquisa científica ao uso como processo de formação, as escritas (auto)biográficas passaram a ter denominações diferentes como narrativa de formação, narrativa de si, relato de vida, memorial, memória docente etc. Souza<sup>36</sup> explica que “terminologias diferentes [...] refletem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das ciências sociais e da formação de professores”. Para o mesmo autor:

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento<sup>37</sup>.

A partir do século XX e, atualmente, no século XXI, em pesquisas na área de Educação e Educação Matemática, a escrita de narrativas (auto)biográficas tem se ampliado, com base no pensamento de que o sujeito possui uma identidade própria que o diferencia, um ser único e autônomo diante do coletivo.

Após observarmos essa “linha do tempo”, que foi construída com a intenção de nos organizar (a nós próprias), percebemos que antes tínhamos autobiografias, diários e correspondências sendo largamente escritos, na contemporaneidade, há outras maneiras de expressar a individualidade e a vida privada. Com o avanço da tecnologia, houve uma mudança no meio utilizado para a produção das narrativas de si, tem se criado arquivos de texto em computadores, inúmeros blogs e perfis em redes sociais de relacionamentos para esta prática.

---

<sup>36</sup> SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004, p. 140.

<sup>37</sup> SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e narrativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147., p. 136.

Alguns diaristas trocaram os cadernos pelo computador, devido à facilidade no arquivamento e do estabelecimento de índices, à economia de espaço, ao uso da função pesquisar para encontrar qualquer informação ou fazer consultas enquanto se escreve outras partes do diário, à flexibilidade da estrutura interna, graças à divisão em arquivos e à hierarquização dos documentos (sendo possível manter diários paralelos sobre temas diferentes, periodizá-los como quisermos). Para Lejeune:

[...] se você quiser editar trechos do diário, fazer uma montagem, transformar uma parte em conto ou qualquer outro tipo de reescrita, não existe nada mais fácil de ser feito, a partir de uma cópia que deixará o original intacto. Você pode fazer a montagem de maneira linear cortando e colando; mas quem lhe impede de usar os links de hipertexto? [...] Diante dos olhos, na tela, aquele texto que aparece e desaparece a vontade é tão fluido e imaterial quanto a própria consciência. A tela é mais íntima que o papel.<sup>38</sup>

Caso o diarista, agora virtual, queira “materializar” sua escrita, isso também é possível por meio da impressão do diário.

No caso desta pesquisa, a fim de alcançarmos nossos objetivos, utilizaremos as narrativas de professores escritas em um ambiente virtual, o blog, e lançaremos mão de outras ferramentas tecnológicas para facilitar a comunicação entre as partes, como explicitaremos no que segue.

## 29 out. 12 – O Memorial de Formação

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** - de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 334-335.

<sup>39</sup> BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras Escolhidas I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p. 197-221., p. 205.

Das diferentes denominações de escrita (auto)biográfica, escolhemos o memorial de formação por suas perspectivas teóricas e metodológicas atenderem melhor ao que foi proposto inicialmente para realizarmos na pesquisa.

Em sentido amplo, para os pesquisadores Bolívar, Domingo e Fernández, as pessoas em sua relação com os demais e consigo mesmas, “não fazem mais que contar/imaginar histórias, ou seja, narrativas. São, então, um modo básico de pensar, de organizar o conhecimento e a realidade”<sup>40</sup>. Para eles, as próprias culturas se configuraram e se expressam por meio de narrativas, o que serviu para dar identidade a seus membros, e continuam dizendo que:

A narrativa autobiográfica oferece um terreno onde se pode explorar os modos como se concebe o presente, se pode ver o futuro e, sobretudo, como se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa. Podemos, por isso, considerar que ‘os professores e pesquisadores contam histórias a seus alunos e colegas; jornalistas, romancistas e investigadores, em outras disciplinas, também contam histórias a suas respectivas audiências.’ Não se deve entender ‘narrativa’ no sentido trivial de um texto em prosa em um conjunto cheio de enunciados, mas como um tipo especial de discurso consistente em uma narração, onde a experiência humana vivida é expressa em um relato. [...] Entendemos como *narrativa* tanto uma experiência expressa como um relato; por outro (como enfoque de investigação), padrões/ formas de construção de significado, a partir de ações pessoais temporárias, através da descrição e análise de dados biográficos. É uma particular reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, se dá a atribuição de significado ao sucedido ou vivido. Todo relato biográfico é organizado em uma sequência (cronológica e temática) dos acontecimentos vividos. Uma ordem cronológica (curso de uma vida) combina-se, portanto, com um código configurativo (acontecimentos) para unir-se em um todo significativo. [...] Construimos a existência dentro de uma estrutura narrativa. O relato narrativo é, então, uma forma específica de discurso organizado em torno de um enredo, de uma sequência tempo, de personagem(ns), situações [...].<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> “En sentido amplio, podemos decir que los humanos, en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir, narrativas. Es, entonces, tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar una identidad a sus miembros.” BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001, p. 19 [tradução nossa].

<sup>41</sup> “La narrativa auto-biográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y -sobre todo - se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa. Podemos, por eso, considerar que ‘los profesores e investigadores cuentan historias a alumnos y colegas; periodistas, novelistas e investigadores en otras disciplinas también cuentan historias a sus respectivas audiencias.’ [...] No se debía entender ‘narrativa’ en el sentido trivial de un texto en prosa con un conjunto enhebrado de enunciados; más

Como na narrativa (auto)biográfica, o memorial é uma narrativa em que o autor faz um relato da sua própria vida.<sup>42</sup> Mas, o que seria um memorial de formação?

Para responder a essa pergunta, buscamos fontes que nos fizessem compreender melhor esse gênero de narrativa. Passeggi traz o significado etimológico “[...] o termo *memorial* (séc. XIV) tem origem no latim tardio [*memoriale, is*] e designa ‘aquilo que faz lembrar’”<sup>43</sup>.

Nas pesquisas na área de educação, adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, os memoriais, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias dos mesmos.<sup>44</sup>

O memorial de formação, a partir dos anos 1990, tornou-se uma prática usual na formação docente. A pesquisadora Passeggi relata que, em 1994, este tipo de memorial foi adotado como dispositivo de formação de professores das séries iniciais no Curso Normal Superior, no Rio Grande do Norte, a fim de promover atitudes

---

bien es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato [...] Entendemos como *narrativa* una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia [...], por la que - mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. Un orden cronológico (curso de una vida) se combina, pues, con un código configurativo (acontecimientos), para conjuntarlos en un todo significativo. [...] Construimos la existencia dentro de una estructura narrativa. El relato narrativo es -entonces- una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación [...].”BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 19-20. [grifo do autor; tradução nossa].

<sup>42</sup> PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:\_\_\_\_\_. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

<sup>43</sup> PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218, p. 205, grifos da autora.

<sup>44</sup> SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

reflexivas antes e depois da graduação.<sup>45</sup> Hoje, a defesa do memorial é adotada como requisito para finalização da graduação em alguns cursos de universidades como, por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Segundo Sartori<sup>46</sup>, o memorial de formação é também utilizado para a obtenção do diploma de graduação no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente, no PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do ensino fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas).

Os pesquisadores Prado e Soligo defendem que a produção de textos escritos favorece o pensamento reflexivo, o que é uma ferramenta valiosa na formação. Para eles, o memorial de formação é um gênero textual privilegiado “para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.”<sup>47</sup> E continuam falando que:

Sendo o memorial de formação, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam em essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação.

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que forem acontecendo.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218..

<sup>46</sup> SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em Memoriais de Formação. **Revista da ABRALIN**, v . 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

<sup>47</sup> PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:\_\_\_\_\_. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59, , p. 46.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 56.

Quando os professores estão exercendo a profissão, Prado e Soligo dizem, ainda, que “a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, neste caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação.”<sup>49</sup>

Larrosa<sup>50</sup> defende a produção de narrativas ou relatos de formação para ser utilizada na formação inicial ou continuada: "Produzimos as histórias que depois tratamos com diferentes ferramentas metodológicas e para distintas finalidades. Contribuímos na elaboração das histórias que depois vamos colocar em cena nos diferentes contextos teóricos e práticos."

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

[...] a ideia de formação do professor como um processo permanente, sempre inconcluso e que requer aprendizagens sobre a profissão e também sobre si mesmo obtidas ao longo de toda a sua história de vida, no ambiente familiar, como aluno da educação básica, nos cursos de formação específica para o magistério, bem como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática.<sup>51</sup>

Referente ao processo de escrita dos memoriais, Passeggi diz que “a escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como ‘luta’, em seguida, como ‘ato de conceber’ e, finalmente, como ‘viagem’.”<sup>52</sup> A mesma autora ainda fala da dificuldade em escrever quando o ambiente é institucional:

---

<sup>49</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>50</sup> LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 183-202, p. 185.

<sup>51</sup> TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; REBOLO, Flavines; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SILVA, Adriana Rodrigues. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 out. 12, , 2010, p. 122.

<sup>52</sup> PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218, p. 210- 211.

Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma.<sup>53</sup>

Os educadores que assumem o compromisso da escrita declaram que um pouco de sonho e de utopia “sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação”.<sup>54</sup> Os pesquisadores Prado, Ferreira e Fernandes comentam que, com essa escrita, esses profissionais fazem “um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos”<sup>55</sup>.

Nessa perspectiva, a escrita deste tipo de narrativa é explorada em um movimento de investigação-formação, uma abordagem (auto)biográfica, que focaliza o processo de conhecimento e de formação que se articula ao exercício da tomada de consciência, por parte do sujeito, das aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas pela metarreflexão do ato de narrar sobre si mesmo.<sup>56</sup>

Assim, a abordagem (auto)biográfica das trajetórias de escolarização e formação, dos memoriais de formação, inscreve-se em uma abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo (auto)formativo, por meio das experiências dos atores em formação e por possibilitar a ampliação da compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.<sup>57</sup>

O memorial favorece a reflexão em relação às situações vividas pelos professores que possam ter marcado suas escolhas, seus questionamentos ao longo

---

<sup>53</sup> Ibidem, p. 211.

<sup>54</sup> PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011, p. 146.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FIORENTINI, Dario; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O potencial heurístico e autoformativo das biografias educativas para os formadores de professores de matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.** Seropédica, v. 32, n.2, p. 103-115, jul./dez., 2010.

<sup>57</sup> SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

de sua trajetória, as influências sofridas de âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional, etc., que possam estar presentes na formação. Prado, Ferreira e Fernandes<sup>58</sup> afirmam que a reflexão diz não só sobre o cotidiano, mas também aponta a necessidade de que políticas e programas dirigidos à escola, como o exemplo da educação inclusiva de alunos com deficiência que os autores trazem no texto, tenham eco nas vozes dos sujeitos que fazem a escola.

Os memoriais em questão, trazem os traços das memórias que poderiam e são instrumentos de formação e podem ser considerados fontes (históricas) que trarão os traços de formação. Segundo Garnica<sup>59</sup>:

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

Dessa maneira, vemos que os memoriais, repletos de vida de professores, podem também se converter em fontes para um fazer investigativo da formação inicial e continuada. Os memoriais de formação nos permitem entender como ocorreu, e está ocorrendo, o processo de formação por parte das universidades. Estas narrativas também permitirão lançar o olhar sobre esse professor, tentando, assim, entender suas buscas, suas opiniões, seus sentimentos, suas participações neste processo.

Em pesquisas em Educação Matemática, há muitos trabalhos que lançam mão de narrativas como pano de fundo, que é o caso do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Entretanto há trabalhos que utilizam narrativas, mais

---

<sup>58</sup> PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

<sup>59</sup> GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. **Zetetiké**, v.11, n. 19, p. 9-55, 2003, p. 36.

especificamente, as (auto)biográficas, como é o caso das pesquisas de Maria Laura Magalhães Gomes<sup>60</sup>, Filipe Santos Fernandes<sup>61</sup> e Ana Claudia Molina Zaquieu<sup>62</sup>.

Ainda no campo da Educação Matemática, temos o estudo da pesquisadora Adair Nacarato<sup>63</sup> que utiliza relatos autobiográficos e textos reflexivos, denominados “escrita de si”, que alunas do curso de Pedagogia produzem ao longo do curso, os quais revelam suas crenças quanto à matemática e seu ensino, bem como as marcas que a disciplina deixa ao longo da formação na escola básica.

Há também a pesquisa de Cármen Lúcia B. Passos e Cecília Galvão<sup>64</sup> que denominam as narrativas produzidas pelas professoras de “narrativas de formação” e objetivam, além de levar o professor em formação a refletir sobre a docência, entender as relações entre prática e conhecimento, ou seja, desvelar a forma como se dá o processo de produção de conhecimento; a relação entre a investigação e a prática; o que se aprende quando se investigam e se propõem investigações/explorações matemáticas nas aulas. Os pesquisadores Freitas, Fiorentini, Megid e Sicard<sup>65</sup>, em seus estudos, estimulam a escrita reflexiva de narrativas de formação ou narrativas educativas e visam a possibilidade de contribuição da escrita no contexto de formação em/ para a matemática.

---

<sup>60</sup> Ver em Gomes (2012).

<sup>61</sup> Refere-se à pesquisa de doutorado, em andamento, que utiliza memoriais acadêmicos submetidos em concursos e as entrevistas dos respectivos professores para compreender como se constitui o educador matemático.

<sup>62</sup> Refere-se à pesquisa de mestrado, em andamento, que utiliza as Histórias de Vida de ex-bolsistas e entrevistas de coordenadores para compreender o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos cursos de formação de professores de Matemática, em específico no curso de matemática da UNESP/ Rio Claro.

<sup>63</sup> NACARATO, Adair Mendes. A Formação Matemática das Professoras das Séries Iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**. v. 23, nº 37, p. 905 a 930, dezembro 2010.

<sup>64</sup> PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; GALVÃO, Cecília. Narrativas de formação: Investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções**. v. 7, n. 18, p. 76 - 103, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/460>>. Acesso em: 18 out. 12.

<sup>65</sup> FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p.138-189, jan./abr. 2008.; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; FIORENTINI, Dario. Formação Docente a partir de Narrativas de Aprendizagem. **Interacções**. v. 7, n. 18, p. 178 - 203, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/464>>. Acesso em: 18 out. 12.; SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. Buscando compreender o potencial das Biografias educativas no processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática - uma leitura multirreferencial. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n. 2, p. 137-156, jul./dez. 2008.

O uso de memoriais de formação em Educação Matemática é recente e o nosso trabalho é uma contribuição para este campo que tem se mostrado promissor.

### 29 out. 12 - O Memorial de Formação, o que entendemos...

Atrevemos-nos a adotar os memoriais com a intenção primeira de explorar as potencialidades de um instrumento de formação e metodológico de pesquisa. Como na maioria dos trabalhos desenvolvidos pelo GH OEM são utilizadas narrativas (orais), os memoriais de formação se apresentam como uma possibilidade de continuar usando as narrativas de professores, agora escritas.

Escolhemos o memorial de formação e não outro tipo de narrativa (auto)biográfica, por entendermos que ele permite o narrar a partir das frases disparadoras, com a intenção de pesquisa, como também favorece a reflexão, o que é possível perceber na leitura dos memoriais e nas Sensações pós-memorial. Este gênero textual propicia a formação que, neste caso, compreendemos como sendo um ciclo, o professor sempre está em formação, esta não acaba na graduação ou em cursos de formação continuada.

Para que os memoriais pudessem ganhar um caráter mais dinâmico que as entrevistas orais impõem e permitem devido ao diálogo entre pesquisador e entrevistado, optamos por registrá-los em um blog, meio virtual que permite o imediatismo e a interação entre os participantes, local onde a escrita que prevalece é a que está próxima à fala cotidiana, se assim desejar o colaborador. Assim, foi possível por meio da escrita dos memoriais e das interações, nos aproximarmos das textualizações<sup>66</sup> feitas nos trabalhos do grupo que estão inseridos no mesmo projeto de Mapeamento usando História Oral.

### 21 out. 12 - Meu querido diário virtual: o blog...

O computador constitui também uma tela, uma magra película entre nós e os outros, uma janela aberta, uma porta fechada ao mesmo tempo (é

---

<sup>66</sup> Narrativas criadas a partir do depoimento transcrito após a entrevista concedida pelo colaborador.

impossível para mim responder ao telefone enquanto escrevo), é toda uma vida suplementar, uma chance que nós nos damos para existir em outros tempos, uma maneira de se ganhar um suplemento de alma, o verbo vivo declinado no senso de desdobramento.<sup>67</sup>

A escrita de diários, a partir do século XX, não é mais um ato solitário. Em 1997, os blogs, inicialmente chamados de *weblogs*<sup>68</sup> por Jorn Barger, faziam apenas referência a sites, listavam e compartilhavam links interessantes na web. Entretanto, no início de 1999, desenvolvedores de sites e conhecedores do código HTML criaram provedores que possibilitassem mais ferramentas para criação e uma interação entre pessoas.<sup>69</sup>

A maioria dos blogs, até hoje, oferece uma lista de indicação com links, mas também disponibiliza um espaço de interação, de debate, em que visitantes podem deixar seus comentários, criticar, interagir com o blogueiro<sup>70</sup> e demais visitantes por meio de textos, imagens e hipertextos<sup>71</sup>.

De acordo com a autora Paula Sibilia, no Brasil, apesar de dois terços dos cidadãos nunca ter navegado pela web e muitos deles sequer sabem do que se trata,

---

<sup>67</sup> SCHITTINE, Denise. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 65.

<sup>68</sup> *Web* faz referência à “página na internet” e *log* a “diário de bordo”.

<sup>69</sup> BLOOD, Rebecca. **Weblogs**: A History and Perspective. Rebecca’s Pocket. [Online] 07 September 2000. Disponível em: <[http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)>. Acesso em: 08 jun. 12.

<sup>70</sup> Nome dado aos usuários dos blogs.

<sup>71</sup> Hipertexto é um conjunto de dados textuais que possuem um suporte eletrônico e que podem ser lidos de diversas maneiras e por diversos caminhos. Os dados são divididos em elementos ou nós de informação, como parágrafos. São os elementos marcados por ligações semânticas que permitem a passagem de uma parte à outra. Os nós são fisicamente “ancorados” em zonas do texto, ou como palavras ou como frases. O texto tradicional propõe ao leitor um percurso fixo, ao passo que o hipertexto dá ao leitor a opção de construir progressivamente um conjunto fugaz de elementos textuais, a seu bel-prazer. (COSTA, 2005). Entrar em um hipertexto expõe a condição de labirinto. “Não é um labirinto visível, como um espaço que delimita o que está aparente e é conhecido normatizado e aterrado em uma realidade [...] indica escolhas alternativas, quando os caminhos convergem a um ponto. [...] Mas o labirinto invisível é como uma onda de partículas que se animou no emaranhado mágico em que cada ponto pode ter conexão com qualquer outro ponto. Não é possível desenrolá-lo com o fio de Ariadne, pois ele não tem interior ou exterior estabelecido. Pode ser finito ou infinito e em ambos os casos cada uma das partículas de sua formação pode ser ligada a qualquer outra e o seu próprio processo de conexão é um contínuo processo de correção destas conexões. É sempre ilimitado e sua estrutura fica sempre diferente da estrutura que era no momento anterior permitindo a cada vez ser percorrido segundo trilhas diferentes.” (BARRETO, 2009, p. 6-7).

seis milhões de blogs são de brasileiros, colocando o país como o terceiro mais blogueiro do mundo.<sup>72</sup>

A aparição da *blogosfera*, criada na dialética *bios-logos*, é um fenômeno radicalmente novo na medida em que a escrita íntima pode ser imediatamente lida por um público anônimo indefinido, o que cria um diálogo inédito entre os seres vivos.<sup>73</sup>

Em 2008, Paula Sibila já declarava que a *blogosfera* acolhe cerca de 100 milhões de diários, mais do que o dobro dos hospedados um ano atrás, de acordo com os cadastros do banco de dados da Technorati<sup>74</sup>. A autora diz, ainda, que “essa quantidade tende a dobrar a cada seis meses, pois todos os dias são engendrados cerca de 100 mil novos rebentos, portanto o mundo vê nascerem três novos blogs a cada dois segundos”.<sup>75</sup>

Um blog pode ser definido como um site que permite a publicação de registros relativos a algum assunto e organizado, geralmente, em ordem cronológica inversa, ou seja, do relato mais recente para o mais antigo. Ainda, pode permitir *posts* que são os pequenos relatos, opiniões ou pequenos comentários dos leitores aos textos publicados, e tem como grande vantagem o fato do criador não necessitar saber construir páginas na Internet.

Este diário virtual, o blog, se opõe ao diário íntimo ao qual supõe segredo, é um espaço de instantaneidade e de comunicação, ao invés de reserva. A escrita do diarista é algo feito com o intuito de ser desvendado e comentado. Virtualmente, “é mais fácil de posicionar e dar adeus à autocensura.”<sup>76</sup>

Alguns diaristas escrevem frequentemente, outros uma vez por mês. Alguns são motivados, não por documentar sua vida ou expor seus sentimentos, mas para expressar opiniões, fazer comentários, articular ideias ou apenas manter um fórum

---

<sup>72</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>73</sup> PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59, p. 52.

<sup>74</sup> Site de busca na internet especializado na busca de blogs ([www.technorati.com](http://www.technorati.com)).

<sup>75</sup> SIBILIA, Paula. **O Show do Eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 13.

<sup>76</sup> SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.12.

sobre um assunto que lhes interesse.<sup>77</sup> Outra característica dos blogs é que eles podem expressar um estilo pessoal ou tornarem-se uma ferramenta de interação personalizada.<sup>78</sup> Para uns é um modo de “pensar com computadores”, para outros, “pensar por escrito”.<sup>79</sup> Ao escrever em um blog, a pessoa dá o direito a qualquer leitor de tirar suas próprias conclusões e perguntar o que for.

O diarista, em sua escrita pública virtual, tem por objetivo guardar a memória de si mesmo e a de ser lembrado pelos outros, o “desejo da imortalidade”. Para não perder o público, este se apropria do “desejo de seduzir” o leitor e, para isso, mantém uma regularidade na escrita. Uma possível justificativa em relação aos leitores, por vezes assíduos, dos blogs é que: “Parte do fascínio é o modo fácil que os blogs se deslocam entre o pessoal e o profundo”.<sup>80</sup>

Alguns utilizam o e-mail para estabelecer um diálogo restrito com leitores e outros usam pseudônimos para evitar um reconhecimento. Há, ainda, os que desejam a exposição, buscam observadores. Essa “visibilidade” almejada assemelha-se à estrutura do panóptico<sup>81</sup>, só que de modo invertido, ou seja, quem está ao redor vê a pessoa que está no centro, sem ser visto.<sup>82</sup>

O blog é um espaço que tem como base a escrita, mesmo havendo possibilidades de educação inclusiva de recursos semióticos como imagens, músicas e vídeos. A difusão dos blogs trouxe à tona a escrita do dia a dia, mas isso não significou trazer a escrita denominada culta. Em consequência disso, surgiram

---

<sup>77</sup> NARDI, Bonnie A.; SCHIANO, Diane J.; GUMBRECHT, Michelle; SWARTZ, Luke. Why we blog. *Communications of the ACM*, vol. 47 n.12. p. 41-46, 2004.

<sup>78</sup> HOU, Huei-Tse; CHANG, Kuo-En; SUNG, Yao-Ting. Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*. vol. 17, n. 4, p. 325-340, December 2009.

<sup>79</sup> NARDI, Bonnie A.; SCHIANO, Diane J.; GUMBRECHT, Michelle; SWARTZ, Luke. Why we blog. *Communications of the ACM*, vol. 47 n.12. p. 41-46, 2004., p.44.

<sup>80</sup> “Part of the allure of blogs is the easy way they move between the personal and the profound.” (NARDI et al, 2004, p.44, tradução nossa).

<sup>81</sup> No século XIX, Jeremias Bentham (1748-1832) cria o modelo arquitetônico panóptico (ótico=ver + pan=tudo), caracterizado pela forma radial, uma torre no centro e um só vigilante, o qual pelo efeito central da torre percebia os movimentos dos condenados em suas celas. A primeira prisão panóptica foi construída em 1800, nos EUA. (LIMA, 2005).

<sup>82</sup> SCHITTINE, Denise. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

muitas discussões a respeito da qualidade dos escritos inaugurados e difundidos pela internet, como apresentado no trecho do livro de Lejeune:

- Mas, diga-me, será que a escrita não fica empobrecida? ou se modifica?  
 - Minha cara senhora, com relação a quê? A senhora já viu diários de papel? Essa oralidade de certos diários on-line está presente em muitos diários de adolescentes que escrevem como falam. É impossível generalizar.<sup>83</sup>

Diante da velocidade que a comunicação pós-novas tecnologias está impondo, torna-se natural o surgimento de uma reconfiguração da escrita ou, talvez, uma linguagem adaptada, que facilite a troca de mensagens, informações etc. Esta linguagem utilizada nos blogs que, por Ruiz<sup>84</sup>, é chamada de *bloguês* ou *e-escrita* e Anis<sup>85</sup> define como uma *norma scripto-conversacional*, é uma estratégia de oralização da escrita, cuja função é incorporar, na escrita, traços típicos da fala cotidiana, a fim de garantir a dinamicidade e buscar, em alguns casos, expressar emoção ou afetividade na conversa/escrita teclada. Há um caráter dinâmico e instantâneo de interação.

Halliday<sup>86</sup> afirma que na relação entre a escrita nas novas tecnologias computacionais e a escrita na forma tradicional, presenciamos uma nova situação que “está desconstruindo toda a oposição entre fala e escrita”. O autor continua dizendo que daqui há pouco tempo “a distância entre a fala e a escrita terá sido largamente eliminada”.

Sobre a polêmica em relação ao uso do *bloguês*, Ruiz<sup>87</sup> comenta que:

<sup>83</sup> LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** - de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 343-344.

<sup>84</sup> RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Kd o portugueis dk gnt??? O blog, a gramática e o professor. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.5, p.115 - 133, 2005.

<sup>85</sup> ANIS, 1999 apud COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 102-116, Apr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 12.

<sup>86</sup> HALLIDAY, 1996 apud MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas** no contexto da tecnologia digital. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado entre os dias 23-25 de maio, 2002 p. 1-45, p. 39.

<sup>87</sup> RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Kd o portugueis dk gnt??? O blog, a gramática e o professor. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.5, p.115 - 133, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/204.pdf>>. Acesso em: 15 out. 12, p. 126.

Quem usa essa linguagem tem plena noção de que escreve do jeito que escreve porque está num ambiente demarcado, onde, mais importante que violar a ortografia ou enxertar emoticons para falar por escrito, é produzir graça e manter o estilo jovial de modo informal, amistoso e lúdico. E isso só ocorre porque o avanço tecnológico tornou possível a comunicação à distância em tempo real intermediada por computador [...]

Com a intenção de interagir com seus pares, além da linguagem em um tom mais “rotineiro”, mais “natural”, e textos mais curtos, os blogueiros “falam por escrito”, ou seja, ao mesmo tempo expressam oralmente e registram a oralidade que expressam.

Alguns blogueiros também usam recursos nos *posts* como: gírias, palavras em inglês, pronomes de primeira e de segunda pessoa, combinações de sinais tipográficos, abreviações, *emoticons*<sup>88</sup>, com objetivo de representar o corpo “num espaço onde ele se textualiza, se metaforiza pela visibilidade da escritura; um espaço onde o corpo pode se dizer”<sup>89</sup>. Em geral, quanto mais jovem é o usuário, mais recursos são empregados.

A seguir, mostraremos um quadro com a exemplificação da reconfiguração da escrita utilizada na tentativa de agilização e oralização da mesma:

Recursos	Exemplo(s)
Supressões de acentos gráficos e de sinais de pontuação;	Nao
Supressões de certas vogais de palavras;	também = tb, tbn; você = vc; tudo = td ou beleza = blz
“Abreviações” de palavras;	não = ñ; risos = rrsrs
Substituições de palavras/expressões por símbolos e/ou algarismos;	demais = d+ ou novidades = 9dades

<sup>88</sup> Os *emoticons* são recursos semióticos, no caso gráficos, com a função de representar o corpo do sujeito que escreve.

<sup>89</sup> DIAS, Cristiane Pereira. **A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo** hiv. 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004, p. 122.

Elementos típicos da conversação como os marcadores conversacionais, as interjeições, o alongamento de vogais ou de consoantes;	Noooossa ou Oiiiiiii
Simplificações de grafia	menina = mina ou bicho = bixo
Pontuação expressiva para dar entonação	Oi!!!!!!
Palavras em inglês	câmera = cam
Uso de maiúsculas para dar ênfase	ADOREI o que escreveu.
Uso de onomatopéias	kkkkk, huahua, hehehe (todas representam uma pessoa rindo)
Uso de <i>emoticons</i>	;-) ou 😊 (representa uma pessoa piscando o olho) ou =P ou 🙄 (representa uma pessoa mostrando a língua)

### 21 out. 12 - Um *post* enviesado: Um exercício...na escrita, a oralidade latente.

Para exemplificar essa oralidade na escrita, que há em todas as narrativas, mas, principalmente, apresentar o *bloguês*, que foi favorecido pelo ambiente que escolhemos fazer a pesquisa, selecionamos dois memoriais.

Os memoriais de Gaby Murta Baltar, de 21 anos e Larissa Alexandre Pinho, de 23 anos, podem ser conferidos na íntegra no apêndice, mas estes não entrarão na análise juntamente com os outros colaboradores, pois, por serem licenciandas e não estarem em sala de aula, não se enquadram nos pré-requisitos estabelecidos para esta pesquisa.

Cabe ressaltar que elas foram adicionadas no blog porque são bolsistas do Laboratório de Ensino de Geometria da Universidade Federal Fluminense, onde cursam Matemática e fazem adaptações de atividades e materiais para auxiliar no ensino de matemática para alunos com deficiência visual e porque, ao saberem da pesquisa, ficaram interessadas em participar. Dessa maneira, permitimos a participação delas, que estavam cientes de que seus memoriais não seriam utilizados com fins de análise da formação e vivência em sala de aula. Em memórias, no

entanto, seus blogs se mostraram muito ricos, sendo possível explorá-los aqui, neste momento. Cumpre lembrar que esses memoriais também passaram pelo mesmo processo dos demais, foram escritos a partir de cinco frases disparadoras, foi conferida a narrativa e, depois de finalizada, nos deram a cessão de direitos.

Foi possível observar nos trechos dos relatos, o uso de gírias, *emoticons*, combinações de letras ou onomatopeias, a fim de dar ênfase no que estavam relatando e, ainda, tentar simbolizar as sensações, as impressões do momento narrado. Os grifos que aparecem nos comentários são da pesquisadora.

Começaremos pelo memorial da Gaby que, no trecho, narra suas atitudes e falas, usa pontuações e o prefixo *super* algumas vezes para dar ênfase. Além disso, parece se divertir enquanto conta suas lembranças de escola, usa gírias e ainda conversa com a pesquisadora (a quem ela chama de Fê), ou seja, registra sua oralidade por escrito.

**Comentário GABY:**

Meu primeiro dia de aula, minha mãe conta que foi *super divertido*, pois quando ela foi me deixar na escola, todas as crianças estavam chorando e ela estava com medo de que eu começasse a chorar também, mas aconteceu totalmente o contrário, eu simplesmente virei pra ela e disse: '*mãe, tchau, pode ir embora*' e entrei feliz e contente com a minha mochilinha na escola. [...] Nessa escola, eu comecei a fazer natação e comecei a competir pela a escola, eu ganhei várias medalhas (*hahaha*) [...] Nessa época, a novela Malhação□ se tratava exatamente disso e *nós nos apelidávamos pelos nomes dos personagens!! (isso mesmo fê, 'ninguém merece' hahaha)*. [...] tia Ana Cláudia, atrasou a cerimônia pra minha mãe conseguir chegar a tempo e eu fiquei *super feliz*. [...] eu fui estudar na Criarte, também em Macaé. *Fui simplesmente apaixonada por essa escola*. [...] A melhor de todas era a tia Nel, ela era professora de educação física e *me fez ficar maravilhada* com todos os esportes possíveis. *Tive a minha fase 'menino'*, pois só gostava de jogar bola, me vestia com bermudões e camisas grandes e largas e usava boné pra trás. [...] estudei numa turma muito bagunceira e me via na obrigação de ser uma *CDFzinha*□, e parece que deu certo.

Digite seu comentário...

Ao escrever sobre o período em que optou por prestar vestibular para o curso de Matemática, Gaby utiliza mais de uma vez gírias e expressões para dar ênfase e tentar comunicar o que sentiu (ou está sentindo).

**Comentário GABY:**

*Ixiii*, esse foi um período *supermegahiper* conturbado da minha vida. [...] No terceiro ano, eu realmente tinha decidido que queria tentar vestibular pra medicina e pra matemática. *Por um tempo fui zoada* e desacreditada por meus amigos, ninguém conseguia entender o que tinha acontecido quanto a minha decisão. [...] E hoje eu sou *super feliz* com a minha escolha, apesar das dificuldades encontradas na faculdade, adoro o meu curso.

Digite seu comentário...

Examinando o memorial da Larissa, percebemos que ela lança mão de pontuações para dar entonação, de gíria e de *emoticons* e supressões de palavras, no caso risos (rs), para demonstrar qual seria sua expressão facial ao mencionar determinada situação e o que sentiu durante a escrita.

**Comentário LARISSA:**

Eu lembro de tantas coisas e são tantas histórias, que eu nem sei por onde começar. Entrei na minha 1ª escola, Centro Educacional Novo Mundo, em Padre Miguel, Zona Oeste do Rio de Janeiro, em 1995, com 4 anos de idade, *eu era uma graça!* (*depois coloco foto =D*). Lembro de todas as professoras, de como eu era *'a aluna nerd'*, que sempre sentava na frente [...]era eu que fazia qualquer favor que a professora precisasse e quando ela não me escolhia, *eu ficava chateada!* (rs).

Digite seu comentário...

Ao contar sobre o período da escola e do episódio em que a professora de Biologia, no 6º ano, pediu para os grupos comprarem rãs, a fim de dissecá-las e

estudar as partes, Larissa conversa com seu leitor, usa gírias e dá ênfase em algumas partes, também utiliza o prefixo *super* para esta finalidade.

**Comentário LARISSA:**

Não podia dar em outra: no dia seguinte, todos os grupos estavam com uma cordinha amarrada na pata da rã, fazendo uma corrida e gritando alucinadamente para que a sua rã fosse a velocista campeã. Infelizmente a Margareth perdeu. *Sim, eu dei nome pra rã.* E foi muito triste ter que matar a Margareth, [...]. E aí o colégio adotou um sistema de ensino muito fraco e *um belo dia*, eu mudei de colégio, [...] Resolveram colocar a minha foto em um 'mural da honra', onde entravam as fotos dos melhores alunos de cada série. Daí, *de graça*, comprei uma briga com a aluna mais *nerd* e mais insuportável do colégio [...] Até o 1º ano, eu era *super inteligente*, sentava ali no canto da sala, [...] No 2º ano, briguei com a minha melhor amiga na época (*que hoje é minha amiga há dez belos anos*) e acabei me juntando com os meninos do fundão da sala. Eu nunca era colocada pra fora de sala, *o total oposto deles*, que saíam todos os dias por algum motivo. E muitas das vezes, as besteiras que eles faziam tinham o meu dedo. Eu arquitetava e eles colocavam em prática. *Superdivertido.* [...] Como eram 5 turmas de cada série do ensino médio, e todos tinham um grupo um pouco mais agitado (*rs*), [...] E não me arrependo das besteiras que fiz, ou que ajudei a fazer. *Tá, de algumas eu me arrependo, mas da maioria não.*

Digite seu comentário...

Para escrever sobre quando escolheu cursar Matemática, Larissa novamente conversa com o leitor, tenta passar o que sente e utiliza mais gírias e pontuações para enfatizar o que narra.

**Comentário LARISSA:**

Minha graduação... *estranho falar que eu nunca quis fazer Matemática até a hora de escolher para quê eu ia prestar vestibular. E não queria mesmo! Quando era pequena, tinha sei lá, uns 5 anos, em 1995, resolvi que ia ser veterinária. Sempre amei animais. Amo mesmo!! Faço escândalos quando vejo cachorrinhos fofos passeando na orla de Niterói. [...] Descobri que não tinha altura o suficiente para fazer a prova que eu queria para piloto da AFA. Eu tinha 1,59 m de altura e o concurso exigia mínimo de 1,63 m. Por 4 centímetros! [...] Na hora de preencher as fichas do 1º Vestibular, que já não lembro qual era a Universidade, fui direto em Engenharia. Mas sabe... eu não queria fazer Engenharia tanto assim. Eu gostava muito de Matemática, mas não queria estudar Física, nem Química. E aí veio o estalo: Eu gostava muito de Matemática. Caraca, eu gostava muito de Matemática! Por que não, então né?*

Digite seu comentário...

Nos trechos selecionados é possível observar a presença marcante do chamado *bloguês*: as colaboradoras a todo o momento conversam com o leitor, tentam chamar a atenção para algum dado utilizando pontuações e gírias regionais; usam o simbolismo da internet (*emoticons*) visando mostrar o que estão sentindo. Ressaltamos que nas demais narrativas as marcas da oralidade também estão na escrita, selecionamos essas duas que são as que melhor exemplificam a aproximação entre a fala e a escrita em um ambiente virtual.

A partir dessas narrativas, é possível perceber outro dispositivo para captar a oralidade. O gravador, que é comumente utilizado nas pesquisas para este fim, nesta foi substituído por um dispositivo mais contemporâneo, o blog. No blog, há um tom mais “natural” da linguagem falada que é transformada, com poucas perdas, em uma linguagem escrita. Apesar da oralidade e da escrita terem suportes e características muito distintas, na comunicação pelo blog essa distinção se dissolve até quase ficar imperceptível...

06 nov. 12 – Lembranças: a escrita de si em uma pesquisa em Educação Matemática...

Somos constituídos pelo que lembramos, mas também pelo que esquecemos 'seja as lembranças silenciadas (voluntárias ou involuntárias), seja os não-ditos. Em outras palavras: o que lembramos, mas não podemos ou queremos falar'.<sup>90</sup>

A proposta da escrita no memorial de formação não foi uma tarefa fácil, pois isso envolvia o estímulo para a escrita sob a tentativa do pesquisador de não influenciar quem e o que estava sendo expresso e registrado, mas também um “pacto” bem intimista com os professores colaboradores, os quais deveriam rememorar acontecimentos passados que, talvez, não desejassem.

Estas lembranças, ao serem contadas, são vistas com olhar do presente e são constituídas por pessoas, lugares e acontecimentos que, aos quais, os que lembram registram e atribuem significado a partir da forma como foram vividos.

Entendemos que relembrar “este passado” não é – ou talvez não seja –, somente a lembrança do tempo que passou ou uma consciência do tempo perdido. Alguns acontecimentos importantes, talvez tenham sido esquecidos pelos colaboradores e, como diz Benjamin<sup>91</sup>: “Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade.” Ao ler este trecho, em princípio, achei a afirmação um pouco exagerada e tentei pensar: como pode o choque de resgatar o passado ser destrutivo a ponto de deixarmos de compreender a saudade?

No entanto, após redigir o meu memorial de formação, entendi e concordei, pois há passagens que a pessoa não quer registrar – não gostaria, mas é necessário – acontecimentos que não são saudosos ou deixam de ser, aqueles que são ou não significativos. Em certos momentos dizemos que a lembrança não depende de nossa

<sup>90</sup> BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória**: Quem sou? São Paulo: Paulus, 2008, p. 12.

<sup>91</sup> BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas II. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 71-142, p. 104-105.

vontade, isso porque “nossa vontade não é forte o suficiente. A lembrança está ali, fora de nós, talvez dispersa em muitos ambientes”.<sup>92</sup>

Quantas vezes, ao contar algo vivenciado ou ao relembrar um lugar visitado, encontramos alguém que vivenciou, ouviu alguém contar ou passou pelo mesmo lugar e que reconstrói a história junto com outra pessoa? Há concordâncias e divergências, pontos de vistas diferentes, retalhos que se juntam para formar uma história...

Para Halbwachs<sup>93</sup>, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” e, segundo ele, este ponto de vista muda de acordo com o lugar, pode mudar conforme as relações que a pessoa mantém com outros meios. Moraes<sup>94</sup> nos aponta que a memória individual é uma multiplicidade de saberes coletivos, por isso, citando Albuquerque Junior<sup>95</sup>, diz que “a ‘memória coletiva’ não é somente um somatório das ‘memórias individuais’, mas, ao contrário, é um campo discursivo e de força, em que estas memórias individuais se configuram”. Assim, Moraes continua dizendo que “à medida que a memória individual se configura na memória coletiva, essa última se amplia (re)moldando outras memórias individuais”.<sup>96</sup>

Albuquerque Junior<sup>97</sup> afirma que a memória é composta de fragmentos de múltiplas vivências e experiências coletivas ou individuais. O autor complementa dizendo que estes fragmentos “são retrabalhados neste diálogo constante entre o indivíduo e a sociedade, entre o passado e o presente. As memórias são individuação ou subjetivação e não individualidades ou subjetividades”.

A multiplicidade atribuída à memória individual se deve aos diferentes níveis que compõe a mesma, como os níveis involuntário e o voluntário. Quando

---

<sup>92</sup> HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006, p. 59.

<sup>93</sup> Ibidem, p. 69.

<sup>94</sup> MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN)**. 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

<sup>95</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007, p. 204.

<sup>96</sup> MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN)**. 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012, p. 23.

<sup>97</sup> Ibidem, 2007, p. 201-202.

relembramos o passado, involuntariamente, a partir de situações cotidianas ou quadros sociais no presente, trazemos à tona a reminiscência. Este passado evocado surge como imagens fugidias, aparições irrepetíveis, “uma fusão de sensações passadas e presentes que faz com que o que foi invocado surja de uma nova forma”. Diferente de quando organizamos os fragmentos voluntariamente, o que não significa um acesso direto ao passado, mas sim a necessidade de um tempo para organizá-los e recompô-los, o que chamamos de lembrança.<sup>98</sup>

Poderíamos interpretar que, para Benjamin, essa recordação como “destrutiva e conservadora, [a lembrança] dissolve a alegria da novidade, da sensação, da tristeza, do convencional, do já sentido e experimentado.”<sup>99</sup> Sabemos que as lembranças virão e serão um passado visto pelo presente, olhares pessoais, individuais, por isso não serão necessariamente sequenciais e lineares. Com isso e dada a natureza seletiva e subjetiva da memória, o narrado poderá ser ressignificado no ato da escrita:

[...] apesar das armadilhas que o imaginário arma para a memória, pode -se afirmar que uma busca específica da verdade está implícita no olhar sobre a coisa passada [...] Essa busca da verdade especifica a memória como grandeza cognitiva. Mais precisamente, é no momento do reconhecimento, no qual se conclui o esforço da lembrança, que essa busca da verdade se declara. Sentimos e sabemos então que algo se passou, que algo aconteceu, que nos implicou como agentes, como pacientes como testemunhas.<sup>100</sup>

Josso afirma que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em inspiração para que nosso imaginário possa inventar essa indispensável continuidade entre presente e futuro, graças ao nosso olhar retrospectivo sobre nós mesmos.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> Ibidem, 2007, p. 201-202.

<sup>99</sup> BENJAMIN, 1996 apud ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007, p. 202.

<sup>100</sup> RICOUER apud LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In: GOMES, Angela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs). **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 13-38, p. 19.

<sup>101</sup> JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>>. Acesso em: 12 out. 12.

Assim, consideraremos “a verdade” dos acontecimentos narrados, o que é a verdade para o professor colaborador de nossa pesquisa: nossa intenção não é questioná-los ou confrontá-los, apenas analisar e refletir sobre as narrativas.

O relato nas narrativas (auto)biográficas, em caso específico dos memoriais de formação, trazem não só lembranças como, também, o tempo vivido pelo narrador, que passa a ser o “presente do passado”. Esse tempo da narrativa pode ser tanto um tempo cronológico enquadrado pelo tempo do calendário, quantificado pelo relógio, incorruptível, denominado tempo *Chronos*, como pode ser um tempo caótico, exigente e subversivo, o da memória, denominado tempo *Kairos*<sup>102</sup>, ou ainda, um misto dos dois. Fernandes e Garnica dizem que:

Se a História ordena, encadeia, lineariza, objetiva, continua; a memória filtra, reordena, dá trelas aos desejos humanos, reescreve, fantasia, trata de uma continuidade descontinuada, cravada de abismos e vagos espaços. E ainda assim, concordam os historiadores que a memória é o alimento da História, seu fermento, seu recurso vital. O tempo do Eclesiastes é o tempo contínuo, como o é o tempo *Chronos* que cotidianamente nos pressiona e continuamente pressiona nossas experiências e seus relatos, impondo-lhes, cumulativamente, a causa e o efeito, o antes e o depois, a razão e a decorrência, o pecado ao qual segue a punição. Subversivo e estranho a este cenário, o tempo *Kairos* é aquele da percepção da experiência, da experientiação, o tempo descontínuo, sensual e vertiginoso da memória.<sup>103</sup>

### 12 nov. 12 – O tempo e a experiência (docente)...

O tempo contemporâneo surge como um elemento que perfura o espaço, substituindo a sensação de objetivação cronológica por uma circularidade plena de instabilidade. Turbulento, esse tempo parece fugaz e raso. Retira as espessuras das experiências que vivemos no mundo, afetando inexoravelmente nossas noções de história, de memória, de pertencimento.<sup>104</sup>

Nos dias atuais, a multiplicidade de recursos tecnológicos auxiliou não só tarefas cotidianas, principalmente a comunicação, mas propiciou também uma

<sup>102</sup> FERNANDES, Déa Nunes; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Temporalidades Distintas: um estudo sobre a formação de professores de matemática no Maranhão. In: Ana Cristina Ferreira; Arlete de Jesus Brito; Maria Angela Miorim. (Orgs). **Histórias de Formação de Professores que Ensinaram Matemática no Brasil**. 1 ed. Campinas: Ilion, 2012, v. 1, p. 175-189.

<sup>103</sup> Ibidem, 2012, p. 175-176.

<sup>104</sup> CANTON, Katia. **Tempo e Memória**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009, p. 20.

evolução e aceleração no modo como fazemos algo. Com isso, temos não só ferramentas facilitadoras, mas também mais informações em menos tempo.

Antes tínhamos somente a possibilidade de nos comunicarmos com outras pessoas por meio de cartas, telegramas etc, o que exigia um tempo mais longo, um exercício de paciência entre as tantas idas e vindas necessárias para que algumas formas de comunicação ocorressem. Atualmente, por meio de correio eletrônico, chats, redes sociais, dentre outras ferramentas de comunicação, conseguimos conversar, trocar informações, fazer questionamentos aos nossos pares em minutos... segundos! O mesmo ocorre com o retorno das respostas e com a busca em sites de pesquisa: perde-se a noção do tempo, já que o que foi escrito vai ser lido logo em seguida. Com a Internet há a troca de tempo por espaço<sup>105</sup> para armazenar correspondências (e-mails), arquivos, documentos, entre outros.

Com o uso da internet e dos outros novos meios de comunicação, a memória se tornou mais efêmera, está cada vez mais difícil lembrar tanto coisas profundas como coisas simples<sup>106</sup>, e isso também interfere no sentido de temporalidade, ou seja, no modo como significamos o tempo. Para exemplificar isso, segue o relato do estudante Doug no livro *A vida no ecrã*:

Consigo desdobrar minha mente. Estou ficando perito nisso. Me vejo como duas, três ou mais pessoas. E limito-me a ligar uma parte de minha mente e depois outra, à medida que viajo de janela em janela. Estou tendo uma discussão qualquer numa das janelas e tento paquerar uma garota numa outra janela e, numa terceira, pode estar correndo uma folha de cálculo ou outra coisa técnica para a universidade... E de repente recebo uma mensagem em tempo real e calculo que isso seja a vida real. É só mais uma janela.<sup>107</sup>

O que para Doug parece ser uma vantagem, para muitos é um limitador. Estes afirmariam, contra-argumentando, que tanta informação ao mesmo tempo implica uma absorção menor – ou menos significativa – da informação. Corroborando, Larrosa diz que:

<sup>105</sup> LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** – de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

<sup>106</sup> SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

<sup>107</sup> SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 58.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.<sup>108</sup>

Atrelado a essa dinamicidade do tempo, está a experiência que o sujeito adquire.

Tardif<sup>109</sup> aborda a experiência como um saber que provém das práticas profissionais, dos saberes específicos baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes [disciplinares, curriculares e da formação profissional], através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. [...] os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.<sup>110</sup>

Em Tardif, percebemos um sujeito que por meio da experiência adquirida faz uma reflexão sobre sua prática e julga sua formação anterior ou ao longo da carreira, métodos ou, ainda, a pertinência das reformas introduzidas nos programas. Sujeito este que partilha as experiências com seus pares e, com isso, pode formar ou informar outras pessoas. Como exemplo, o autor coloca a troca de experiências de professores mais velhos com os mais jovens, o treinamento e a formação de estagiários e professores iniciantes.

Walter Benjamin, no texto *Experiência e Pobreza*<sup>111</sup>, narra uma “experiência” transmitida de pai, velho em seu leito de morte, para os filhos e faz uma crítica a esta experiência quantificada, a que ele se refere como “autoridade da velhice”.

---

<sup>108</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 23.

<sup>109</sup> Este autor apresenta o saber experiencial (ou prático) como um dos saberes docentes. (TARDIF, 2010).

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 53 e 54.

<sup>111</sup> BENJAMIN, Walter. \_\_\_\_\_. *Experiência e pobreza*. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 114-119.

Benjamin, ainda em seu texto, afirma que “as ações da experiência estão em baixa”<sup>112</sup> e que isso não é um fenômeno estranho, pois “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.”<sup>113</sup>

Neste estudo, não entendemos o *ter* ou *fazer* experiência como algo passível de quantificação, algo cumulativo, atribuído, geralmente, à pessoa com mais vivência – quanto mais velho, mais experiente – ou com mais tempo de trabalho.

Paulo Freire<sup>114</sup>, em *Pedagogia da Autonomia*, fala que o sujeito não é um objeto ou paciente que só recebe conhecimento. Na experiência formadora, o sujeito também produz o saber. Freire ressalta, ainda, que o docente deve respeitar os saberes dos educandos e aproveitar as experiências sociais e informais dos alunos nas ruas, nos pátios dos recreios, entre outros, para estabelecer uma relação com os saberes curriculares fundamentais.

Após esta breve discussão, encontramos os dizeres do autor Larrosa, no qual nos apoiaremos, que define experiência da seguinte forma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.<sup>115</sup>

Larrosa também afirma que a experiência está cada vez mais rara. Este autor atribui isso a quatro fatores: o **excesso de informação**: “A informação não é experiência.”; o **excesso de opinião**: “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.”<sup>116</sup>; a **falta de tempo**: “[...] tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas

---

<sup>112</sup> BENJAMIN, Walter. \_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 114-119, p. 114.

<sup>113</sup> Ibidem.

<sup>114</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>115</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n° 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 21.

<sup>116</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n° 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 21-22.

nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.”; e ao **excesso de trabalho**: “[...] a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, [...] essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência”.<sup>117</sup>

A maioria de nossos docentes colaboradores é de uma geração tecnológica na qual as coisas acontecem em uma velocidade muito rápida, o do fazer mais coisas em menos tempo, onde “o presente rapidamente vira passado”. Essas pessoas são caracterizadas por viverem o que falam, viverem em um regime presentista, que Lipovetsky<sup>118</sup> chama de “reinado da urgência”. Schittine afirma que: “Sofremos [...] de um excesso de velocidade de informações que nos faz sentir incapazes de absorver por muito tempo os acontecimentos. O tempo se comprime, vira uma sucessão de presentes acelerados que logo se transformam em passado.”<sup>119</sup> Assim, utilizamos, os memoriais de formação visando apreender o meio e as peculiaridades que envolvem as relações e as experiências de nossos colaboradores, como a escola, a universidade, a profissão, a formação, a educação matemática, a educação inclusiva etc.; e o blog vem como um dispositivo de aproximação, como um meio de relacionarmos com as pessoas em sua zona de conforto<sup>120</sup>.

## 18 nov. 12 – Procedimentos Metodológicos.

A pesquisa teve início com base no livro *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*<sup>121</sup>, que apresenta pesquisas que utilizaram

<sup>117</sup> Ibidem, 2002, p. 23-24.

<sup>118</sup> LIPOVETSKY, 2004 apud RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Kd o portugueis dk gnt??? O blog, a gramática e o professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, p.115 - 133, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/204.pdf>>. Acesso em: 15 out. 12, p. 94.

<sup>119</sup> SCHITTINE, Denise. **Blog**: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 123.

<sup>120</sup> No sentido de dar segurança, pois era algo o qual estavam acostumados ou já tinham visto alguma vez.

<sup>121</sup> PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:\_\_\_\_\_. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

memoriais de formação. Entretanto, fizemos, ainda, uma pesquisa bibliográfica que procurou identificar textos acadêmicos e literários relacionados aos memoriais de formação, à formação de professores em um âmbito geral, posteriormente, à educação inclusiva e aos blogs. Este levantamento foi realizado, primeiramente, em sites de busca na internet e cada artigo ou livro encontrado levava a outro. Nas reuniões do subgrupo denominado *Memoriais*<sup>122</sup> surgiram também sugestões de livros a partir do estudo e discussão de artigos e capítulos de livros. Foi realizada também uma pesquisa no banco de dados de bibliotecas de universidades de São Paulo, como a da UNESP e da USP<sup>123</sup>.

Os colaboradores desta pesquisa são professores de matemática, como nós, que foram convidados, pois participaram do curso *Braille online – Módulo Básico* oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada em Niterói/ RJ. O curso foi realizado no segundo semestre de 2011, na modalidade semipresencial via plataforma Moodle<sup>124</sup>. Nesta plataforma, além de discussões sobre leis vigentes e educação inclusiva, também ficou disponível o material do curso (vídeos, textos, entre outros) para que os participantes pudessem cumprir as tarefas avaliativas de acordo com o cronograma fechado pela coordenação.

Cabe ressaltar que os participantes eram, em sua maioria, licenciandos da UFF e professores em exercício que buscavam um meio de aprender a lidar com os alunos cegos que estavam inseridos em suas salas de aula. Nossa primeira intenção era de produzir os memoriais com colaboradores durante o curso de braille oferecido pela UFF, no entanto, isso não foi possível, pois não abriram inscrições para este curso em 2012.

Assim, decidimos atuar junto aos professores já formados neste curso, visando olhar para sua formação, observando como eles se aproximam e percebem o

---

<sup>122</sup> Subgrupo formado por Ana Claudia Molina Zaqueu e Filipe Santos Fernandes com o objetivo de estudar e buscar bibliografia com a temática narrativas (auto)biográficas.

<sup>123</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>124</sup> Ambiente virtual de aprendizagem em regime de *open source*, criado em 2001 por Martinn Dougiamas, no âmbito do seu projeto de investigação de doutoramento. Esta plataforma é de fácil manuseio e tem um conjunto de funcionalidades como, por exemplo, disponibilização online de exercícios, vídeos explicativos, entre outras, comunicação em tempo real por meio de chat, videoconferência ou por meio de fóruns, onde não há sincronia, permitindo aos participantes ler, refletir e depois responder a qualquer momento. Fonte: [www.moodle.org](http://www.moodle.org)

movimento de educação inclusiva de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. O convite aos colaboradores, que foram tutores ou alunos do curso de braille, foi realizado por e-mail. Aos que aceitaram, foi agendada uma reunião presencial<sup>125</sup> na qual entreguei uma carta de apresentação, explicando sobre a pesquisa que seria realizada, o tutorial do blog, que será comentado a seguir, e dois capítulos sobre memoriais do livro: *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*<sup>126</sup>, a fim de nortear o professor colaborador sobre o tema.

No que se refere à construção dos memoriais, foi criado um blog: [www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow](http://www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow), nosso diário virtual, cuja finalidade não era só de manter o contato e direcionar os docentes colaboradores, mas também de compartilhar lembranças, ideias e dúvidas acerca do que está sendo produzido. A escolha pelo uso deste blog, em específico, foi por se parecer com a rede social *Facebook*, a qual a maioria dos participantes tem acesso, o que, a nosso ver, facilitaria a manipulação e estimularia os mesmos e, também, por acreditarmos que ele seja um meio mais dinâmico no qual a distância física é reduzida, além da proximidade entre a fala e a escrita. Um espaço que mesmo tendo por base a escrita, a oralidade está presente.

É importante lembrar que o blog foi traduzido do inglês para a língua portuguesa e é restrito aos professores participantes, ou seja, não é de acesso público na internet, pois não tínhamos a autorização dos mesmos. No entanto, cada pessoa inscrita no blog podia interagir com os demais e fazer interferências no relato de outra pessoa.

---

<sup>125</sup> A reunião presencial teve que ser realizada em dois locais diferentes para facilitar o deslocamento dos docentes envolvidos, pois alguns moram ou trabalham na cidade do Rio de Janeiro, outros em Niterói. Um encontro foi realizado no Instituto Benjamin Constant, na Urca/ RJ, e, no dia seguinte, foi realizado outro no Laboratório de Ensino de Geometria na UFF.

<sup>126</sup> SANTOS, Inês Henrique dos. A experiência da escrita ou reflexões sobre relatos de formação docente narrados na liberdade da leitura. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 203-215.; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:\_\_\_\_\_. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

Após o encontro presencial, cada professor foi cadastrado no blog com o próprio e-mail de correspondência, que é o *login*<sup>127</sup>, e foi dada uma senha única na qual os mesmos podiam modificar no primeiro acesso, conforme explicado no tutorial<sup>128</sup>. Eles receberam por e-mail o primeiro dos cinco temas que eles deveriam abordar na escrita.

Nessa pesquisa, resolvemos estimular os docentes envolvidos com cinco frases disparadoras, na tentativa de que os mesmos abordassem temas sobre o início dos estudos, a graduação, a profissão, a formação continuada e a educação inclusiva, sem influenciá-los muito na escrita do memorial de formação.

Assim que o professor *postava* seu relato no blog, eu realizava uma leitura atenta e, a partir daí, fazia perguntas acerca de algo que, talvez, não ficasse claro para os possíveis leitores. Em alguns casos, era uma sigla não explicada, ou pedia para desenvolver melhor algum tema. Cabe ressaltar que, quando um post era adicionado, eu estava online ou o participante me avisava por e-mail.

Há colaboradores que respondiam às perguntas feitas, por preferência, no corpo de seu memorial, como é o caso do exemplo a seguir.

---

<sup>127</sup> Termo utilizado na internet para referir-se à um tipo de credencial para acessar determinado sistema.

<sup>128</sup> O tutorial entregue aos participantes da pesquisa encontra-se no apêndice desta dissertação.

Figura 4 – Relato da colaboradora Viviane no blog

Firefox - Tempo de lembranças: minha escola... - Nar...

narrativasdeprofessores.com.br/jcow/blogs/viewstory/98

Mais visitados Primeiros passos Galeria do Web Slice Sites Sugeridos Favoritos

Principal | Perfil | Friends | Cx. Entrada | Notificações | Configurações | Sair

Início Painel Procurar Blogs Imagem Adic. Vídeos Eventos Música Administrador Apps

**viviane**

MURAL Gostei (CURTI) Blogs Adic. Imagens Adic. Vídeos Eventos Adic. música

**Tempo de lembranças: minha escola...**

Oct 15th 2012, 7:34 am | Escrito por viviane | 19 Ver | Editar | Apagar | Exibir isso |

Eu não lembro muito bem da minha época na escola, mas vou tentar escrever o máximo que conseguir. Entrei no colégio com 4 anos e sempre fui uma aluna comportada. Não fui de estudar muito, só mesmo quando se aproximava das provas. Eu sempre prestava atenção nas aulas então não sentia necessidade de estudar todos os dias. Uma lembrança que tenho é que até a antiga 7ª série eu não gostava muito de Matemática, não conseguia entender aqueles probleminhas do tipo: "Num estacionamento havia 246 carros. Saíram 123. Quantos carros permaneceram no estacionamento?". Isso mesmo que disse, não conseguia resolver esses problemas, minha mãe na época chegou a comprar um livrinho só com problemas assim para que eu os fizesse. Outra lembrança foi que na antiga 6ª série eu tive aula de Desenho Geométrico, aí sim, eu adorava essas aulas. Na mesma época tive aula também de Artes, foi ali que descobri que tinha jeito para o artesanato. Quando cheguei na 7ª série, tinha um professor de Matemática que todos os alunos falavam bem, eu disse a ele que não gostava da matéria e que tinha dificuldades, então ele disse que eu iria mudar de opinião. É, realmente mudei. As aulas dele eram muito divertidas, levava violão para cantar músicas com o tema da aula, contava piadas. E o mais legal de tudo, dava desafio valendo estrelinhas. Terminei em segundo lugar em quantidade de estrelinhas. Na 8ª série, ele também foi meu professor e fiquei em primeiro lugar, recebendo uma homenagem dele e dos meus colegas de classe. Foi nessa época que eu descobri o que queria fazer, eu tinha dois desejos, Arquitetura e Matemática. No Ensino Médio, fiz Técnico em Informática e também não tive dificuldades. Sempre fui uma das melhores alunas da sala, era sempre chamada de CDF, e isso nunca me incomodou. A Matemática era a matéria que mais adorava nessa época, tirava as melhores notas. No 1º e 2º ano tive todas as matérias "normais" (História, Química, Biologia, etc.) e as matérias da Informática, porém no 3º ano tive somente as disciplinas ligadas a Informática, o que me prejudicou um pouco na época do vestibular, no qual tive que fazer cursinho para conseguir uma vaga na universidade.

Estudei o Ensino Fundamental na mesma escola (Centro Educacional Piraquara), perto da minha casa, em Realengo, de 1988 a 1997. Eu gostava muito desse colégio, era pequeno e todos se conheciam. Em 1998, fui para um colégio grande e muito conhecido em Vila Valqueire, o Colégio Pentágono, na época ele estava entre os 10 melhores colégios do Rio de Janeiro. Mas, não consegui me adaptar ao ritmo de ensino e acabei sendo reprovada e mudei de colégio. Daí, fiz o Ensino Médio no Colégio Realengo, também próximo a minha casa, fiquei de 1999 a 2001.

Eu tinha um bom relacionamento com os professores das outras disciplinas, fui sempre uma aluna que prestava atenção nas aulas, mas não era muito fã das matérias de História e Português. Geografia era uma matéria que gostava, mas a que eu adorava era a matéria de Ciências, tinha uma professora excelente e que tenho contato até hoje. Na antiga 8ª série essa matéria se dividiu em Física, Química e Biologia. As duas últimas eu gostava bastante, mas a Física já naquela época não era meu forte, tinha muitas dificuldades. Mesmo com dificuldades em algumas matérias, sempre fui de tirar boas notas e ser a mais "inteligente" da turma, como meus colegas de classe gostavam de dizer.

+Comentar | Gostar

**fernanda:** Você comentou da matemática... e as outras disciplinas, qual era sua relação com elas e com os professores das mesmas?  
Oct 21st 2012, 10:38 am Denunciar

**fernanda:** @viviane Você gostava da escola? Sempre estudou na mesma? Em que bairro ela se localizava, no mesmo em que você nasceu/morava?  
Oct 21st 2012, 10:36 am Denunciar

**fernanda:** @viviane Ótimo, Viv! Em que ano ocorreram esses fatos?  
Oct 16th 2012, 5:55 pm Denunciar

Report this page

Página do Projeto | Sobre | Contato

Your footer here..

No entanto, a maioria respondeu às perguntas nos comentários, mesmo sabendo que é limitado a 140 caracteres, como é o caso do exemplo a seguir.

Figura 5 – Relato da colaboradora Paula no blog

Firefox tema 3: uma profissão: ser professor - Narr...

narrativasdeprofessores.com.br/jcow/blogs/viewstory/109

Mais visitados Primeiros passos Galeria do Web Slice Sites Sugeridos Favoritos

**Jcow** Principal | Perfil | Friends | Cx. Entrada | Notificações | Configurações | Sair

Início Painel Procurar Blogs Imagem Adic. Vídeos Eventos Música Administrador Apps

**Paula**

MURAL Gostei (CURTI) Blogs Adic. Imagens Adic. Vídeos Eventos Adic. música

**tema 3: uma profissão: ser professor**

Nov 26th 2012, 4:12 pm | Escrito por paula | 4 Ver | Editar | Apagar | Exibir isso |

Tema 3: uma profissão: ser professor ...

Casei-me e lembro que fiz concurso para o estado e município do Rio de Janeiro para professor de matemática. Sei que passei, mas não fui me apresentar, pois estava com filhos pequenos e achei melhor ficar com eles do que trabalhar longe.

Em 1982 fui contratada no Instituto Benjamin Constant como professora. Como não sabia o Sistema Braille e trabalhar com cego fui fazer o curso, que na época era de especialização para trabalhar com deficiente visual. Trabalhava na biblioteca em regime de 20 horas e a tarde fazia o curso. Em 1984 fiz concurso e passei para dar aula no IBC, onde trabalho até hoje.

No começo das minhas atividades dava aula para alunos de baixa visão de 3ª e 4ª séries. Com o passar dos anos alguns professores de matemática foram se aposentando e pude começar a dar aula de matemática nas turmas de 5ª a 8ª séries.

Não lembro exatamente o ano, mas a coordenação da 2ª fase decidiu dividir a matemática em álgebra e geometria. Foi uma época muito importante pra mim. Com a participação de duas estagiárias de matemática da UFRJ conheci o projeto fundão. Foi uma descoberta pra mim. Vi que podia adaptar materiais e facilitar o estudo de matemática para os alunos cegos e de baixa visão. Com o convite dessas estagiárias comecei a frequentar o projeto fundão e formamos um grupo de estudos para facilitar o ensino de geometria. Lembro que na época modifiquei o conteúdo de geometria do jardim à 8ª série e, por ordem da direção geral, todos os professores tiveram que fazer o curso que dei sobre as metodologias para auxiliar o aluno cego e de baixa visão.

+Comentar | Deixar de gostar (curtir)

1 pessoa gostou disso

**Paula:** matemática e ciências, português e estudos sociais. Fiquei dando aula de matemática e ciências.  
Dec 2nd 2012, 2:35 pm Denunciar

**Paula:** não me lembro o ano, a coordenação decidiu dividir as turmas de 4ª séries em três áreas:  
Dec 2nd 2012, 2:35 pm Denunciar

**Paula:** Sei que os alunos se saíram bem e fiquei bem satisfeita. Depois fui para turmas de 4ª séries e,  
Dec 2nd 2012, 2:34 pm Denunciar

**Paula:** Preparava minhas aulas e rodava as matrizes, na época, em mimeógrafo.  
Dec 2nd 2012, 2:34 pm Denunciar

**Paula:** Já tinha lido os livros adotados pelos professores e, sinceramente, não tive problemas.  
Dec 2nd 2012, 2:33 pm Denunciar

**Paula:** Em 1984 fiz o concurso e passei. Fui parar em uma turma de 3ª série com 14 alunos de baixa visão  
Dec 2nd 2012, 2:33 pm Denunciar

**Paula:** fiquei trabalhando na coordenação e ia treinando Braille e observava as turmas.  
Dec 2nd 2012, 2:32 pm Denunciar

**Paula:** Quando terminei, vieram as férias e no meu retorno já estava para ter a minha filha;  
Dec 2nd 2012, 2:31 pm Denunciar

**Paula:** Era de 600 horas, hoje em dia o curso é de qualificação e só tem 420 horas.  
Dec 2nd 2012, 2:30 pm Denunciar

**Paula:** fazia curso de especialização para professores na área da deficiência visual.  
Dec 2nd 2012, 2:29 pm Denunciar

**Paula:** Fiquei trabalhando na biblioteca, aprendi a catalogar livros em tinta e a tarde  
Dec 2nd 2012, 2:28 pm Denunciar

**Paula:** @paula Entrei no IBC, contratada, em 1982. Não pude dar aula porque não tinha feito curso normal.  
Dec 2nd 2012, 2:27 pm Denunciar

**fernanda:** @paula Como foi dar aulas para 3ª e 4ª séries, sendo que na licenciatura em matemática somos preparados para séries mais avançadas?  
Nov 30th 2012, 10:43 am Denunciar

Report this page

Página do Projeto | Sobre | Contato

Your footer here..

Powered by Jcow 7.0.1

Fonte: <http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/blogs/viewstory/109>

Cabe lembrar que tudo o que foi relatado, bem como as perguntas feitas, está gravado no blog e pode ser acessado a qualquer momento por pessoas cadastradas, mas os mesmos só podem ser alterados ou apagados pelo administrador do blog.

Ao finalizar a escrita sobre os cinco temas e depois de todas as perguntas respondidas, copiei todos os relatos para um arquivo do Word<sup>129</sup>, acrescentei todas as respostas, em vermelho, no meio do texto, de forma a deixá-las harmônicas, mas sem alterá-las.

O passo seguinte foi ler os memoriais, agora já completos, de forma mais atenta do que anteriormente para detectar se algo escapou aos nossos olhos, nas primeiras leituras, e verificar a necessidade de colocar notas de rodapé para explicar algumas expressões regionais, esclarecer alguns nomes e acontecimentos para o leitor. Para deixar claro alguns acontecimentos relacionados à história ou à currículos antigos, tivemos que buscar documentos em arquivos da UFF.

As narrativas, então criadas a partir da junção dos relatos, respostas e notas de rodapé, foram devolvidas para cada participante, por e-mail, para que fizessem suas considerações, deixassem coerentes com o texto as partes em vermelho ou acrescentassem outras informações, por exemplo.

Como acontece com as textualizações das entrevistas feitas nos trabalhos do nosso grupo de pesquisa, os colaboradores receberam o texto de volta para conferência. Quando uma entrevista está sendo textualizada, o esforço do pesquisador é manter o tom vital da mesma, o que no blog já é imposto pelo colaborador. As gírias e vícios de linguagem não foram retirados, propositalmente, para que houvesse uma discussão sobre a escrita “oralizada” utilizada no blog pela maioria dos participantes.

Narrar sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada nesta categoria tomada em sentido lato. Mas no sentido restrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, e essa é sua forma específica. É o narrador que, sozinho, manipula os meios de registro, quer seja a escrita, quer o gravador. Foi ele também que, por motivos estritamente pessoais, se dispôs a narrar a sua existência, fixar suas recordações; deu-lhes o encaminhamento que melhor lhe pareceu e, se

---

<sup>129</sup> Programa de criação e edição de textos no Sistema Windows.

utilizou o gravador, não raro ele mesmo efetua em seguida a transcrição, ou, pelo menos a corrige. Na autobiografia não existe, ou se reduz ao mínimo, a intermediação de um pesquisador; o narrador se dirige diretamente ao público, e a única intermediação está no registro escrito, quer se destine ou não o texto à publicação.<sup>130</sup>

Cumpramos destacarmos que, por trabalharmos com professores e termos fornecido referências sobre os memoriais, o escrito, embora influenciado pelo ambiente e ter sofrido interferências do *bloguês*, não fugiu tanto das normas acadêmicas. Mesmo sendo possível a interação entre os participantes, esta não ocorreu.

Cabe ressaltar que somente uma participante solicitou o corte de uma pequena parte do que havia narrado no blog, pois achava que estava expondo demais sua família e que os memoriais da Gaby e da Larissa, que utilizamos na análise do *bloguês*, passaram pelos mesmos procedimentos dos demais.

Após a etapa de devolução dos memoriais aos participantes, foi solicitada uma carta de cessão de direitos para que os mesmos permitissem tornar públicos os memoriais de formação, enviados por e-mail para conferência e aceitação.

### 18 nov. 12 – Nem tudo são flores: as dificuldades encontradas...

O bom escritor não diz mais do que pensa. E isso é muito importante. É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também a sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar sua meta, mas também a sua realização. Mas a natureza da realização – faça justa à sua meta ou se perca, luxuriante e imprecisa no desejo – depende do treinamento de quem está a caminho.<sup>131</sup>

As dificuldades se iniciaram na fase de levantamento bibliográfico da pesquisa. Sentimos a necessidade de textos que apresentassem procedimentos metodológicos adotados durante a elaboração dessas escritas e bem como se deu a

<sup>130</sup> QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 23.

<sup>131</sup> BENJAMIN, Walter. \_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta de 1900. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas II. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 71-142, p.268.

análise desses dados. Isso foi observado, também, nas reuniões semanais do subgrupo de *Memoriais*, quando discutimos muitos textos referentes às partes teóricas e pesquisas concluídas sobre as escritas (auto)biográficas, mas achamos poucas que mostrassem os “bastidores”.

Outra dificuldade foi encontrar uma maneira de estimular a escrita dos memoriais sem interferir em demasia na produção de nossos colaboradores, e ao tentar buscar esses “bastidores” nos trabalhos científicos: “Como os pesquisadores estimularam seus participantes? Como eram os encontros para essa escrita? Como ocorreu a finalização desses memoriais? Como foi o método de análise?” Encontramos muitos trabalhos concluídos e pouquíssimas explicações ou comentários de como chegaram à conclusão.

Na etapa de leitura atenta para a colocação de notas de rodapé nos memoriais, uma dificuldade [minha] foi a identificação das expressões regionais [o que nós chamamos de identificação do *carioquês*]. Por ser do mesmo estado que os participantes e essas expressões aparecerem comumente no meu cotidiano, foi difícil fazer o exercício de ler/pensar como um leitor de outro Estado. Nesta parte, minha orientadora, como leitora nascida fora do Rio de Janeiro, me ajudou muito.

Outro obstáculo, ainda, foi estimular, após a reunião, e à distância, as pessoas convidadas a escreverem seus memoriais no blog. Todos aceitaram o convite, assumiram um compromisso verbal, mas quando já estavam inscritos no blog, alguns pararam de responder e-mails, outros diziam que estavam com alguns compromissos profissionais e já iam *postar* no blog ou, ainda, “Esqueci do seu e-mail falando do blog”.

Alguns colaboradores disseram, por e-mail, que a falta de tempo para a escrita no blog era um dos motivos para justificar o porquê não estavam participando. Outros não responderam. Será que o problema não relatado estava no narrar-se? Na dificuldade em relação à escrita?

Não é fácil se expor, ainda mais para o desconhecido e para um meio acadêmico. Resistimos em expressar nossas emoções, nossas dúvidas, nossos pontos de vista e nossas críticas, não deixamos vir à tona nossas fragilidades. O memorial,

embora fosse escrito em um blog e não exigisse um rigor, pode ter inibido o ato de narrar alguns acontecimentos ou ter trazido lembranças vividas que preferimos esquecer. Prado e Soligo<sup>132</sup>, apoiados em Ramos e Gonçalves, dizem que: “Possivelmente, [o autor do relato] levantará o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que venha a ser lembrada.”

Entendemos que a resistência à produção escrita não está somente na falta de tempo, como informam alguns, mas na dificuldade de expressar-se em um determinado modelo de escrita, de educação e de escola. Em um mundo que tem perdido a capacidade de narrar, em que expressar-se pode parecer ameaçador, uma vez que por deixar marcas indica posições assumidas, a escrita, como manifestação e escolha pela liberdade talvez esteja mesmo impossibilitada aos seres deste tempo, também aos educadores.<sup>133</sup>

Ainda, não podemos deixar de lembrar que, talvez, a grande dificuldade em escrever se deu porque alguns desses professores ainda são ligados aos projetos desenvolvidos pela UFF, o que implicaria em narrar-se de acordo com o que faz e com o que divulga, apoiado pelo grupo no qual está inserido.

A seguir, trago um dos e-mails enviados para chamar a atenção dos participantes a fim de que eles escrevessem no blog. Esta mensagem remete a uma situação que já foi muito comum no Rio de Janeiro, hoje não ocorre tanto por causa das câmeras nos ônibus. A situação era a seguinte: adultos, jovens ou até crianças entravam nos ônibus para vender balas, doces ou algum artigo de papelaria. Na tentativa de convencer os passageiros a comprar algo, falavam: “Eu podia estar matando ou roubando, mas estou aqui vendendo...”. No caso do e-mail, me apropriei desta frase, coloquei intencionalmente erros de português<sup>134</sup> e enviei para todos da

---

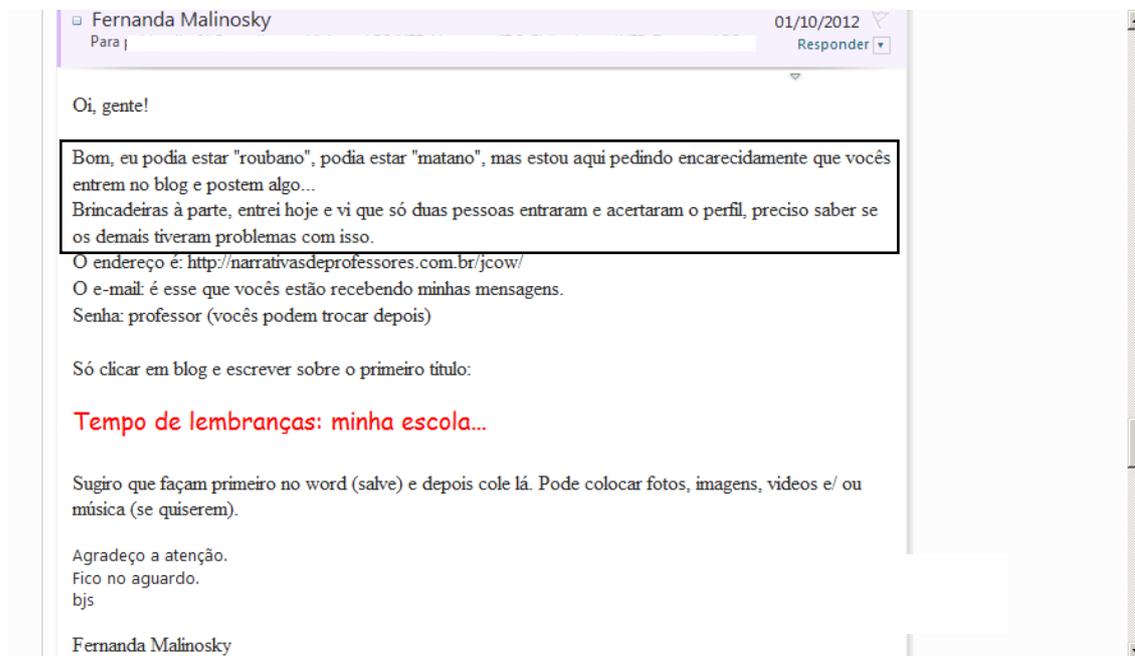
<sup>132</sup> RAMOS e GONÇALVES, 1996 apud PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In: \_\_\_\_\_. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59, p. 53.

<sup>133</sup> FERNANDES, Carla Helena; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Diários de Viagem: Pelos Trilhos da Escrita, uma possibilidade de reflexão sobre a Escola. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 17, p. 1-7, 2010. Disponível em: <<http://linhamestra2010.files.wordpress.com/2011/11/carlaeguilmelinha3n-16janjul2010en-17agodez20101.pdf>>. Acesso em: 16 out. 12, p.4.

<sup>134</sup> Sem a intenção pejorativa, mas para dar um sentido cômico e chamar a atenção.

pesquisa. Essa estratégia funcionou temporariamente, recebi alguns comentários ou *posts* neste dia.

Figura 6 – E-mail enviado aos colaboradores



Fonte: E-mail pessoal.

Além da comunicação via e-mail, tivemos que lançar mão da utilização de uma rede social de relacionamentos, o *Facebook*, para chamarmos alguns dos colaboradores, devido à frequência dos mesmos nesta rede e a falta de respostas via e-mail.

Quanto ao blog, não tivemos dificuldades em manipulá-lo e os participantes, em relato após a pesquisa, disseram que também não tiveram problemas. Fizemos algumas adaptações, como a tradução de palavras e expressões para utilizá-lo. Como este tipo de blog não envia mensagens ou e-mails avisando que alguém *postou* algo ou deixou um recado, utilizamos o e-mail pessoal para estabelecer esta comunicação (eu ficava online via computador ou via celular). Quando necessário, se quiséssemos saber em que horas o relato foi escrito, tínhamos que fazer a conversão para o horário no Brasil, pois a diferença de horário do servidor onde fica o blog é de menos 5h, isto

é, se eu escrevo algo às 22h, no blog aparece que escrevi às 5 p.m.<sup>135</sup>. No horário de verão esta diferença aumenta em uma hora.

Esta fase foi muito complicada, as pessoas convidadas demoravam muito tempo para escrever e por isso, em alguns memoriais, há uma distância grande entre as datas dos *posts*, de um ou dois meses.

Inicialmente, dez professores em exercício e quatro licenciandos foram convidados a participar da escrita no blog, pois cursaram ou trabalharam no curso que ministrei e, no caso dos licenciandos e de alguns professores, desenvolveram, adaptaram e aplicaram atividades que auxiliassem o ensino de alunos com deficiência visual em escola especial ou classes inclusivas. No decorrer da pesquisa, uma professora pediu para não continuar, alegando falta de tempo, e outros três não responderam mais aos e-mails. Todos os licenciandos finalizaram a escrita do memorial.

Assim, temos ao todo dez memoriais sendo que seis são de pessoas licenciadas em matemática e quatro de licenciandos. Como dos quatro licenciandos, dois já estão em sala de aula, esses memoriais serão analisados juntamente com os escritos por professores formados e em exercício. Os outros dois memoriais de licenciandos que não estão lecionando foram utilizados em um exercício de análise de *bloguês*. Isso se deu devido à nossa ideia inicial, que era só trabalhar com professores que possuíam a formação inicial completa e estivessem em sala de aula. No entanto, os licenciandos mostraram bastante interesse em participar e dois deles já são professores atuantes<sup>136</sup>. Assim, optamos por trabalhar desta forma.

Mesmo com as dificuldades aqui relatadas, os memoriais de formação foram concluídos, sem prejuízos para a pesquisa como um todo.

---

<sup>135</sup> Notação que significa cinco horas da tarde, em inglês.

<sup>136</sup> Cabe informar que, atualmente, os dois licenciandos mencionados: Ana Eliza e Matheus já estão formados.

## *Blog Tempo de Análise: as Singularidades...*

Nossa primeira intenção ao iniciar o processo analítico conclusivo era a de efetuar a construção de categorias, mediante as convergências/divergências percebidas nas narrativas dos professores, no que diz respeito ao modo se aproximaram da educação inclusiva e de como a percebem. Esse procedimento de análise é comum em vários trabalhos do GHOEM como, por exemplo, Baraldi (2003), Martins-Salandim (2007; 2012), Bernardes (2009), Morais (2012), Toilier (2013) e Macena (2013).

Entendemos que o processo de análise, ainda que parcial, iniciou-se desde quando escolhemos nossa pergunta de pesquisa e nossos participantes, pois essas escolhas nos fizeram recorrer a referenciais teóricos sobre o tema<sup>1</sup>. No entanto, como forma de organização, fizemos uma tabela para visualizar as possíveis categorias de análise. Em cada coluna estava um colaborador e nela estavam recortes dos respectivos memoriais, juntamente com alguns pontos observados pela pesquisadora. Ao marcar pontos em comum, percorrendo o sentido horizontal da tabela, vimos que no sentido vertical, em cada participante (ou em cada coluna), escapavam pontos que eram características daquela pessoa.

Assim, a opção de também efetuar uma análise de singularidades, como elaborada por Martins-Salandim (2012), nos pareceu uma ideia bastante viável e nos permitiria tanto olhar para os pontos convergentes das narrativas, como para aqueles próprios de cada colaborador. Ressaltamos que cada participante tem uma relação com a pesquisadora, seja como aluno ou colega de trabalho no Curso de braille<sup>2</sup>. No entanto, as análises foram feitas a partir do que foi escrito no memorial, não cabendo observações pessoais devido a esta proximidade.

---

<sup>1</sup> BARALDI, Ivete Maria. Ensaio de macramé: História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória: ensaios na interface História Oral-Educação Matemática**. 1.ed. Bauru - SP: Canal 6, 2006, v. 1. CD ROM

<sup>2</sup> *Braille online – Módulo Básico* oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), ministrado pela pesquisadora. O curso foi realizado no segundo semestre de 2011, na modalidade semipresencial via plataforma Moodle.

Sendo assim, efetuamos uma “análise de singularidades” baseada em Martins-Salandim (2012)<sup>3</sup>, pois nossa intenção era olhar para cada professor como um “ser único”, suas particularidades, e captar como ele, enquanto professor de matemática, se aproxima e percebe a educação inclusiva (de alunos com deficiência visual).

Enfatizamos, ainda, que mesmo percebendo que vários temas apareceram quando lemos cada memorial, como: a formação inicial, a escolha pela matemática, a influência da família e de professores, a licenciatura e o bacharelado, o estágio obrigatório na formação, entre outros, iremos discutir nesta dissertação somente os assuntos pertinentes à formação de professores para a educação inclusiva, que é o nosso foco, cabendo a discussão dos demais em trabalhos posteriores.

#### 01 jul. 13 – **Fernanda Malinsky Coelho da Rosa**

Fernanda, professora de Matemática formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), traz em seu memorial a dificuldade da escolha entre duas profissões, devido aos aspectos: financeiro X gosto pelo ofício, em um primeiro momento; e a história de um recomeço, em um segundo momento. Este memorial se inicia descrevendo a sensação de escrever um memorial e não segue as cinco frases disparadoras. A autora inicia situando o leitor e caracterizando as cidades onde morou no Rio de Janeiro, fala pouco da família e de vivências dos 1º e 2º graus<sup>4</sup> e traz fotos para ilustrar alguns momentos.

Fernanda estudou em escolas particulares e somente no 2º grau estudou em escola pública, na qual fez um concurso e foi aprovada no curso Técnico em Edificações. Após o ensino técnico, começou a trabalhar em obras e resolveu prestar

---

<sup>3</sup> Após conversa com a professora Maria Ednéia Martins Salandim, eu e minha orientadora resolvemos incluir o meu memorial de formação na análise por acreditarmos que ele trará contribuições quando analisarmos a inclusão dentro da Universidade, que será feita posteriormente. Como ele começou a ser escrito antes dos participantes e foi evoluindo conforme eu me constituía pesquisadora, entendemos que ele não foi influenciado pela a escrita dos demais participantes, nem a escrita deles foi influenciada pelo meu memorial, já que este foi *postado* no blog somente após o término da narrativa de todos os colaboradores.

<sup>4</sup> Atuais Ensinos Fundamental e Médio.

o vestibular para Engenharia Civil. Como não passou, seguiu o conselho de um amigo e tentou Matemática.

Passou no vestibular da UFF e, nos primeiros semestres, tentou mudar de curso, mas desistiu. Ela relata que começou a gostar do curso depois que conheceu as disciplinas da educação e que começou a trabalhar em um CIEP (Brizolão), mencionado no memorial da pesquisadora, mais detalhadamente.

Na universidade, Fernanda se aproximou das questões referentes à educação inclusiva quando escolheu uma disciplina optativa sobre educação inclusiva ministrada pela professora Cristina Delou, pois esta era concentrada em um dia. Esta disciplina e um minicurso de LIBRAS, posteriormente cursado, foram os que a motivaram a trabalhar com educação inclusiva, no início com surdos que foi o tema do trabalho final da disciplina. Ela conta, ainda, que a escrita da monografia da graduação teve como tema o trabalho de Maria Montessori, médica e educadora italiana, e os recursos didáticos criados para pessoas com deficiência, com foco na matemática<sup>5</sup>.

O trabalho com alunos com deficiência visual, segundo ela, começou a partir de uma conversa com a professora Ana Kaleff no final da graduação. Devido a isso, participou das primeiras adaptações de materiais já existentes no Laboratório de Ensino de Geometria (LEG) e das aplicações desses materiais no Instituto Benjamin Constant.

Ao mesmo tempo, Fernanda estava fazendo a especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência visual na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ela descreve o momento da defesa de seu projeto de monitoria sobre os materiais adaptados com um questionamento de um dos membros da banca: “Fernanda, você pode citar o nome de pelo menos um cego que tenha

---

<sup>5</sup> Após experiências com crianças com deficiência, Maria Montessori desenvolveu vários materiais manipulativos destinados a aprendizagem. Os materiais desenvolvidos para a matemática têm um forte apelo à percepção visual e tátil, o material dourado é o comumente conhecido e que nos dias atuais é utilizado para o ensino de alunos sem deficiência. Montessori tinha como princípios fundamentais: a atividade, a individualidade e a liberdade, enfatizando os aspectos biológicos, pois achava que era função da educação favorecer o desenvolvimento do aluno, o aprender fazendo. As escolas montessorianas seguem esta filosofia. (ROSA, 2008).

chegado no doutorado?” e diz que depois do prêmio pelo projeto, surgiram viagens para congressos e o convite para escrever um livro para o curso de braille. Em 2009, fala rapidamente das atividades aplicadas no Instituto Benjamin Constant. Em 2010, ela comenta sobre as transcrições manuais em braille das atividades para o Museu Interativo e relata como conheceu a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Pedro II e quando o LEG/UFF fez uma parceria com esta Instituição. No mesmo ano da parceria, Fernanda desenvolveu um projeto para auxiliar um aluno cego com a Síndrome de Sturge-Weber.

Quando começou a lecionar como professora regente de matemática no Estado, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola com alunos que ela classificou como “terríveis” com turmas de quarenta alunos e dois alunos com deficiência intelectual, Fernanda ressalta que, à época, alegaram que por ter bom senso, paciência e especialização que os outros professores não tinham, ela assumiria as turmas que os demais não queriam.

Em 2011, coordenou um curso de LIBRAS com a justificativa que por trabalhar com educação inclusiva, então tem mais paciência. Mesmo sabendo se comunicar pouco em LIBRAS, capacitou três professoras surdas e mais uns sete tutores surdos, via plataforma Moodle.

No semestre seguinte, ministrou o curso de braille, saindo da coordenação de LIBRAS, e relata que a maioria dos participantes eram “professores desesperados, pois a demanda de alunos com algum grau de deficiência visual estava aumentando com o movimento de educação inclusiva”.

Fernanda, em 2012, saiu do Estado do Rio de Janeiro para fazer o mestrado em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista (Unesp) no interior do Estado de São Paulo. Descreve pouco do mestrado e das disciplinas que cursou. Comenta, ainda, dos grupos de pesquisa aos quais faz parte: Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), o qual a pesquisa de mestrado está inserida, o subgrupo Memoriais e o grupo Épura, os quais auxiliaram nos estudos para a pesquisa.

Fernanda continua contando sobre suas participações em congressos e eventos, mas dá ênfase ao congresso que ocorreu em Salamanca, Espanha. Após retornar da viagem à Espanha, ao ir para o Rio de Janeiro conversar com os colaboradores da pesquisa, ela relata o acidente que sofreu e a parada na pesquisa enquanto se recuperava. Um mês depois, quando alguns movimentos do braço direito já haviam sido recuperados. Ela finaliza o memorial falando do término da pesquisa e trazendo as sensações que sentiu ao escrever a narrativa.

Percebe-se que a aproximação da Fernanda com a educação inclusiva se deu como uma escolha pessoal, quando resolveu cursar uma disciplina na Faculdade de Educação da UFF e depois fez um minicurso de LIBRAS, ambos não obrigatórios. Ao cursar, mesmo que por acaso, uma especialização em Educação Especial, identificou-se mais ainda com a área, optando por atuar e pesquisar questões acerca da educação inclusiva.

Digite seu comentário...

01 jun. 13 - **Paula Márcia Barbosa**

O memorial de formação de Paula, professora de Matemática formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é caracterizado por uma formação em educação especial para lecionar para alunos com deficiência visual em uma época que esta modalidade de ensino ainda não era tão divulgada e, talvez, não procurada com frequência por professores de matemática. Ela citou muito a família em sua narrativa, bem como se lembrou, inclusive, dos nomes de alguns de seus professores.

Paula estudou em escolas públicas e em seu memorial é possível encontrar termos como primário, ginásial e científico<sup>6</sup>, que correspondem aos atuais Ensinos Fundamental e Médio. Ressalta que gostava de estudar português, lia muito,

---

<sup>6</sup> Este é o único memorial que traz estes termos. Mesmo alguns dos participantes terem passado pelo primário, ginásio, 1º grau e 2º grau, todos utilizam a nomenclatura atual.

aprendeu francês e que adorava as aulas de Desenho e de Matemática. Relata, ainda, que fez um teste vocacional e o resultado foi para professora de línguas. No entanto, nos dois últimos anos do ginásial, ela teve bons professores de Matemática e com isso foi aumentando o seu interesse pela disciplina.

Relata que a mãe queria que ela fizesse o curso Normal<sup>7</sup>, mas ela não passou para este curso, indo fazer o científico no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para ela, este colégio era um ambiente diferente, pois tinha rapazes e com isso outros interesses apareciam. Conta, ainda, que no final do primeiro ano não se dedicou muito e ficou em “2ª época” em Matemática, pois não gostava muito do professor.

Paula tentou vestibular para Arquitetura, mas não fez a prova. Após isso, iniciou o vestibular para a UFF e uma amiga sugeriu que ela fizesse para Matemática, pois sabia que ela gostava. Ela passou e começou a estudar no turno da tarde; descreve um pouco das lembranças de pegar a barca e ir conversando ou jogando com as amigas.

Conta que não se lembra de ter tido problemas com o currículo, só achava que tinha muita aula de Lógica Matemática. Ela diz que foi aluna da professora Ana Kaleff em Análise Matemática e depois do Charles, que reencontrou depois de muito tempo no Projeto Fundão. No quarto período, conseguiu estágio no Centro Educacional de Niterói, onde assistia às aulas em uma turma piloto com o ensino de Matemática pelo método Pappy. Salienta que “era tanta seta colorida que o professor utilizava”, mas que os alunos acompanhavam muito bem.

Paula ressalta que uma coisa que chamou sua atenção, quando começou no Centro Educacional, era que os alunos estavam aprendendo a mesma coisa que ela tinha aprendido no primeiro período de álgebra. Segundo ela, “era a tal da Matemática Moderna: conjuntos, interseção, união etc. Depois tinha o conteúdo de funções (injetora, bijetora, etc). Adorava ver os alunos do sexto ano raciocinar e fazer as setas coloridas”. Ela diz, ainda, que quando o filho dela fez o quinto ano no

---

<sup>7</sup> Refere-se ao curso de magistério.

colégio São Bento, ele aprendeu a metodologia de Pappy e estudava pelos livros que ela tinha.

Ela conta que concluiu a universidade em quatro anos e apesar de querer fazer bacharelado, optou por licenciatura. Após fazer estágio durante dois anos no Centro Educacional, ela ficou doente e pediu para sair do colégio. Não estava mais com vontade de dar aula, então procurou outro emprego na área administrativa.

Ao retornar para a área educacional, sua aproximação com as pessoas com deficiência visual se deu quando ela começou a trabalhar no Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1982, como professora contratada. No entanto, ela não podia ministrar aulas, pois não tinha feito o curso Normal e não sabia o Sistema Braille. Ela teve que fazer o curso que, à época, era de especialização para trabalhar com alunos com deficiência visual, ao mesmo tempo trabalhava na biblioteca em regime de 20 horas. Ela enfatiza que na época o curso era de 600 horas.

Dois anos depois, ela fez o concurso para professora e passou, indo ministrar aulas para uma turma do quarto ano com 14 alunos com baixa visão. Com o passar dos anos, alguns professores de Matemática foram se aposentando e ela passou a lecionar Matemática nas turmas de 6º a 9º ano. Destaca como uma fase importante quando a coordenação da segunda fase<sup>8</sup> decidiu dividir a Matemática em álgebra e geometria. Ela conta que conheceu o Projeto Fundão a partir da participação de duas estagiárias de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no IBC, o que foi uma descoberta para ela, pois viu que podia adaptar materiais e facilitar o estudo de Matemática para os alunos cegos e com baixa visão. Na época, por ordem da direção geral do IBC, ela modificou o conteúdo de geometria do jardim ao nono ano e todos os professores tiveram que fazer o curso que ministrou sobre as metodologias para auxiliar o aluno cego e de baixa visão.

Paula chamou o tópico sobre formação continuada de “Minha perseverança para a formação continuada” e nele relata um pouco do início do convênio entre o IBC com o Colégio Pedro II (CPII), no qual ela participou como professora representante e sua função era ajudar na transcrição para o braille, conversar com os

---

<sup>8</sup> Refere-se à 5ª a 8ª séries, atual 6º a 9º anos.

professores que teriam alunos cegos em suas classes. Contudo, segundo ela: “Claro que as coisas não aconteciam tão bem assim”. Ela conversava com os professores, levava folhas braille para os alunos e fazia as provas em braille, mas alguns não aceitavam dar aula para cegos, enquanto outros faziam desenhos em relevo nas tampas de alumínio de leite em pó. Diz, ainda, que enquanto o convênio era assim, permaneceu supervisionando os professores e alunos, mas depois os alunos do IBC iam automaticamente. Atualmente, os alunos fazem uma prova diferenciada.

Paula relata que um professor de inglês de uma das unidades do CPII estava ministrando sua aula e fez uma pergunta para a turma, este olhou a turma e perguntou para um dos alunos se estava dormindo e se não ouviu a pergunta e o aluno respondeu ao professor que ele podia ouvir e responder, apenas era cego. Isso mostra uma concepção ou rótulo que algumas pessoas, o caso deste professor, atribuem às pessoas cegas.

Ela conta que com a criação e o uso de materiais concretos e adaptados para facilitar o ensino de geometria e com sua participação no Projeto Fundão teve a oportunidade de apresentá-los em muitos congressos nacionais e internacionais.

Paula chamou o tópico sobre educação inclusiva de “Lutando pela inclusão” e nele relata que desde 1992 ministra aulas no curso de formação continuada para professores na área da deficiência visual no IBC e procura passar para esses professores as metodologias para facilitar o ensino de Matemática para os alunos cegos e de baixa visão. O tempo passou, ela foi convidada a auxiliar na prova da 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), a retornar ao Projeto Fundão depois de um tempo afastada por conta da carga horária do trabalho e aplicou algumas atividades matemáticas com o uso do computador, juntamente com um mestrando que fazia parte do Projeto. Com novas atividades aplicadas no IBC pelo Projeto Fundão, Paula, Claudia Segadas e mais dois professores escreveram um livro, o que ela caracteriza como um momento importante, pois viu uma parte do seu trabalho de 29 anos publicado.

Nesse tempo, teve o encontro da UFF com o IBC que durou quase dois anos com a aplicação de materiais manipuláveis envolvendo conteúdos matemáticos do Laboratório de Ensino de Geometria da professora Kaleff.

Atualmente, Paula ainda ministra aulas no curso de formação continuada sobre Matemática e adaptação e transcrição, além de adaptar livros didáticos para o braille. Ela diz que foi chamada para participar do projeto do livro didático em 1999, e a partir daí foi criado o software “Braille Fácil”<sup>9</sup> para facilitar a transcrição dos textos para o braille.

Quanto à educação inclusiva, Paula pensa que a família tem o direito de escolher onde seu filho vai estudar, pois a maioria das escolas não está preparada para receber alunos cegos e, em alguns municípios, os professores não sabem como tratar esses alunos. Segundo ela, “Temos que capacitar professores para que os alunos não fiquem excluídos”.

Por meio da narrativa da Paula, podemos pensar que a aproximação dela com a educação inclusiva aconteceu após ter sido contratada pelo IBC e, talvez mais fortemente, quando fez o curso de especialização e começou a lecionar neste Instituto. A aproximação de Paula com a educação inclusiva acontece ao capacitar outros professores para trabalhar com alunos com deficiência visual nas escolas regulares e ao criar e adaptar maneiras/atividades que facilitem o ensino de professores de matemática e a aprendizagem destes alunos.

---

<sup>9</sup> O projeto do Livro Didático em Braille é um projeto patrocinado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação que objetiva que os alunos com deficiência visual do ensino fundamental recebam gratuitamente uma cópia dos mesmos livros que os alunos videntes, como previsto no Programa Nacional do Livro Didático. A quantidade de material em braille a ser produzido é grande, bem como o esforço de transcrição e adaptação. A fim de minimizar este esforço, foi criado o programa Braille Fácil que permite que o texto esteja digitado, visualizado e impresso em braille ou em tinta (inclusive a transcrição braille para tinta), sem a necessidade de muito conhecimento do Sistema Braille. O desenvolvimento deste programa foi financiado pelo FNDE, supervisionado pelo Instituto Benjamin Constant e pelo projeto DOSVOX. (BORGES, CHAGAS JUNIOR, 2001). Recursos tecnológicos como o Braille Fácil e o Braivox auxiliam tanto professores quanto alunos, respectivamente, em impressões de textos em braille, pois além de serem elementos facilitadores para confecção de trabalhos escolares ou aulas adaptadas, dá uma certa autonomia no sentido que para o cego não é necessário se ater à escrita manual e ao professor por não precisar depender tanto do especialista. Cabe informar que o Braivox é associado ao programa de síntese de voz DOSVOX, criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, e possui a mesma função do Braille Fácil, mas é comumente utilizado por cegos.

Digite seu comentário...

### 01 jul. 13 - Heverton de Souza Bezerra da Silva

O memorial de formação de Heverton, assistente administrativo e professor de Matemática do Instituto Benjamin Constant (IBC), formado pela Universidade Estácio de Sá na cidade do Rio de Janeiro, é caracterizado pela busca de uma formação, contudo havia barreiras para alcançá-la. Ele é detalhista, conversa a todo o momento com o leitor, fala um pouco dos pais, principalmente da mãe, e a participação dos mesmos em sua trajetória escolar. Conta, ainda, que estudou em escolas particulares pequenas até os cinco anos de idade e depois de ser “aconselhado” em uma escola municipal que dizia não ter condições de atendê-lo, procurou o IBC por causa de sua limitação visual, decorrente de rubéola adquirida por sua mãe durante sua gestação. Heverton relata que na metade do ano que ficou sem estudar, foi para uma escolinha “de fundo de quintal” onde a professora copiava a matéria do quadro no caderno dele e, segundo ele, lá ele aprendeu a ler e a escrever. Mesmo morando distante, no ano seguinte começou a estudar no IBC e relata suas dificuldades em avançar de ano mesmo tendo boas notas e já estudando matérias dos anos seguintes. Percebia o avanço de outros alunos e ele não saía de uma mesmo ano escolar.

No segundo ano, Heverton teve problemas com uma professora que queria reprová-lo já no primeiro bimestre, mas esta foi substituída por outra que estava pronta a ajudar e apoiar aos alunos e permaneceu no terceiro ano. No quarto e quinto ano, a professora era exigente e ele diz que isso foi muito bom, pois o ajudou para a vida. Ele explica que a turma era pequena, tinha de oito a dez alunos e esta, até o quinto ano, estava separada em “tinta” (alunos com baixa visão) e braille (alunos cegos). A partir do sexto ano, as turmas passavam a ter alunos dos dois sistemas de escrita.

Ele relata que de sexto ao nono ano, a turma seguiu com os mesmos alunos, que se tornaram amigos, sempre auxiliando uns aos outros, mas concorrendo por quem tirava a maior nota. Nos momentos de lazer, eles jogavam futebol e ele explica que como a bola com guizo era muito cara e não tinham como comprar uma, eles colocavam uma bola comum dentro de uma sacola plástica para que fizesse barulho para que os cegos conseguissem jogar futebol.

Heverton diz que nas aulas tinham, na maioria das vezes, ótimos professores que procuravam tornar uma fonte de prazer, trazendo a realidade para os alunos nas discussões dos assuntos atuais. A aproximação com a matemática começou desde cedo, segundo ele, sempre tirou as melhores notas nessa disciplina. Nas aulas de Geometria, a professora fazia apostilas em braille com desenhos em autorrelevo para os alunos cegos, confeccionadas com uma folha plástica chamada brailon<sup>10</sup>. Em determinado momento, esta professora propôs ensinar Desenho Geométrico com material adaptado à turma. Ele ressalta que nos dias de hoje já há recursos para fazer desenhos e imprimir em papel estes desenhos.

No ensino médio, Heverton teve que sair da escola especial e ir para uma inclusiva, no primeiro momento, foi um choque e muito difícil. Ele diz que sempre teve bastante vergonha de falar com as pessoas e não estava mais no IBC, onde conhecia todo mundo e tudo era mais fácil, como, por exemplo, receber material apropriado para suas necessidades visuais.

Como não passou na prova do Colégio Pedro II (CPII), Heverton foi estudar em uma escola perto de casa, conseguiu formar um grupo de colegas que o ajudavam ditando as matérias que os professores colocavam no quadro. Ele gostou muito da escola, mas faltavam professores, principalmente de matemática. Trocou de escola e foi cursar Técnico em Contabilidade, que tem a ver com a parte financeira que ele gostava. Ele enfatiza que o susto foi grande, pois a turma tinha 62 alunos e a escola estava depredada, sentiu que os professores não gostavam muito da escola e das condições de trabalho. Nesse colégio, ele não conseguiu fazer amizades, mas sempre

---

<sup>10</sup> O brailon é uma película plástica que, utilizado em uma máquina térmica de pressão denominada Thermoform, faz a duplicação permanente, em alto relevo, do braille e de desenhos como, por exemplo, mapas táteis.

tinha alguém que se oferecia para ditar a matéria. Ele lembra que o professor de filosofia não gostava que os colegas ditassem, pois atrapalhava a aula.

No ano seguinte, Heverton conseguiu uma vaga no CPII, mas resolveu cursar novamente o primeiro ano do ensino médio, pois ele percebeu que o ensino desta escola era de um nível mais avançado do que nas demais que ele havia estudado. Ele enfatiza que, anteriormente, o CPII não tinha o suporte que tem hoje, pois participou do primeiro ano do convênio com o IBC.

Do Colégio Pedro II, ele se lembra da professora de matemática, pois ela era atenciosa com a turma e, na maioria das vezes, trazia em uma folha a matéria que iria colocar no quadro e no contraturno marcava de dar aula de reforço para os alunos interessados. No decorrer do ano estudando naquela escola, afirma que sentiu dificuldades por não enxergar o quadro, pois os professores não estão muito acostumados em falar o que realmente está escrito. Segundo ele, dizem: “você vão pegar isso aqui (apontando ou sublinhando com o giz), colocar ali e depois volta para cá”. Para ele que não enxergava, era quase impossível entender.

Segundo Heverton: “O professor te enxergava como aluno da turma, tinha um quadro de parede a parede e o professor não ia ficar gritando para ditar a matéria para 35 alunos”. Com isso, o aluno com deficiência visual tinha que tirar cópia da matéria ou pedir para os outros alunos copiar com um carbono, o que deixava o caderno do colega marcado de tinta de carbono. Quando tinha matéria que o professor dava em sala que, antes de terminar a aula, ele ia usar ou ler, ele ficava sem ter o que fazer.

Isso tudo o motivou a encontrar uma maneira de enxergar o quadro. À época, ele soube de uns médicos que indicavam um monóculo para pacientes com baixa visão, só que este era muito caro. Um dia ele teve a ideia de usar um binóculo em sala de aula, pois este era mais barato que o monóculo e seus pais poderiam comprar parcelado.

Mesmo envergonhado, Heverton levou o binóculo para sala de aula. No início, ele conta que os professores ficavam sem graça, mas depois se acostumaram, e os colegas de classe o apoiaram, com o passar do tempo tornou-se uma situação natural.

Após o ensino médio, o vestibular... Ele relata que teve vontade de trabalhar na área financeira desde muito novo, mas por ter uma limitação visual, percebeu que não seria muito fácil. Heverton ressalta que não gostava muito do que tivesse a ver com escrita, tinha uma aversão a escrever, principalmente quando era para falar dele mesmo. Ele optou pela matemática, pois a dificuldade em escrever pesou na escolha.

Como não conseguiu entrar em uma universidade pública, decidiu estudar em uma particular. Ele conta que o início da faculdade foi tranquilo pela grande bagagem que ele tinha adquirido no CPII e no pré-vestibular. Ele ressalta que sempre estava com o seu binóculo em punho e que uma amiga, quando o viu pela primeira vez, ficou transtornada, achou que ele estava de deboche, depois que ela percebeu que ele não enxergava mesmo. Ele enfatiza que foi interessante ter pensado no binóculo, este focava em algumas palavras do quadro, demorava um tempo maior para copiar, mas o auxiliava.

No segundo período da faculdade, ele teve problemas na disciplina de Construção Geométrica, devido à limitação visual que o impossibilitava de fazer os desenhos com precisão. Ele diz que mesmo sabendo toda a técnica de construção, nunca conseguiu traçar um desenho apropriado para o que era exigido pela disciplina. A primeira professora não foi compreensiva, o que o fez buscar um professor de outro câmpus que o avaliasse pela teoria.

Heverton, na faculdade, teve uma disciplina sobre Educação Especial, mas que apenas tratou de forma geral o que era educação especial. Sobre seu início de profissão como professor, ele considera o estágio supervisionado pela professora Paula Márcia Barbosa de geometria (matemática) do Instituto Benjamin Constant (IBC), como o que o preparou para trabalhar com alunos cegos e com baixa visão. Ele a acompanhava em sala de aula, ela o orientava sobre a melhor forma de explicar os conteúdos e como adaptar conteúdos e materiais para explicar de outra maneira. Com o passar do tempo, ele e a professora Paula tiveram acesso a uma impressora braille, o que possibilitou a impressão de textos, mas não das figuras que continuavam sendo feitas em brailon.

Ainda na graduação, participou do Projeto Fundação, pois queria ajudar as pessoas que tivessem dificuldades semelhantes às vivenciadas por ele, mas de uma outra posição agora, a de professor de matemática.

Quando surgiu uma vaga para ministrar aulas no IBC, ele já era funcionário concursado e trabalhava na parte administrativa. Como professor, Heverton utiliza materiais concretos de forma que os alunos cegos e com baixa visão percebam todos os detalhes necessários. Atualmente, ele trabalha com os 8º e 9º anos e diz que, às vezes, sente um pouco de dificuldade de apresentar recursos diversificados aos seus alunos. Segundo Heverton: “o aluno com baixa visão tem um conhecimento visual maior que o cego. O cego tem conhecimento da parte algébrica, mas quando tem que apresentar uma figura, ele percebe que não fica muito claro. Quem tem baixa visão enxerga o 3D mesmo que planejado, mas para o cego, por mais que o desenho esteja perfeito, ele só visualiza o 3D se tiver o objeto.”

Outro conceito matemático que considera difícil para explicar para o aluno cego é a projeção. Para os alunos cegos que já enxergaram, ele pergunta se eles lembram o que é uma sombra, e a partir daí surgem as perguntas. No entanto, para quem nunca enxergou, é um conceito muito abstrato. Para o conceito de ângulo, ele teve a ideia de pegar um transferidor grande de madeira e pediu para uma pessoa do setor de marcenaria fazer umas marcações a cada cinco graus, a intenção era de que cada aluno representasse um ponto e, com um barbante, eles formassem o ângulo; a medição é feita com o transferidor adaptado. Ele diz que tentou usar um transferidor de plástico com umas marcações em plástico autoadesivo, mas os alunos não conseguiram perceber direito as marcações.

Além da criação de materiais didáticos, ele está remontando as apostilas de matemática da professora Paula com os desenhos impressos junto com o texto em braille, como em um livro, utilizando o programa “Monet”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Refere-se ao Pintor Braille, também conhecido como Monet, criado na segunda fase do Projeto de Livros Didáticos em Braille. Por meio deste programa é possível produzir simples desenhos para ilustrações de uma página em braille ou até diagramas complexos. Os desenhos feitos no Monet podem ser enviados direto para impressão em braille ou então ser adicionados ao texto criado no Braille Fácil, já mencionado pela professora Paula. Este programa foi criado especialmente para a transcrição de livros do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, pois muitos destes livros possuem

Sobre a formação continuada, Heverton relata que quis aprender o braille, mesmo que não fosse usá-lo, mais para ter o conhecimento. Ele aprendeu o braille dentro do IBC quando era aluno, isso porque optou. Depois que precisou de um certificado do curso de braille para o concurso de professor de matemática do IBC, teve que fazer um curso semipresencial para obtê-lo de forma rápida.

Para esse professor, a educação inclusiva está sendo feita de maneira contrária por parte dos governantes, as escolas não são preparadas para receber os alunos com uma determinada limitação, eles colocam os alunos dentro da sala de aula e, de uma maneira bem lenta, vão tentando dar um suporte. Para ele, quando o professor percebe que o aluno cego está interessado e quer aprender, o próprio professor tenta auxiliar no aprendizado, mas isso por conta do professor e não da escola.

Em sua narrativa, Heverton afirma que tem conhecimento de que algumas escolas estão comprando impressora braille e computador para o aluno usar, mas sem suporte técnico para isso, seja material ou humano. Ressalta que considera que no Colégio Pedro II, na unidade São Cristóvão, a educação inclusiva de alunos com deficiência visual é melhor amparada, pois possuem suporte técnico e estagiários.

Heverton não pensa em dar aulas em outra escola que não seja o IBC, pois observa a realidade das outras e pensa em ficar no Instituto fazendo algo ligado à pesquisa e tentando desenvolver materiais. Para ele, a ideia da educação inclusiva é boa, mas não acredita que possam fazê-la plenamente, pois pode funcionar em alguns casos, não para a grande maioria dos alunos. A escola especializada tem que existir para dar o primeiro suporte ao aluno, para que tenha independência e consiga abstrair alguns conceitos. Critica a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), porque por mais adaptada que a prova seja, ela não atende a todos.

Na narrativa de Heverton, hoje como professor da escola especializada, percebemos que ele relata os tempos de estudante no qual ele passa por esta mesma escola e, ao término do ensino fundamental, vai para uma escola inclusiva. Os

---

gráficos matemáticos ou similares, não necessitando de um material adaptado criado por um especialista, o uso de descrições textuais ou de desenhos utilizando as limitações das celas Braille. (BORGES, CHAGAS JUNIOR, 2001).

conhecimentos que ele obteve foram na prática, pois tanto o colégio quanto a universidade não tinham um preparo, pelo contrário, parece que aprenderam ou tentaram se adaptar por ter um aluno com uma limitação visual. Esse memorial é bastante interessante e importante para percebermos que não é por ele ter esta limitação que seria natural ou mais fácil se aproximar das questões relativas à educação inclusiva. Percebemos que, primeiramente, teve que amadurecer suas ideias quanto a sua escolha profissional, e ao atuar como professor de matemática se sensibilizou para encontrar uma solução viável para as mesmas dificuldades que enfrentou enquanto aluno. Muitas vezes, quando estamos imersos numa determinada situação, fica difícil percebermos pelo que devemos lutar; entendemos que ao sofrermos diariamente “exclusões”, isso não nos habilita, automaticamente, a entendermos o que seja a educação inclusiva. É importante destacar que as ações do Heverton para incluir os alunos cegos nas aulas de matemática vai além de uma política de educação inclusiva e das recomendações contidas nas leis vigentes, é um compromisso profissional com seus alunos.

Esse professor ainda defende uma educação parcial em escolas especializadas, para que os alunos com deficiência visual tenham um primeiro suporte, adquirindo assim certa autonomia para estudar em uma escola inclusiva que não está preparada para recebê-los, como descrito em seu memorial: “A escola especializada tem que existir para dar o primeiro suporte ao aluno, para que ele tente ter uma independência, que isso seja, talvez, do 1º ao 3º ano para que ele tenha certa abstração. Por exemplo, os livros que usamos são totalmente visuais, imagine um aluno cego que pega esses livros, mesmo que adaptado.”

Digite seu comentário...

**01 jun. 13 – Viviane Lopes Rodrigues**

O memorial de formação de Viviane, professora de Matemática pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF), traz as marcas do tempo fluído, como discutimos anteriormente. Ela narra sua história, fala pouco da família, afirma não lembrar direito à época de infância, fala de professores marcantes, mas sem citar nomes, e traz somente fotos do material desenvolvido na graduação para auxiliar alunos com deficiência visual.

Viviane narra que as escolas onde estudou eram particulares, que no sétimo ano adorava as aulas de Desenho Geométrico e que até o oitavo ano ela não gostava muito de Matemática, não conseguia entender os “probleminhas”, o que levou a sua mãe a comprar um livrinho só com problemas para que resolvesse.

No oitavo ano, lembra que teve um professor de Matemática que a fez mudar de ideia a respeito da disciplina, pois suas aulas eram muito divertidas, ele levava violão para cantar músicas com o tema da aula e contava piadas. No nono ano, ele também foi o professor e ela ficou em primeiro lugar na disciplina, recebendo uma homenagem dele e dos colegas de classe. Segundo ela, foi nesta época que descobriu o que queria fazer, pois estava indecisa entre a Arquitetura e a Matemática.

No ensino médio, Viviane fez o curso Técnico em Informática e Matemática era a matéria em que tirava as melhores notas. No entanto, para prestar vestibular ela teve que fazer um cursinho para suprir a falta de algumas disciplinas que no ensino técnico não teve. Por alguns anos tentou vestibular nas universidades públicas para Arquitetura e quando estava quase desistindo, resolveu prestar o vestibular para Matemática em duas universidades e passou, escolheu a Universidade Federal Fluminense (UFF) e, segundo ela, se apaixonou por Niterói.

Nos primeiros anos de graduação, ela queria fazer bacharelado, mas depois pensou se conseguiria trabalho com esse título. Sendo assim, percebeu que não iria conseguir um emprego imediato e logo escolheu a licenciatura.

O início do curso de Matemática foi difícil, mas quando Viviane fez as disciplinas de Práticas de Ensino, viu o quanto era desafiador ser professor. Ela se

aproximou da questão da educação inclusiva quando cursou as disciplinas de Laboratório de Educação Matemática e Educação Matemática- Geometria, nas quais viu que o desafio de ser professor era ainda maior quando em uma sala de aula com alunos com algum tipo de deficiência, principalmente com a deficiência visual.

Na universidade, foi monitora da disciplina de “Construções Geométricas” e “Fundamentos de Geometria”, participou de uma atividade de extensão chamada “Vendo com as mãos” sob a coordenação da professora Ana Maria Kaleff, no Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, e no Colégio Pedro II (CPII), na unidade de São Cristóvão, quando começou a fazer estágio obrigatório. Foi também tutora presencial do curso de braille e bolsista de extensão do Laboratório de Ensino de Geometria.

Para ela, ser professor é um desafio muito grande, pois é ele quem ajuda a formar cidadãos críticos, questionadores e tem a oportunidade de passar todo o seu conhecimento para outra pessoa, além de também poder aprender com ela. Não tem muita experiência como professora e descreve que ficou um pouco nervosa quando saiu da universidade e foi ministrar uma aula sozinha. Segundo ela, “é totalmente diferente, eu sou a responsável pela classe, eu que tenho que chamar a atenção dos alunos quando eles conversam e fazem bagunça. Mas, com o passar do tempo, acredito que essa sensação vá diminuir”. Viviane conta que gosta de ministrar aulas, de passar todo o conhecimento adquirido para outras pessoas, que gosta mais ainda de ministrar aulas para alunos com deficiência visual e apesar de não ser fácil, acha muito gratificante quando eles aprendem ou descobrem coisas novas. Reforça que a tutoria no curso de braille a fez conhecer outros professores, com novas ideias e vontade de trabalhar realmente para a educação inclusiva.

Caracteriza a formação continuada como sendo “A busca pela melhoria no ensino” e que essa traz novas perspectivas, tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o profissional, proporciona ao professor um questionamento sobre a sua atuação em sala de aula.

A educação inclusiva é descrita, em seu memorial, como sendo “Um caminho para a diversidade” e diz que a maioria dos professores que são contra a educação

inclusiva são aqueles que não se importam com os alunos, entram em suas salas de aula sem se questionarem sobre sua responsabilidade social. Observou que em algumas escolas, quando existe um aluno com alguma deficiência, eles são “colocados de lado”, pois boa parte dos professores não sabe lidar com esses alunos ou, simplesmente, não querem ajudá-los.

Viviane ainda não teve um aluno com deficiência visual nas escolas em que é professora, mas acredita que esteja preparada para ministrar aulas a estes estudantes, pois, durante a graduação, conviveu com alunos com deficiência e desenvolveu atividades que estimulam o ensino e a aprendizagem de Matemática, tanto no IBC quanto no CPII por meio do projeto de extensão “Vendo com as mãos”, inclusive ela apresenta por fotos o conjunto de artefatos e atividades que criou e adaptou para introduzir os conceitos básicos da geometria euclidiana plana e os cinco Axiomas de Euclides.

Na narrativa da Viviane, foi possível percebermos que essa professora se aproximou da educação inclusiva quando cursou duas disciplinas obrigatórias ministradas pela professora Ana Kaleff, cujo tema foi abordado em algumas aulas. Ainda, percebeu a necessidade de uma atuação diferente quando foi tutora do curso de braille, mostrando que entende que é preciso que o professor tenha uma formação para trabalhar com educação inclusiva. No entanto, ainda não tem a prática de sala de aula com alunos com deficiência, apenas quando atuou aplicando as atividades do Laboratório de Ensino de Geometria no Colégio Pedro II. Viviane assume gostar de ministrar aulas e de transferir o conhecimento adquirido para os alunos, esta é uma visão que pode refletir a formação que recebeu na universidade.

Digite seu comentário...

**01 jun. 13 – Pablo Vinícius Ferreira Telles**

Pablo é licenciado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Seu memorial de formação traz um tom mais profissional e acadêmico. O participante narra sua história, mas não fala da família, conta pouco da infância e de professores marcantes, sem citar nomes, e não traz fotos para ilustrar momentos.

As escolas em que estudou eram públicas, exceto no jardim de infância e na alfabetização (1º ano), que ele chama de C.A. Como destaque da escola onde estudou até o quinto ano, cita a sala de recursos que atendia alunos com necessidades educacionais especiais e, principalmente, alunos com Síndrome de Down, descrevendo que ele e alguns de seus colegas faziam visitas frequentes a essa sala. Uma primeira aproximação à educação inclusiva.

Pablo decidiu ser professor depois de participar de aulas extraclases oferecidas pelo Pólo de Educação para o Trabalho (PET) e o gosto pela Matemática, principalmente em lecionar esta disciplina, iniciou após conhecer os conteúdos do ensino médio.

Prestou o vestibular da UFF, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mas mesmo morando na cidade do Rio escolheu a primeira, em Niterói. Na graduação, ele ressalta que participou de eventos de Matemática e Educação Matemática, do curso de verão oferecido pela pós-graduação em Matemática e foi bolsista do CNPq em um projeto de Introdução às Curvas Algébricas.

Com vistas à educação inclusiva, fez a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação Especial e participou do evento Escola de Inclusão, ambos oferecidos pela Faculdade de Educação da UFF. Quando cursou a disciplina Laboratório de Educação Matemática, ministrada pela professora Ana Kaleff, auxiliou no projeto de extensão em parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC). O participante conta que o projeto teve continuidade no Colégio Pedro II e ele ainda colabora com o mesmo.

Pablo ressalta que desde a graduação pode perceber as dificuldades em ser professor, principalmente quando se pensa na diversidade dos alunos comparando com a formação do professor para lidar com esse público diverso: “a formação inicial do professor de Matemática que, em geral, não está preparando o professor para lidar com esta diversidade”.

Buscando uma melhor qualificação acadêmica, ele ingressou numa pós-graduação (*lato sensu*) - Novas Tecnologias para o Ensino de Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFF) e em uma *stricto sensu*, em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Esta fase ele chama de “um passo importante”. Ele ressalta que no Rio de Janeiro não havia cursos de pós-graduação em educação especial, à época do término de sua graduação. Ainda, fez um curso de braille visando uma qualificação melhor na área de deficiência visual.

Destaca que a educação inclusiva é uma “prática escolar” e, em sua opinião, abrir as portas da escola para alunos com deficiência não é sinônimo de educação inclusiva, necessitam-se de aulas adequadas, propostas que levem os alunos a uma melhor compreensão da Matemática, em particular. Ele crê que o professor deve sair melhor preparado para trabalhar com a nova demanda de alunos e este deve sempre se especializar. Segundo o mesmo, não se deve esperar uma intervenção governamental, pois esta será demorada: “o professor precisa se mobilizar para transformar o seu ambiente escolar num ambiente mais inclusivo (inclusivo no sentido mais amplo da palavra)”.

Diante de seu memorial, percebemos, então, que esse professor de matemática se aproximou do que hoje chamamos educação inclusiva, até mesmo antes de ter consciência do que seria isso. Por curiosidade ou já por afinidade, interessava-se em interagir com pessoas com deficiência intelectual de sua antiga escola. Talvez, não tenha sido isso que o levou a trilhar esse caminho de formação. Na universidade, mesmo sendo bolsista e participando de cursos voltados para o bacharelado em Matemática, buscou disciplinas e cursos optativos oferecidos pela Faculdade de Educação da UFF que eram especificamente sobre educação inclusiva.

Digite seu comentário...

**01 jun. 13 – Ohanna da Silva Mourão**

O memorial de formação de Ohanna, professora de Matemática pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é marcada pela sua aproximação desde pequena com os números devido à profissão de seus pais, comentando que desde os primeiros dias de vida estava no escritório de contabilidade deles e por isso a sua escolha profissional.

Lembra-se pouco das escolas da infância, citando algumas delas, e ressalta que como já sabia ler e escrever, sua mãe a mudou de escola para cursar a alfabetização, antecipando um ano de estudos. Atém-se a lembrança de uma escola que era numa casa antiga, mas que a fazia sentir-se em casa e inicia o relato do ensino fundamental II (6° ao 9° ano).

Nesta etapa de ensino, ela destaca a importância de seus professores de Matemática, que eram os que ela mais gostava e foram “marcantes”, mas não cita nomes. Estudou em escolas particulares, ilustrando o período com fotos-.

No ensino médio, já tinha a certeza que faria Matemática, entretanto eis que surge um conflito: “EU ADORAVA OS NÚMEROS. [...] Mas aí veio um problema sério. Como Assim? Só tinha letras no meu caderno”. Houve certo desânimo por ter que achar os números “escondidos por trás” das letras.

Na fase de prestar vestibular, passou no ENEM<sup>12</sup> e escolheu uma instituição particular, a única próxima de sua casa a oferecer o curso de Matemática. Contudo, por saber da diferença entre faculdades públicas e particulares, pesquisou e descobriu a UFF, em Niterói.

Ingressou na UFF em 2007, com 16 anos, e começou a fazer o trajeto Araruama – Niterói todos os dias. Ressalta que o horário do curso era tarde e noite. Depois de um tempo, com a justificativa que perdia muito tempo nas viagens, conseguiu convencer os pais e saiu de casa para morar em Niterói. Feito isso, o tempo que antes era perdido em viagens, foi trocado por conversas e jogos fora de sala de aula.

---

<sup>12</sup> Exame Nacional do ensino médio.

Ohanna conta que o primeiro semestre depois da mudança de cidade foi tumultuado, mas depois ela tomou consciência e levou o curso a sério. Em 2009, conheceu a professora Ana Kaleff, ao cursar uma disciplina, o que mudou o seu olhar em relação à licenciatura.

Em relação à grade do curso de licenciatura, ela classifica como diversificada e diz ser apaixonada por Álgebra e Álgebra Linear, inclusive destaca o período em que foi monitora de Álgebra Linear I.

Em 2010 e 2011, ela foi monitora do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG) coordenado pela professora Ana Kaleff e conta que este período foi importante, pois ela descobriu como ensinar Matemática para diversos públicos e como adaptar materiais para alunos com deficiência visual, iniciando, assim, sua aproximação com a educação inclusiva. No projeto deste laboratório, ela desenvolveu uma atividade com material concreto adaptado e uma versão virtual do mesmo com software de geometria dinâmica.

Nos últimos períodos da graduação cursou LIBRAS e braille, já visando à educação inclusiva. Ohanna conta que aprendeu o básico de LIBRAS, mas que foi importante para ela ter consciência do quanto é difícil lecionar sem um intérprete. Já o braille, ela diz que foi mais fácil por ter um conhecimento nas adaptações feitas no LEG.

Para Ohanna, o “ser professor” se iniciou na época dos estágios obrigatórios da universidade, pois ao procurar uma escola para estagiar, ela acabou achando também um projeto no contraturno, como se fosse um reforço escolar para os alunos, no qual ficou por dois anos e pode conhecer a realidade da escola pública. Em 2011, ao trabalhar como monitora, em uma escola particular, pode ver o outro lado que, segunda a mesma, pode ser caracterizado como: “se pago, mando”. Conhecendo essas duas realidades, ela considera-se mais preparada. No ano seguinte, ela começou a lecionar como professora, oficialmente, em duas escolas particulares.

Ohanna coloca a formação continuada como “uma luta que continua” e diz que descobriu que muitos alunos não gostam de Matemática por causa dos professores da disciplina e que um possível problema pode estar na formação

docente. Com isso, ela diz que está estudando mais, fazendo pós graduação, buscando formar professores melhores. A participante faz uma pós graduação *lato sensu* Novas Tecnologias para o Ensino de Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFF) e uma *stricto sensu* em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Ela caracteriza a educação inclusiva como “uma nova realidade”, diz ter ficado assustada quando soube na graduação que a educação inclusiva era lei e pensou como poderia lecionar em “uma turma que, sem contar a problemática dos alunos sem deficiência ainda poderia ter alunos com deficiências mil”. Em sua opinião, antes de implementar uma lei deveria ter sido feito um trabalho de reciclagem com professores, pois tentando promover a educação inclusiva, os professores acabam excluindo.

Percebemos, neste memorial, que a aproximação de Ohanna com a educação inclusiva ocorreu dentro da universidade depois que ela conheceu o Laboratório de Ensino de Geometria (LEG) e cursou as disciplinas oferecidas pela professora Ana Kaleff, após isso cursou a disciplina de LIBRAS que, à época, já era obrigatória e fez o curso de Braille por opção ou talvez influência do trabalho que já estava executando no LEG.

Digite seu comentário...

01 jun. 13 – **Tamara Miranda de Souza**

O memorial de formação de Tamara, professora de Matemática em escolas particulares do Estado do Rio de Janeiro e licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF), traz a marca de uma descoberta de si na qual o ser professor derruba a barreira da timidez trazendo à tona uma outra Tamara, segundo a colaboradora.

Na narrativa, ela não fala da família, conta dos professores, mas não cita nomes e coloca fotos para ilustrar alguns momentos. Relata que estudou em escolas particulares, exceto no ensino médio, no qual estudou em escola técnica estadual e fala brevemente do ensino fundamental e Médio, escolhendo um evento marcante relacionado à escolha da profissão.

Ela conta que a decisão em ser professora de Matemática veio depois que fez um teste de resolução de problemas em que, por ter tirado sete, sua mãe a colocou de castigo.

Outra lembrança marcante do ensino fundamental foi de uma professora de Matemática que mostrou os contras da profissão na tentativa de fazê-la desistir, o que não funcionou, pois outros docentes a incentivaram mostrando os prós.

No ensino médio, Tamara cursou técnico em administração, mas não exerceu a profissão, exceto no estágio obrigatório. Ela conta que desde o terceiro ano deste ensino, queria estudar na UFF, mas tentou vestibular também para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Ela passou na UFF e na UERJ, contudo escolheu a UFF, mesmo morando na cidade do Rio de Janeiro.

Na graduação, ela diz que se esforçou muito para ser aprovada nas disciplinas e não desanimar com as notas baixas. Relata que se envolveu de maneira informal com Laboratório de Ensino de Geometria (LEG), mas logo depois conseguiu um estágio no Centro Educacional de Niterói. Ressalta que fez disciplinas relacionadas à educação inclusiva como: Tópicos de Educação Especial, LIBRAS e braille na UFF, além disso fez um curso de braille presencial oferecido pela UERJ.

Quando decidiu ser professora não sabia ao certo como era a profissão e hoje quando está em sala de aula tem certeza que fez a escolha certa. Atualmente, leciona a disciplina Oficina de Matemática, na qual trabalha com atividades e jogos matemáticos e a disciplina Matemática para o 7º ano do ensino fundamental em uma escola particular.

Ao iniciar a faculdade pensou que fosse apenas se formar para ser professora, mas depois percebeu que isso não era suficiente para ser uma boa profissional, pois

ser docente é mais do que só explicar o conteúdo. Com o pensamento de continuar estudando, ela faz uma pós-graduação *lato sensu* Novas Tecnologias para o Ensino de Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFF) e uma *stricto sensu* em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A colaboradora coloca a formação continuada como “um novo começo”.

Sobre a educação inclusiva, ela se aproximou do tema quando fez o curso de braille para que quando tivesse um aluno com deficiência visual pudesse apoiá-lo e pensa que assim deveria ser para todos os tipos de deficiência. Ela diz que ainda não lecionou para nenhum aluno com deficiência, mas gostaria que fosse uma realidade consciente. Em sua opinião, a maior dificuldade da educação inclusiva é a falta de preparo da escola e dos professores: “Não adianta fazermos uma escola inclusiva quando na verdade colocamos os alunos nela, mas não damos assistência a ele”. Tamara classificou esta fase como “um passo para o futuro”.

A aproximação de Tamara com a educação inclusiva ocorreu dentro da universidade, por meio das disciplinas optativas e obrigatórias de seu curso e quando, mesmo que informalmente, se aproximou do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG).

Digite seu comentário...

05 abr. 13 – Ana Eliza da Silva Cordeiro

O memorial de formação de Ana Eliza, licenciada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Matemática em escolas particulares do Estado do Rio de Janeiro, traz as marcas de uma formação com dificuldades financeiras e de superação, sempre apresentando a importância da escola e das pessoas que fazem parte dela em sua formação pessoal e escolar. Ela se lembra de nomes de professores e, em alguns momentos, coloca as falas de seus

“personagens” na tentativa de explicar como ocorreu. Para ilustrar seus períodos marcantes, apresenta fotos, textos e trechos de músicas.

Ana Eliza traz em seu memorial, o saudosismo pelas escolas em que passou e as lembranças dos professores e dos amigos da época escolar. Deixa claro que se lembra de muitas coisas: nomes, rostos, tons de vozes, “cantinhos mágicos”, sons, gostos, mas ressalta que se for contar tudo, teria que dar muitas explicações para que o leitor pudesse sentir e reconhecer a grandeza do que se passou. Para iniciar a escrita de sua época de escola, escolhe três momentos que, segundo ela, foram marcantes.

Começa contando sobre a Pré-Escola, período em que estudava em um colégio religioso só com meninas, característica específica desta escola. Ela destaca a qualidade do ensino e sua relação com os livros, época em que o pai era bibliotecário ferroviário.

Ana cita mais outras três escolas que estudou, fala brevemente o que marcou nelas, coloca fotos para ilustrar, no entanto já passa para as lembranças do ensino fundamental II no Centro Educacional Mingozi (CEM). Ela relata que nesta época já trabalhava como explicadora e pagava as mensalidades da escola. Como os problemas financeiros complicaram, resolveu sair da escola em que estava, o que não ocorreu, pois com o pedido dos colegas, a diretora lhe concedeu uma bolsa de estudos.

A terceira lembrança marcante, segundo ela, é a do ensino médio no Colégio Pedro II, unidade Engenho Novo 2. Nesta época, ela já lecionava aulas particulares e questionava se era capaz de fazer o vestibular. Diz, ainda, que quis cursar Matemática por ser uma pessoa questionadora e a Matemática permitia isso e por que alguns professores desta disciplina a inspiraram, entretanto havia outros que falavam para ela escolher outro curso. Ela conta que já pensou em ser médica, depois artista, mas escolheu ser professora depois que deu aulas particulares para colegas de escola e conhecidos, pois também acreditava que mesmo sendo professora poderia salvar vidas, da mesma forma que seus professores a tinham resgatado.

Mais uma vez surge a barreira financeira. Ana Eliza não conseguiu a isenção nos vestibulares e os valores de inscrição eram muito altos. Nesta ocasião, os professores da escola se sensibilizaram e juntaram dinheiro para ajudá-la. Ao comunicar a família sobre o vestibular, algo novo e desconhecido para eles, foi taxada como egoísta, pois segundo a avó: “faculdade é para gente rica!”. Enfatiza que sua escolha não estava pautada no salário, mesmo tendo suas dificuldades financeiras, mas sim no que ela gostava, seguiu o coração.

No memorial de Ana Eliza, percebemos que foi aprovada no vestibular para Matemática em todas as universidades federais e estaduais do Rio e fez a escolha pela UFF, onde encontrou dificuldades em acompanhar as disciplinas, não só por sua carga horária no trabalho, mas por problemas pessoais.

Ainda licencianda, Ana vai para a sala de aula desde o primeiro ano de faculdade. Reconhece que, talvez, não estivesse preparada, mas assumiu a função de professor, devido à necessidade e a oportunidade de trabalho que surgiu. Diz que na graduação é o tempo de amadurecimento, de voltar à sala de aula com outros olhos. Refletindo sobre isso, ela escreve que teve erros e acertos, mas foi o momento em que ela pode relacionar as aulas teóricas da universidade com a prática, enfatiza que procura se aperfeiçoar e dar o seu melhor aos alunos, pois, segundo ela, não é transmitido só o conteúdo, o aprendizado ocorre todos os dias.

Em seu memorial, Ana ressalta as dificuldades da profissão: escutar todos os alunos, ensiná-los, cativá-los, ver um aluno “se perder na vida” e não ter como ajudá-lo. Ela efetua questionamentos sobre como alguns podem ver a educação como um comércio, já que, para ela, é o único meio de evolução do país. Relata que como as aulas de educação eram poucas e muito distantes da prática, procurou projetos em que pudesse aprender mais sobre a Matemática para a sala de aula, como o *Projeto criando o LEG*, sob coordenação da professora Ana Kaleff. Ela caracteriza esta fase como a que conseguiu se organizar profissionalmente, academicamente e pessoalmente.

Ao escrever sobre a formação continuada, Ana Eliza caracteriza essa etapa como sendo o “Próximo passo” e se pergunta se a licenciatura seria suficiente para

lecionar, para o aprendizado do professor, se não precisaria de uma complementação.

Ainda para Ana, a formação continuada é uma fase de constante aprendizado, de troca de experiências, que vem para suprir não só uma necessidade profissional, mas pessoal. Ela afirma que a formação não termina na graduação, pois esta não é o suficiente: “Os estágios são poucos e com pouca participação ativa do licenciando”.

Refletindo sobre o projeto do LEG, no qual é bolsista, ela acredita que ele exerce papel de uma formação continuada, pois além de enriquecer a formação, permite que conheça novas metodologias e crie materiais concretos para aplicação em sala de aula de Matemática. Quando escreve sobre educação inclusiva, Ana Eliza caracteriza essa etapa como sendo “Um direito”, por acreditar que é um direito de todos e por ser lei.

A aproximação de Ana com a educação inclusiva se iniciou antes da entrada na faculdade, quando teve contato com alunos com deficiência nas escolas de ensino fundamental e médio. Na família, ela fala de casos de pessoas com dificuldades motoras ou com alguma deficiência, da dificuldade destes com a escola e o que ela fez para ajudá-los a avançar, mesmo percebendo que este auxílio não teve continuidade: “tinha muito amor e vontade de vê-la aprendendo”.

Ela afirma que no início da faculdade pouco ouvia falar sobre o assunto e teve que procurar disciplinas que a ajudassem, pois teve seus primeiros “alunos especiais”. Ana Eliza fez duas disciplinas optativas com a professora Cristina Delou, da Faculdade de Educação da UFF e uma disciplina na Faculdade de Matemática com a professora Ana Kaleff. Ainda como complementação, fez os cursos de braille e de LIBRAS oferecidos pela mesma universidade.

No ano de 2013, Ana Eliza menciona que terá contato com alunos com deficiência visual, pois fará as aplicações/testagens dos materiais, criados no projeto de extensão, com alunos do Colégio Pedro II.

No memorial de Ana Eliza, percebemos que ela se aproximou da educação inclusiva ainda na família, até mesmo antes de ter consciência do que seria isso. Na universidade, buscou algumas disciplinas relacionadas ao tema depois que recebeu

alunos com deficiência em sua sala de aula. No entanto, podemos perceber que Ana, aos poucos, vai reformulando sua concepção enquanto professora de alunos com deficiência, pois declara que a educação inclusiva deve ser um direito e que o professor precisa mais do “amor” para poder ensinar.

Digite seu comentário...

01 jun. 13 – **Matheus Freitas de Oliveira**

O memorial de formação de Matheus, professor de Matemática em escolas particulares do Estado do Rio de Janeiro e licenciando em Matemática na Universidade Federal Fluminense (UFF), é marcado pela riqueza de detalhes, ele caracteriza a cidade, a escola, as pessoas e traz fotos para ilustrar alguns momentos considerados importantes. Por outro lado, está a dificuldade, declarada pelo autor, em falar de si e de um passado que, para ele, é distante.

Matheus, antes da universidade, estudou em escolas particulares. Menciona pouco a família, mas cita vários nomes de professores e mostra certo saudosismo pela primeira escola em que estudou. Fala bastante dos estudantes desta escola, o quanto eles e as pessoas que faziam parte da mesma representavam uma família para ele. Ele conta que, anos mais tarde, o tema central de grandes discussões eram as apostilas utilizadas como material didático. Nesta época, ele percebeu que mesmo uma turma que divergia quanto aos gostos (música, roupas, amigos, etc.), poderia se organizar e entrar em um consenso sobre uma determinada ideia. Ele ressalta a “rivalidade” existente entre os alunos da primeira escola e os alunos da escola em que ele se alfabetizou e depois retornou para concluir o ensino médio.

Sua escolha por se tornar professor foi devido ao seu desejo, sentido no nono ano do ensino fundamental: “Matemática sempre foi a minha paixão, o que me saltava aos olhos”. Ele sabia que não era apenas uma brincadeira de ter um quadro

negro em casa e fingir estar dando aulas para alunos imaginários ou ter a necessidade de ajudar meus amigos em suas dificuldades.

Na época do vestibular, sua família queria que ele fizesse Engenharia Mecânica e ele prestou exames para três universidades no Estado do Rio de Janeiro, sendo que em duas delas escolheu Matemática. Foi aprovado nessas duas e escolheu a Universidade Federal Fluminense (UFF). Ele conta que foi uma fase complicada, pois morava no interior do Estado, teria que ir para uma cidade grande morar sozinho, e isso implicaria em lutar contra a família.

No início da graduação em Matemática, em 2008, Matheus teve o estranhamento que, segundo ele, a maioria dos alunos tem ao ver o professor apresentar uma Matemática diferente do que tinha visto nos ensinamentos fundamental e médio. Relata, ainda, que foi na universidade que muitas das dúvidas do ensino médio foram sanadas, lugar onde muitos outros questionamentos foram surgindo e isso o impulsionava a continuar estudando. Contudo, ele ressalta que Física foi uma pedra no caminho.

Para ele, ser professor sempre foi a profissão que aparecia nas brincadeiras de criança, a que mexia com a formação de outras pessoas, que só uma pessoa com dedicação e carinho poderia atuar de forma satisfatória. No início, ele se questionou se queria sofrer com o baixo salário, com uma jornada de trabalho árdua, entre outras reclamações de professores. No entanto, hoje afirma ter a consciência de que fez a escolha profissional certa. Ele narra que sentiu um estranhamento quando entrou pela primeira vez em uma sala de aula como professor, pois percebeu que uma coisa é estar em uma sala de aula como observador das disciplinas obrigatórias de estágio da universidade, outra é estar, como bolsista, à frente de uma classe numa aplicação de módulos instrucionais sob o âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES); mas assustador mesmo é estar sozinho à frente de uma turma, perceber o peso da responsabilidade que a profissão tem.

No primeiro dia em que ministrou uma aula como professor de Matemática, Matheus fez o que havia preparado, mas como estava nervoso por achar que não ia dar conta do papel que estava representando, fez no “piloto automático”. Matheus

caracteriza a formação continuada como uma “Urgência” e relata que com os projetos de iniciação à docência teve a chance de perceber a necessidade desta formação. Acredita que o desafio está em tentar levar a Matemática de uma forma que seja mais agradável para o aluno e que o professor de Matemática deve ensinar mais do que contas, fórmulas, padrões... Um professor deve preparar o aluno pra viver, deve mostrar o papel do aluno como cidadão, desenvolver nele um caráter crítico e de construtor de sua própria história. Ele diz, ainda, que um professor deve estar sempre se atualizando sobre o que acontece ao redor no mundo e também em sua área, deve estar sempre repensando seus conhecimentos e metodologias para que contribua na formação global de seus alunos.

Em relação à educação inclusiva, Matheus a caracteriza como uma “Luta” e pensa que os professores devem ter uma formação para ensinar a todo tipo de criança, mas percebe que esta formação continuada quase não acontece. Ele enfatiza que a educação inclusiva é sim uma ideia necessária, mas ela deve ser feita de maneira efetiva. Matheus se aproximou do tema na graduação, quando foi aluno em duas disciplinas que abordavam sobre as necessidades educacionais especiais requeridas pela educação inclusiva.

Ele relata, ainda, que em sua pequena experiência profissional, tanto como observador quanto como professor, teve contatos com salas de aulas que continham alunos com diferentes deficiências físicas: alunos cegos, alunos com deficiência auditiva, autistas, alunos com Síndrome de Down, com TDAH, entre outros casos, e que atualmente tem duas alunas com necessidades educacionais especiais em classe.

Matheus não concorda que o que foi feito deve ser chamado de educação inclusiva, pois vê que falta formação de profissionais para tal, os professores que conhece sentem essa necessidade e pedem esse auxílio, mas é difícil de ser encontrado e enquanto isso esses alunos só vão sendo aprovados sem ter algum respaldo de que houve aprendizado.

Para finalizar, Matheus coloca-se no papel de pai de uma criança “incluída” numa escola regular e diz que não sabe se preferia ter um filho nesta escola sem o devido apoio, ao invés dele estar numa escola especial onde teria profissionais

devidamente treinados para atender às suas demandas. No papel de professor, gostaria de saber lidar melhor com seus alunos com deficiências, pois, segundo ele, “dá pra ver nos olhos deles a vontade de aprender e, às vezes, é com pesar que eu termino a aula tendo a consciência de que posso não tê-los alcançado”.

Na narrativa de Matheus, percebemos que ele se aproximou do tema educação inclusiva dentro da universidade com uma disciplina não obrigatória que ele escolheu cursar e outra obrigatória na qual algumas aulas versam sobre o assunto. Após isso, ele cursou LIBRAS e buscou cursos visando se preparar melhor para atender os alunos com deficiência que estão chegando a sua sala de aula. Vivencia a educação inclusiva no seu cotidiano enquanto professor de matemática e mostra-se insatisfeito referente ao despreparo dos professores, de um modo geral, em relação ao trabalho com alunos com deficiência incluídos em escolas regulares.

Digite seu comentário...

## *Blog Tempo de Análise: as Convergências...*

o que existe de individual e único em uma pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem e que lhe são inteiramente exteriores. Tudo isso constitui o meio em que vive e pelo qual é moldada; finalmente, sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo seu ambiente, todas as coletividades em que se insere.<sup>13</sup>

Neste *post*, apresentaremos um segundo exercício de análise o qual denominamos análise de convergências, ou seja, identificaremos/interpretaremos evidências ou tendências que, segundo o pesquisador e seu grupo, “podem ser entendidas como os traços ‘mais visíveis’ do cenário em composição e que, juntamente com outros registros escritos, fornecerão subsídios para o pesquisador encaminhar respostas para suas questões.”<sup>14</sup>

Compreendemos como processo de análise dos resultados, como defendidos nos trabalhos do GHOEM, não a análise do que se foi escrito com o objetivo de julgá-los (professores). Concordamos com Garnica<sup>15</sup> quando diz que “uma análise não é um julgamento de valor acerca do outro por meio do que foi relatado. Uma análise é um arrazoado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito.”. Não traçaremos uma versão definitiva sobre o estudo, até porque nos deparamos com várias versões que, segundo este mesmo autor, “são sempre lacunares e entoadas ora em sincronia, ora em desarmonia, e deve trabalhar cada uma delas considerando-as como os modos de os depoentes narrarem-se e, assim, construírem suas verdades como sujeitos históricos, vendo-as registradas.”<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 56.

<sup>14</sup> BARALDI, Ivete Maria. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2003, p. 224.

<sup>15</sup> . GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 29-42, 2010, p. 37.

<sup>16</sup> Idem.

A nossa intenção nesse trabalho é poder saber como os professores de matemática se aproximam da educação inclusiva e a percebem em sua formação, notar quais os aspectos comuns ou divergentes que emergem dos memoriais.

Como dito anteriormente, ao fazermos a leitura dos memoriais, percebíamos que muitas características (mesmo sendo singulares de quem a descrevia) eram recorrentes em outras narrativas. Dessa maneira, após nosso primeiro exercício de análise, as singularidades, destacamos cinco eixos de convergência que, aqui, transformaram-se em *posts*. No primeiro *post* intitulado “Os cursos de formação continuada”, fazemos uma reflexão sobre os cursos e as categorias de professor com o olhar voltado, também, para as leis vigentes.

No segundo *post* intitulado “As disciplinas optativas e obrigatórias na graduação”, apontamos como a universidade, por meio de disciplinas, procura atender as leis, bem como observamos também a aproximação e a escolha dos professores por disciplinas optativas do curso de matemática que abordam a educação inclusiva.

No terceiro *post* chamado “Os projetos das universidades e os recursos didáticos para o ensino de matemática”, discorremos sobre dois projetos que estão (ou estiveram) presentes na formação de nossos participantes, sem deixar de olhar para um dos objetivos em comum destes projetos, enfatizado pela maioria, que é a criação e adaptação de recursos didáticos para a melhoria do ensino de matemática, sobretudo para alunos cegos incluídos nas escolas regulares.

O quarto *post* chamado “O convênio entre o Instituto Benjamin Constant e o Colégio Pedro II”, apresentamos o convênio entre essas Instituições ao longo dos anos e observamos o papel de alguns professores neste acordo, seja como professor especialista, aluno ou participante/bolsista de um dos projetos e como ele pode fornecer subsídios para a formação do professor de matemática com um olhar para a educação inclusiva.

O quinto e último *post* intitulado “As concepções sobre educação inclusiva” fazemos alguns apontamentos de como os professores de matemática participantes pensam a questão da educação inclusiva.

## 28 ago. 13 – Os cursos de formação continuada.

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único de avaliação, supondo que o indivíduo cego recorre a canais específicos de informação não disponíveis para os outros.<sup>17</sup>

Antes da década de 1990, existiam poucas leis e a educação inclusiva não era um tema emergente. Ocorria a matrícula de pessoas com deficiência em instituições especializadas, mesmo as poucas leis vigentes<sup>18</sup> recomendando que, preferencialmente, esses alunos fossem matriculados na rede regular de ensino, numa intenção de integração destes alunos com os demais.

O Brasil assumiu, a partir desta década, o compromisso da proposta de Educação para Todos<sup>19</sup>, comprometeu-se a transformar o sistema educacional de modo a acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Dando continuidade a aceitação da Educação para Todos, em 1994, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca “reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”<sup>20</sup>. Assim, comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, cujo princípio fundamental é o de que as escolas acolham todas as crianças

---

<sup>17</sup> GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988, p. 8.

<sup>18</sup> BRASIL. Casa Civil. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988.; \_\_\_\_\_ Ministério da Justiça. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. [Online] Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/lei7853.asp>>. Acesso em: 20 out. 2012.; \_\_\_\_\_ Casa Civil. **Lei 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

<sup>19</sup> Da primeira Conferência Mundial da UNESCO que ocorreu na Tailândia. (UNESCO, 1990).

<sup>20</sup> BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994, p. 1.

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras<sup>21</sup>.

A LDB vigente, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996<sup>22</sup>, apresenta o capítulo V que dispõe quanto à educação especial, definindo-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e dispõe um artigo sobre o professor com especialização e o professor com formação continuada<sup>23</sup> já na perspectiva da educação inclusiva.

Em seu artigo 59 fica estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar prerrogativas aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, isto é, os currículos, os métodos, os recursos educativos e as organizações específicas devem atender às suas necessidades, bem como os professores devem ter especialização adequada, nos ensinos médio e superior para o atendimento especializado; e os professores do ensino regular devem estar bem formados para a integração desses alunos nas classes comuns.

A LDB vigente, artigo 59, item III, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar “**professores com especialização** adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns”<sup>24</sup>. Além disso, o Parecer nº 17/2001 e o artigo 18 da Resolução nº 2/2001 estabelecem que as instituições educacionais devem oferecer oportunidades de formação continuada aos

---

<sup>21</sup> Ibidem, p. 3.

<sup>22</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Online] Brasília, DF: MEC/SEF, 1996. (Já com a alteração dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

<sup>23</sup> Na lei usa-se a nomenclatura professor especializado e professor capacitado.

<sup>24</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Online] Brasília, DF: MEC/SEF, 1996, p.18. Grifo nosso.

professores, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.<sup>25</sup>

Reforçando a questão do professor com formação continuada, a Resolução nº 2/2001 dispõe que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizados em classes comuns do ensino regular e esclarece a função de cada um.

No artigo 18 desta mesma Resolução<sup>26</sup>, pode-se entender que o professor com formação é aquele que em sua formação de nível médio ou superior, teve incluído conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e assim, espera-se que desenvolva competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizando suas ações, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo e atuando em equipe, inclusive com professores especializados. O professor especializado é aquele que possui formação em nível superior com contemplação dos estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da Educação Especial posterior à licenciatura e, assim, deve ter desenvolvido competências para identificar as necessidades educacionais especiais, realizar um atendimento com esses alunos nas salas de apoio ou salas de recurso, que são salas equipadas com materiais didático-pedagógicos específicos, definir e implementar respostas educacionais às necessidades, apoiar o professor da classe inclusiva, atuar nos processos, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e

---

<sup>25</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.; \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

<sup>26</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial<sup>27</sup>. O atendimento educacional especializado (AEE)<sup>28</sup> tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela<sup>29</sup>.

Na década de 1990, a professora Paula iniciava seu trabalho como contratada do Instituto Benjamin Constant. Na universidade, durante sua formação como professora de Matemática, não teve disciplina alguma sobre o tema ou algum curso que a capacitasse para trabalhar com alunos com deficiência visual. Sendo assim, fez um curso de especialização para tornar-se professora daquele Instituto. Cabe ressaltar que Paula iniciou ministrando aulas para turmas até o 5º ano do ensino fundamental, o que não é comum para quem faz licenciatura em Matemática, mas isso se justifica pela especialização que fez, que totalizava 600h. Contudo, nos dias atuais, nas outras Instituições de ensino, geralmente, a carga horária é menor.

Conforme a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, art. 10, dispõe que os cursos de pós-graduação *lato sensu*, isso inclui os de especialização, tenham duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não computado o tempo de

---

<sup>27</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008, p. 11.

<sup>28</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.; \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/CEB, 2009.

<sup>29</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.;

estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia<sup>30</sup>.

Fernanda, em seu memorial, também relata que fez um curso de especialização em educação especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que propôs o seu primeiro curso de Especialização a Distância na área da Educação Especial, aprovado pelo edital MEC/01, de 16 de dezembro de 2005, o qual o aluno pode escolher em se especializar em deficiência visual, auditiva ou intelectual. Este curso totaliza 405 (quatrocentos e cinco) horas e visa ampliar, democratizar o conhecimento e a atualizar sobre a área, conforme recomenda a Lei de Diretrizes e Bases, especialmente em seu artigo 58, é necessário manter um espaço de formação continuada de profissionais do magistério para a educação inclusiva de pessoas com alguma deficiência na sociedade e na escola<sup>31</sup>. Este curso não é oferecido com determinada periodicidade, estando atualmente em sua terceira turma.

Como formação continuada, podemos considerar as disciplinas optativas que alguns participantes cursaram e as disciplinas obrigatórias, com destaque para LIBRAS, que foi acrescida aos currículos das licenciaturas recentemente. O curso de braille cursado por todos, dentro ou fora da UFF, também é uma formação que os professores buscaram. No entanto, devido à necessidade de adequar o ensino em conformidade com as leis, oferecendo uma educação realmente inclusiva, o governo também está oferecendo cursos, em número suficiente, aos professores regentes das redes de ensino ou eles têm que buscá-los quando necessitam?

O pesquisador Libâneo expressa que não basta concluir um curso de licenciatura, mas é preciso estar em constante formação:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de

---

<sup>30</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF: CNE/CES, 2001c.

<sup>31</sup> Informações retiradas do site: [http://www.unirio.br/cead/distancia\\_eduespecial.html](http://www.unirio.br/cead/distancia_eduespecial.html)

trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.<sup>32</sup>

Há uma necessidade de formação continuada dos professores, de maneira geral, para suprirem a demanda crescente da educação inclusiva, mas observando as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, vemos a definição das modalidades deste curso: “Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica”<sup>33</sup>. No entanto, não há nada que faça referência à preparação para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, nas diretrizes para a licenciatura em Pedagogia<sup>34</sup>, observamos que há duas menções ao que se refere a essa questão, uma no artigo 5º, inciso X, em que diz que o egresso em pedagogia deve estar apto a: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”<sup>35</sup>, e do artigo 8º, inciso III, onde a integralização de estudos será efetivada por meio de atividades complementares envolvendo: “[...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas”<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 227.

<sup>33</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF: MEC, 2003a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013, p.1

<sup>34</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

<sup>35</sup> Idem, p. 02.

<sup>36</sup> Idem, p. 04-05.

Os cursos de formação inicial, as licenciaturas em geral, deveriam ter disciplinas que abordassem vários aspectos relativos à educação inclusiva e que os professores (em formação) pudessem vivenciar práticas inclusivas, para se sentirem mais seguros e formados para atuarem e refletirem sobre as possíveis mudanças que devem efetuar em sua sala de aula ao terem alunos com deficiência.

Nesta pesquisa, vimos que muitos dos professores buscaram este conhecimento, outros conheceram por fazerem parte de um projeto, mas os demais alunos da universidade que não buscaram ou não tiveram este contato, não poderão receber alunos com necessidades educacionais especiais? Por não ter orientação, eles estão fadados a excluir esses alunos? Ter a orientação é a garantia da não exclusão do aluno?

A partir do relato da Paula, que trabalha diretamente com formação de professores, vimos que há professores que aceitam e confeccionam materiais para auxiliar alunos, como há os que não querem pensar no tema. Há os que acham que o aluno (cego) está dormindo, os que não deixam o colega ditar a matéria do quadro para auxiliar um aluno com deficiência visual ou, ainda, os que deixam o aluno quieto no canto. Muitas dessas concepções, talvez, pudessem ser sanadas com alguns esclarecimentos ao professor, oferecidas não só na universidade como no ambiente escolar. Concordamos que há poucos cursos de formação continuada (isso inclui os de especialização), como contraponto à necessidade de professores capacitado nas salas de aula, independente da disciplina que irá ministrar, e professores especializados para apoiá-los. O professor é um agente fundamental na educação inclusiva, mas não o único, ele precisa ser incentivado, valorizado e, principalmente, apoiado pela comunidade escolar.

#### 28 ago. 13 – As disciplinas optativas e obrigatórias na graduação.

[...] o certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores- e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo negativo de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos

“diferentes”, isto é...a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é...por todos os professores.<sup>37</sup>

Ao ler os memoriais, observamos que algumas disciplinas que versam sobre educação inclusiva ou sobre pessoas/alunos com deficiência já estão sendo oferecidas pelas universidades onde os participantes estudaram, sejam elas obrigatórias ou não. Na década de 1970, pouco se falava em educação especial ou inclusiva dentro da universidade e Paula, depois de formada pelo Instituto Benjamin Constant, buscou formação para atender aos alunos com deficiência visual dentro deste mesmo Instituto. Os demais professores participantes cursaram a graduação em matemática em diferentes épocas, a partir do ano de 2004, e mostram um movimento gradativo da universidade em se adequar às exigências legais. No entanto, Fernanda e Pablo não tiveram LIBRAS como disciplina obrigatória por se formarem antes de 2011, buscando, assim, uma disciplina optativa na Faculdade de Educação referente à educação inclusiva. Pablo, além de cursar a disciplina optativa, participou do projeto Escola de Inclusão.

Cabe esclarecer que a disciplina optativa ao qual nos referimos é intitulada Tópicos Especiais em Educação Especial ministrada pela professora Cristina Maria Carvalho Delou que é doutora em Educação, professora vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na graduação e pós-graduação. Na graduação, ministra as disciplinas Educação Especial e Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. No caso da graduação em Matemática, estas são optativas e há uma pequena mudança no nome, o qual é acrescido “Tópicos Especiais...” antes da nomenclatura de cada disciplina. Esta professora é responsável também por núcleos de pesquisa e por

---

<sup>37</sup> RODRIGUES, Davi. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318, p.306.

projetos de extensão como a Escola de Inclusão e o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação<sup>38</sup>.

Ana Eliza, que se formou recentemente, cursou as duas disciplinas optativas oferecidas pela professora Cristina Delou. Tanto Ana Eliza quanto Ohanna, Tamara e Matheus tiveram que cursar a disciplina obrigatória de LIBRAS, que consta no currículo das licenciaturas a fim de cumprir o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta esta disciplina nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério: as licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, o curso Normal de nível médio, o curso Normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial, e nos cursos de Fonoaudiologia<sup>39</sup>.

No curso de licenciatura em Matemática, a maioria dos participantes comenta que cursou uma ou duas disciplinas em que a professora falava do tema educação inclusiva com ênfase em alunos com deficiência visual. Para alguns dos professores, esta(s) disciplina(s) fez/fizeram se aproximarem da questão da educação inclusiva.

Cabe esclarecer que as disciplinas às quais nos referimos são “Educação Matemática - Geometria” e “Laboratório de Educação Matemática”<sup>40</sup>, ambas ministradas, para as turmas do curso de licenciatura noturno, pela professora Ana Maria Martensen Roland Kaleff que é doutora em Educação, professora vinculada ao Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense e coordenadora do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG), coordenadora de Projetos de Extensão (entre eles "Vendo com as mãos") e do Projeto de Monitoria para a Melhoria da Docência Visando à Educação Inclusiva.

---

<sup>38</sup> Informações retiradas do site: <http://www.feuff.uff.br/index.php/docentes/80-cristina-maria-carvalho-delou>

<sup>39</sup> BRASIL. Casa Civil. **Decreto 5.226, de 22 de dezembro de 2005**. [Online] Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

<sup>40</sup> Disciplina que se tornou obrigatória a partir de 2008, no currículo vigente da licenciatura Matemática da UFF.

Fernanda, quando se formou em 2008, a ementa da disciplina obrigatória “Educação Matemática - Geometria” ainda não continha um tópico sobre os recursos didáticos para alunos com deficiência visual.

O professor Heverton não estudou na UFF, mas conta que onde fez a graduação havia apenas uma disciplina que versava sobre o tema.

O pesquisador José Geraldo Bueno faz uma ressalva quanto esta inserção de disciplinas:

Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.<sup>41</sup>

No currículo atual, o licenciando é obrigado a cursar a disciplina LIBRAS. Isso já é um passo tardio, mas positivo para a educação inclusiva. Entretanto, quando este professor estiver em sua sala de aula, essa formação é suficiente para trabalhar com alunos surdos? E os que possuem deficiências que não sejam a surdez?

A pesquisadora Márcia Denise Pletsch diz que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores, em nível superior, com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante e, de certa forma, torna precário o ensino, visto que a educação inclusiva bem ou mal já está ocorrendo<sup>42</sup>.

Nas escolas vemos alunos sendo “incluídos” nas classes pelas leis (im)postas pelo governo, mas isto não significa que o ensino é de qualidade, nem que estão oferecendo o atendimento necessário a estes alunos. Nos relatos vimos certo receio

---

<sup>41</sup> BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, v.5, p. 7-25, 1999, p. 18.

<sup>42</sup> PLETSCHE, Márcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** 2005. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005, p. 41.

dos professores quanto a receber alunos com deficiência e, ainda, outros pensando em não conseguir alcançar o sucesso escolar, o que pode ir além de um compromisso profissional; pensando no modelo de escola inclusiva que preconiza uma escola que promova o acesso, a permanência e o sucesso escolar do aluno independente de sua necessidade, “a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem”<sup>43</sup>.

**28 ago. 13 – Os projetos das universidades e os recursos didáticos para o ensino de matemática para alunos com deficiência visual.**

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.<sup>44</sup>

Nesta nossa pesquisa, observamos que todos os professores participaram ou tomaram conhecimento de algum projeto que têm por objetivo criar recursos didáticos para a melhoria do ensino de matemática, sobretudo para alunos com necessidades educacionais especiais.

Como recomendado por lei, as universidades devem realizar, em parcerias com as escolas de educação básica, pesquisas que visem à melhoria do ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente. Os professores Heverton e Paula mencionam o Projeto Fundação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao qual Paula participa há vários anos. Ao iniciar sua participação neste projeto, Paula já era professora de matemática no Instituto Benjamin Constant (IBC) e alterou todo o conteúdo de geometria, por ordem da

---

<sup>43</sup> BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994, p. 7.

<sup>44</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

direção do Instituto e ainda capacitou os demais professores conforme seus estudos realizados.

Cabe esclarecer que o Projeto Fundação - Matemática foi criado em 1983 e é locado no Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este projeto era coordenado, desde 1996, pela professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes<sup>45</sup>. A equipe do projeto está dividida em seis grupos, cada grupo escolhe um tema cuja abordagem apresenta dificuldade para os professores ou conteúdos que tradicionalmente não são explorados como: a História da Matemática na Sala de Aula, o Pensamento Algébrico - Curso Semipresencial, Transição do ensino médio para o Superior: Amenizando as Dificuldades em Cálculo, Ensino de Matemática para Deficientes Visuais, Tecnologia Aplicada ao Ensino de Matemática e Matemática na Educação de Jovens e Adultos.<sup>46</sup>

Heverton iniciou no projeto a convite da professora Paula, quando ainda estava na graduação e trabalhava no IBC, na parte administrativa. Ele também resalta as pesquisas desenvolvidas pelo Projeto e os recursos didáticos criados por eles.

Nos memoriais dos professores participantes, destaca-se outro projeto que cria e adapta recursos didáticos para alunos com deficiência visual, sendo que este é desenvolvido pelo Laboratório de Ensino de Geometria (LEG), da Universidade Federal Fluminense. Os professores Matheus, Fernanda, Viviane, Pablo, Ohanna e Ana Eliza participaram ativamente da confecção de atividades e adaptação de recursos, sendo alguns como bolsistas. Já Tamara conta que participou informalmente.

O LEG foi institucionalizado em 1994 no Departamento de Geometria e o objetivo central é:

a criação de materiais e métodos didáticos adequados ao desenvolvimento de habilidades geométricas de alunos da escola básica (incluindo deficientes visuais), licenciandos e docentes em formação continuada. Nesse ambiente,

---

<sup>45</sup> A professora Maria Laura faleceu recentemente, dia 20/06/2013, no Rio de Janeiro.

<sup>46</sup> Informações do Boletim Eletrônico da SBEM:

<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/images/Projeto%20Fundo.pdf>

portanto, busca-se principalmente contemplar a formação do licenciando de Matemática e do professor em exercício, no que se refere à aquisição de habilidades geométricas, com vistas à sua efetiva profissionalização, como também à melhoria do ensino da Geometria e à inclusão de alunos com deficiência visual.<sup>47</sup>

Os trabalhos desenvolvidos no LEG visam “à democratização do conhecimento desenvolvido na UFF e leva em conta o baixo poder aquisitivo de grande parte dos professores da escola básica”<sup>48</sup>. Diante desta realidade, materiais criados no laboratório são confeccionados a partir de papéis, papelões e emborrachados planos de diversos tipos e espessuras; vários acetatos e aglomerados de madeira; canudos; linhas variadas, materiais de sucata ou de baixo custo, comumente encontrados no comércio. Desde 2008, os esforços do LEG também estão voltados para a criação de um acervo didático especial, adaptado por meio da utilização de materiais apropriados à percepção tátil e texturas, para a educação inclusiva nas mostras do museu interativo, ou seja, um núcleo destinado a pessoas com deficiência visual e denominado “Vendo com as Mãos”. Nos anos de 2009 e 2010, atividades com materiais adaptados foram efetuadas com alunos do ensino fundamental e com professores do Instituto Benjamin Constant que, às vezes, sugeriam pequenas modificações ou mais adaptações aos materiais visando adequá-los ao tato da pessoa cega.<sup>49</sup>

A professora Paula também cita o LEG em seu relato, mas ela o conheceu e participou de maneira diferente. Ela já conhecia a professora Ana Kaleff, coordenadora do Laboratório, por ter sido sua aluna na década de 1970. Após se reencontrarem, anos depois, foi realizada uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF), representada pelo LEG, e o IBC, com a finalidade de testarem os

---

<sup>47</sup> KALEFF, Ana Maria Martensen Roland; DORNAS, Rosangela; Votto, Barbara Gomes; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. O MUSEU INTERATIVO DE MATEMÁTICA COMO UMA FERRAMENTA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA MATEMÁTICA COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 11, p. 83-91, 2010, p. 84.

<sup>48</sup> KALEFF, Ana Maria Martensen Roland. Buscando a Educação Inclusiva em Geometria. **Revista Benjamin Constant**. v.51, p.22 - 33, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10300>, p. 24.

<sup>49</sup> KALEFF, Ana Maria Martensen Roland. Buscando a Educação Inclusiva em Geometria. **Revista Benjamin Constant**. v.51, p.22 - 33, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10300>, p. 24.

materiais confeccionados por meio de atividades realizadas com os alunos e os professores do Instituto.<sup>50</sup>

É primordial que o currículo escolar seja adaptado para que os alunos com necessidades educativas especiais possam aprender matemática de maneira significativa, e, sobretudo, os alunos cegos necessitam de recursos didáticos táteis, para que possam auxiliar em sua construção do conceito, neste caso, matemático. Barbosa ressalta que:

Utilizando bom senso e criatividade, o professor pode selecionar, adaptar e confeccionar materiais didático-pedagógicos que contribuam para o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. A escolha deve basear-se, de um modo geral, nos princípios de que os materiais mais adequados são aqueles que permitem uma experiência completa ao aluno e estão compatíveis com o seu nível de desenvolvimento.<sup>51</sup>

Cerqueira e Ferreira<sup>52</sup> afirmam que, provavelmente, “em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais”. Os autores levam em conta, entre outros, os seguintes aspectos: a dificuldade de contato da pessoa com deficiência visual com o ambiente físico e a carência de material adequado, o que pode conduzi-lo a um formalismo desvinculado da realidade.

Quanto aos recursos didáticos que podem ser utilizados nas aulas de matemática, especificamente com alunos cegos, a maioria dos professores, em seus memoriais, cita conhecer alguns, bem como a importância em utilizá-los. No entanto, o professor Heverton detalha alguns materiais que utiliza e diz que tem dificuldades em explicar alguns conteúdos, pois o aluno com baixa visão possui um conhecimento visual maior que o cego, implicando em maneiras diferentes de adaptar o ensino de conceitos matemáticos, muitas vezes, numa mesma sala de aula.

As ações destes projetos vão além da questão da adaptação recomendada pelo MEC, para alunos com deficiência visual, que dispõe sobre a criação de condições

---

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> BARBOSA, Paula Marcia. O Estudo da Geometria. **Revista Benjamin Constant**. 25 ed. Rio de Janeiro: IBCENTRO, p. 14-22., 2003, p. 19.

<sup>52</sup> CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos Didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**. 5 ed. Rio de Janeiro: IBCENTRO, p. 24-29, 1996, p.01.

físicas, ambientais e materiais para o aluno, como posicionar o mobiliário para facilitar a locomoção, descrever todo o material usado em sala de aula, bem como ler o que escreveu na lousa, oferecer suporte físico, verbal e instrucional no que se refere à orientação e mobilidade e disponibilizar recursos materiais como pranchas, lupa, material didático ampliado, livro falado, equipamento de informática etc<sup>53</sup>.

Essas ações contribuem no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na abstração da matemática e os materiais têm a possibilidade de ajudar alunos com ou sem necessidades educacionais, dependendo da adaptação que necessitem.

Percebemos que os professores participantes de nossa pesquisa, tiveram uma formação inicial ou continuada diferenciada e são sensíveis à necessidade de usar materiais adaptados nas aulas de matemática, principalmente, com alunos com deficiência visual. No entanto, talvez essa não seja a formação que possui a grande parte do corpo docente das escolas básicas, tanto do Rio de Janeiro quanto do Brasil.

## 28 ago. 13 - O convênio entre o Instituto Benjamin Constant e o Colégio Pedro II.

O convênio entre o Instituto e o Colégio foi um ponto de convergência significativo nos memoriais dos professores. Dessa maneira, entendemos que devemos esboçar nossa compreensão acerca desse convênio.

O Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no bairro da Urca/RJ, foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um centro de

---

<sup>53</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

referência, em nível nacional, para questões educacionais de pessoas com deficiência visual. Possui uma escola, oferece oportunidades de formação para profissionais que trabalham com pessoas com deficiência visual, presta assessoria para escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita pessoas que ficaram cegas, produz material especializado, impressos em braille e publicações científicas<sup>54</sup>. Neste Instituto, a escola atende alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental.

Visando garantir a continuidade dos estudos de seus alunos, o IBC os encaminha para cursar o Ensino Médio em outras instituições, uma dessas instituições é o Colégio Pedro II (CPII), onde há um convênio para recebê-los. O primeiro convênio foi firmado em 1991, quando os alunos do IBC necessitavam fazer uma prova e, se aprovados, cursariam o ensino médio no CPII. Antes de explicar um pouco mais sobre o convênio, cabe dizer que o Colégio Pedro II foi fundado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, colaborando com a institucionalização do ensino secundário no Brasil. Idealizado para ser o padrão do secundário brasileiro, o estabelecimento constituiu-se num dos principais símbolos do governo imperial na área da instrução pública. Este colégio, o primeiro dirigido e controlado diretamente pelo governo imperial, trouxe consigo outra forma de organizar o ensino secundário oficial, o colegial, diferente daquela desenvolvida até então nas aulas públicas avulsas existentes no Município da Corte. O CPII passou a oferecer uma formação diferenciada: abrangente, seriada, definida por um percurso de sete anos, ministrada num prédio próprio à tarefa educativa, efetivada por um conjunto de profissionais específicos<sup>55</sup>. Este Colégio foi palco principal das discussões a respeito da modificação do ensino de aritmética, de álgebra e de geometria, por iniciativa de Euclides Roxo, professor e diretor na década de 1930. Até a década de 1950, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, pois seu programa de ensino servia como

---

<sup>54</sup> Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>

<sup>55</sup> CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Educação, Espaço e Poder no Imperial Collegio de Pedro Segundo. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.183-199, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/cunhajunior.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013, p. 196

modelo de educação de qualidade para os colégios da rede pública e privada. Em 1952 foram inauguradas as Seções Norte e Sul e em 1957, a Seção Tijuca. Em 1979, as seções passaram a ser denominadas Unidades Escolares, tendo como complemento o nome do bairro onde estavam instaladas.

Em 1984, o Colégio Pedro II criou sua primeira Unidade de Ensino de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, chamada carinhosamente de “Pedrinho”, instalada no campus de São Cristóvão. Desde então, as unidades do primeiro segmento são denominadas Unidades I e as do segundo segmento, Unidades II. Em 1999, houve a inauguração da nova unidade em São Cristóvão para atender a grande demanda de alunos do Ensino Médio, designada Unidade São Cristóvão III.

Atualmente, o Colégio Pedro II possui oito Campi pelo Estado, conforme Figura 1, na qual mostramos também quantas unidades possuem e o ano de inauguração.

Figura 1 - Unidades do Colégio Pedro II no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: <http://www.cp2.g12.br/>

Em 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais por meio da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.

Em relação à educação inclusiva, no ano de 2013, há um total de 12 cegos e sete alunos com baixa visão no Ensino Médio, alocados nas seguintes unidades: um

cego em Realengo, um com baixa visão em Engenho Novo e 11 cegos e seis com baixa visão em São Cristóvão, sendo que, somente nesta unidade há alunos com deficiência visual oriundos do IBC: nove cegos e quatro com baixa visão. A unidade São Cristóvão concentra um maior número de alunos com deficiência visual, pois tem uma estrutura mais preparada para recebê-los. Além disso, é central em relação aos outros Campi.<sup>56</sup>

A professora Paula, em seu memorial, conta um pouco sobre o convênio entre o IBC e o CPII, isso porque ela estava na equipe do Instituto que tinha como função dar assistência aos professores, à coordenação e aos alunos durante todo o ano letivo e tinha que prover material didático necessário à aprendizagem destes alunos<sup>57</sup>. Ela ressalta a não aceitação de alguns professores em contraponto a outros que confeccionavam materiais com tampa de lata de leite (lacre metálico descartável). Neste primeiro convênio, o professor Heverton também participou, mas como aluno do IBC que seria incluído no CPII. Ele relata o que passou como aluno e a compreensão e boa vontade de alguns professores e alunos em contraponto a outros que diziam que “ditar a matéria” atrapalhava a aula. Estes eventos refletem a falta de preparo dos professores para trabalhar com alunos incluídos.

No convênio renovado em 1999, as funções das Instituições tornaram-se mais claras e discriminadas. Ao Instituto Benjamin Constant cabia apoiar o CPII por meio do oferecimento de vagas aos professores em cursos de formação, promover palestras ou cursos para a comunidade escolar, produzir materiais didático-pedagógicos e impressos em braille, disponibilizar um especialista que orientasse e fizesse uma supervisão técnica às ações educativas e fazer avaliações oftalmológicas quando um aluno incluído necessitasse. Quanto ao Colégio Pedro II, coube encaminhar alunos para a avaliação oftalmológica, professores para treinamento e materiais para adaptação ou impressão; apoiar o IBC com concursos de especialistas nos diferentes conteúdos e, por fim, a matrícula dos alunos no ensino médio. A

---

<sup>56</sup> Informações fornecidas por Maria Aparecida Lima, coordenadora do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Pedro II, por e-mail, em 2013.

<sup>57</sup> As informações sobre a equipe e as funções de cada Instituição estão contidas nos documentos de cada convênio firmado ao longo desses anos, que a pesquisadora teve acesso.

matrícula é especificada, pois deve-se promover a matrícula na unidade São Cristóvão e sem um exame seletivo.

Outro convênio foi assinado em 2007, o qual não aparece o último item. Neste convênio, os professores de ambas as instituições devem elaborar uma prova de Português e Matemática para a seleção dos alunos e menciona, ainda, a possibilidade do aluno cursar o PROEJA<sup>58</sup>, caso ele escolha. É mantida a cláusula da criação de materiais didáticos, contudo especifica o uso do Thermoform, citado no memorial de Heverton. O último convênio assinado foi no ano de 2010 e não foram feitas alterações em relação ao anterior.

Analisando os memoriais, percebemos que alguns professores, além de Paula e Heverton, possuem uma relação com as Instituições. Ana Eliza fala com muito saudosismo do Colégio Pedro II de quando era aluna da unidade de Engenho Novo (2005-2007). No entanto, Ana Eliza não comenta em seu relato ter conhecido alunos com deficiência visual nesta unidade do Colégio. A professora Viviane comenta sobre quando fez o estágio obrigatório da universidade na unidade São Cristóvão e que teve contato com alunos cegos. Ela comenta também das aplicações de atividades criadas e adaptadas pelo Laboratório de Ensino de Geometria, das quais ela participou nas duas instituições como também ocorreu com Fernanda e Pablo.

É de grande importância o convênio entre o Instituto Benjamin Constant e o Colégio Pedro II, instituições renomadas no Rio de Janeiro e conhecidas no país pela história que possuem. A maioria dos memoriais cita as instituições e percebemos diferentes olhares: o de profissional/professor, o de aluno, o de estagiário e o de participante de um projeto, os quais se encontram aqui e nos auxiliam a fazer uma reflexão sobre o tema.

## 28 ago. 13 – Educação inclusiva: percepções

A inclusão não é algo natural. O ser humano tem uma tendência a acreditar que as dificuldades que temos são dificuldades de sempre e que não podem

---

<sup>58</sup> Proposta do MEC que visa a integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

ser mexidas [...] Essas práticas correspondem ao conceito de ‘destino’ [...] Mas a civilização ocidental ou não ocidental conseguiu, mesmo muito marcada pelo pensamento grego, reverter esse movimento do destino e criar o conceito de historicidade, em que a história é o questionamento ao inevitável, a história é a fé na rejeição de nossos limites [...]<sup>59</sup>

No Brasil, o processo de atendimento de alunos com deficiência iniciou-se no século XIX com a criação de internatos, ao exemplo da Europa. O primeiro a ser construído foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, criado no Rio de Janeiro pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854. Após este, outros foram criados em diversos Estados, para atender cada uma das deficiências. Entretanto, as políticas públicas educacionais brasileiras apareceram um século depois, somente no final da década de 1950.

Para alguns autores<sup>60</sup>, esses 100 anos foram marcados por iniciativas isoladas e de caráter privado. A partir de 1957, iniciativas públicas começaram a surgir por meio de “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Após as campanhas com características assistenciais e de iniciativas isoladas do Estado, as primeiras sanções da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961 e 1971, recomendavam o enquadramento de alunos com deficiência em classes regulares em uma perspectiva de integração. A partir de 1990, com o início do compromisso com a política de Educação para Todos e a sanção de uma nova LDB, que está em vigor nos dias atuais, há um início de uma política de educação inclusiva, que valoriza a heterogeneidade e as diferenças, acentuando o respeito à diversidade.

---

<sup>59</sup> ALMEIDA, 2002 apud CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; PÁSSARO, Aline Cristina Antunes. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 122-138 p. 124.

<sup>60</sup> MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 19 out. 2012.; MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

Neste contexto, a partir da década de 1950 até os dias atuais, políticas públicas foram criadas em favor da educação da pessoa com deficiência. Por um lado é um avanço, pois solucionaria os problemas de segregação de pessoas com necessidades educacionais especiais, contudo concordamos com os pesquisadores Rosana Glat e Mario Lúcio de Lima Nogueira quando dizem que:

não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem.<sup>61</sup>

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

Nesta pesquisa, observamos que em todos os memoriais de formação, o déficit na formação de professores e a falta de formação continuada para trabalhar com alunos com alguma deficiência incluídos na escola regular é uma afirmação recorrente. É explícita a preocupação dos professores com a educação inclusiva que está acontecendo e como está acontecendo. Em suas afirmações explicitam a necessidade de capacitar, por meio de formação continuada, os professores que estão em atuação e recebem os alunos com deficiência; e se possível fosse, que a educação inclusiva só acontecesse após a formação desses professores.

---

<sup>61</sup> GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Integração**, Brasília, DF: v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002, p. 22.

No entanto, como alertado por esses professores, a educação inclusiva é uma nova realidade (im)posta ao professor. E esse professor pode encarar a educação inclusiva como a professora Paula: uma perseverança pessoal e uma luta da qual participa ativamente, ou ainda, como Tamara que vê a educação inclusiva como um passo para o futuro e enfatiza que de nada adianta incluir os alunos sem capacitar os professores.

Pablo e Heverton criticam as leis que recomendam a educação inclusiva. Pablo ressalta que a espera por intervenções governamentais é demorada e o professor deve criar meios para transformar o seu ambiente escolar. Heverton vai ainda mais longe, diz que a educação inclusiva está ocorrendo de maneira inversa, primeiro colocando os alunos em sala de aula e depois de maneira lenta, vão tentando dar suporte.

A capacitação dos profissionais da educação, entretanto, não é a única variável envolvida no processo de inclusão. Creditar a responsabilidade pelo sucesso do processo de inclusão somente aos profissionais da educação seria desconsiderar uma série de questões importantes. Além disso, seria incorrer, de certa forma, no mesmo erro para o qual se procura alertar. Assim como não se pode atribuir ao aluno exclusivamente a responsabilidade por suas dificuldades, não se pode designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando. É preciso admitir que a escola e seus membros, frente à nova situação apresentada pela LDB, também têm suas “necessidades educativas especiais”, pois as escolas precisam “aprender” a lidar com uma nova demanda.<sup>62</sup>

No processo de inclusão, não é o aluno que deve se adequar a escola, mas sim o contrário. Neste processo se evidenciam dois pontos: a responsabilidade da educação e o fracasso escolar. Bueno diz que não é o desvio de padrões que determina a excepcionalidade, mas o fracasso escolar, “já que se parte da premissa de

---

<sup>62</sup> KAFROUNI, Roberta; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E OS IMPASSES FRENTE À CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO. *InterAÇÃO*, Curitiba, 2001, 5, 31-46, p.44.

que a escola cumpre seu papel e se alguma criança – ou muitas, não importa – não consegue aprender na escola, deve possuir características pessoais impeditivas”<sup>63</sup>.

Paula e Matheus pensam que a família deve escolher se o aluno vai ser incluído em uma escola regular ou não. Para Heverton, o aluno deve estudar em uma escola especial nas primeiras séries e, talvez, depois ser enviado para uma escola inclusiva.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Viviane percebe a educação inclusiva como uma responsabilidade social e um caminho para a diversidade e critica a atitude de professores que promovem a “exclusão” de seus alunos. A pesquisadora Mrech aponta uma possível mudança dos professores:

Para que tudo isso se modifique, não basta apenas nós trabalharmos com os conteúdos cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles

---

<sup>63</sup> BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: Integração/segrega-ção do aluno diferente.** São Paulo: FAPESP, 1993, p. 30.

não quiserem mudar, se eles não tiverem desejo de saber instaurado, por mais conteúdos que nós possamos lhes dar, eles permanecerão da mesma forma. Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno, fazer ou não essa mudança. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.<sup>64</sup>

Há entendimentos que para trabalhar com alunos com deficiência deve-se ter amor ou, ainda, paciência, como aparece nos memoriais de Fernanda e Ana Eliza.

A afetividade é um sentimento presente na profissão docente e contribui para a estimulação de um clima de confiança, compreensão e motivação no processo de ensino e aprendizagem. Gatti et al. ressalta que mesmo aparecendo a docência como um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação, é recorrente os comentários sobre as dificuldades dessa profissão: “Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos”<sup>65</sup>. Na escola inclusiva, onde as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas, os professores precisam estar atentos às particularidades, complementando-as, respeitando a heterogeneidade e não aumentar a afetividade para ensinar a alunos com alguma deficiência.

Além da afetividade, percebemos relatos de que ensinar seria transferir conhecimentos adquiridos para os alunos e que o professor trabalhando com o aluno com deficiência, aprenderia muito com este aluno. Ao encontro desses relatos temos Paulo Freire que diz que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem

---

<sup>64</sup> MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v.5, 1999, 127-146, p. 137.

<sup>65</sup> GATTI, Bernadete et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. out. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/174726056/Atratividade-da-Carreira-Docente-no-Brasil-FINAL-relatorio>>. Acesso em: 19 jun.13, p. 66.

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]<sup>66</sup>

Todos os nossos colaboradores possuem formação matemática e, talvez, a visão de transferir conhecimentos venha da formação inicial que receberam. Pensando neste ensino de matemática, Pablo ressalta que se deve pensar em propostas que levem os alunos a um entendimento dos objetos matemáticos. Ele vê a educação inclusiva como prática escolar e exemplifica que uma aula puramente expositiva e padronizada não é suficiente para alcançar a diversidade de alunos, é necessária a diversificação para compreensão dos alunos. Este olhar, em particular, para a matemática e os alunos com deficiência visual e com necessidades educacionais especiais, pode ser um reflexo das disciplinas e projetos que participou com materiais didáticos adaptados visando a melhoria deste ensino.

Nesta pesquisa, surgiram percepções acerca da educação inclusiva pautadas nas leis conhecidas por alguns, pela vivência de outros com pessoas com deficiência seja na profissão ou no meio familiar e, ainda, uma influência da formação inicial ou continuada que receberam ou buscaram na universidade. O que é possível perceber são diferentes discursos (alguns bem conscientes, outros ingênuos, uns visam a educação inclusiva, outros ainda pensando na integração), diferentes preocupações e alguns receios de professores que estão em contato direta ou indiretamente com a educação inclusiva.

---

<sup>66</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 12

## *Blog Para não concluir... mas finalizando este trabalho.*

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e modificam [...] Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.<sup>1</sup>

Nem todas posso contar... foram tantas histórias vividas para chegar até aqui. Além de minhas próprias, me vejo num emaranhado de tantas outras histórias. Talvez dado ênfase a algumas ou tivesse escrito outras. Mas, por ora, são apenas essas que consigo contar. Pois, nesta pesquisa, tive como objetivo elaborar uma compreensão de como os professores (de matemática), em sua formação (inicial ou continuada), se aproximam e percebem a educação inclusiva de alunos com deficiências em salas de aula de matemática regulares, com foco nos alunos com deficiência visual.

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

O ser professor, nos dias de hoje, implica em saber lidar com indisciplina e desinteresse dos alunos, não ter um incentivo para exercer a profissão, o que vai além somente das questões salariais, ter uma grande jornada de trabalho para complementar a renda, com as condições precárias de trabalho que neutralizam a ação dos professores, mesmo que bem formados.<sup>2</sup> As condições apontadas dificultam também uma boa formação, “pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.<sup>3</sup>

Com o foco no professor de matemática, este além das condições de trabalho descritas anteriormente, cabe ainda a tarefa de romper com o estigma de a

---

<sup>1</sup> Clarice Lispector no Conto “O desastre de Sofia”.

<sup>2</sup> SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 153.

matemática ser uma disciplina difícil e com o mito de ser algo inacessível.<sup>4</sup> Ainda, há o processo de educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, ou seja, alunos com diversos tipos de deficiências. Sabemos que o processo de educação inclusiva desses alunos nas escolas regulares não é feito apenas com a publicação de leis e as recomendações contidas nas mesmas, é necessário pô-las em prática.

Refletindo sobre algumas dessas leis, temos a Declaração de Salamanca, que estabelece que as crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar, já que “o mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças”, no entanto é “um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva”<sup>5</sup>.

Adequar-se não se refere apenas à inserção de alunos com deficiência ou a uma adaptação física, arquitetônica, mas às adaptações pedagógicas. Esta Declaração enfoca, ainda, dois pontos importantes para que a educação inclusiva seja efetivada de maneira eficaz: o currículo, que “deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa”<sup>6</sup> e a formação de professores que: a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”<sup>7</sup>.

Para a pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes, a política de formação de professores “é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança

---

<sup>4</sup> FREITAS, Maria Teresa Menezes; NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; FIORENTINI, Dario; FREITAS, Francele Fernandes de; ROCHA, Luciana Parente; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo, Musa Editora, 2005, p. 89-105.

<sup>5</sup> BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994, p. 4.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 8.

<sup>7</sup> Ibidem p. 10.

requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.<sup>8</sup>

Uma escola onde há uma parceria entre professores e demais profissionais, especializados ou não, em prol da melhoria da educação de todos os alunos, local onde há a quebra das barreiras do preconceito e das diferenças, há adaptação curricular e, quando necessário, o uso de recursos didático-pedagógicos, é a escola que gostaríamos que existisse. Mas, será que pensamos nessa escola só porque a escola inclusiva está sendo discutida? Essa escola já não deveria existir?

Diante do que nos foi apresentado e de nossa vivência (especificamente a da Fernanda), entendemos que o que está acontecendo é a integração dos alunos com deficiência no meio escolar. As escolas são obrigadas a aceitar todos os alunos com necessidades educacionais especiais, mas algumas não têm recursos, estrutura profissional ou, até mesmo, arquitetônica para atender às necessidades destes alunos. Muitas vezes, nos perguntamos: será que nesse “todo” cabem aqueles alunos com deficiência intelectual severa que necessitam, geralmente, de apoio pervasivo<sup>9</sup>, de alta intensidade nos diversos ambientes, envolve uma equipe maior de pessoas administrando os apoios potencialmente durante o ciclo da vida. Se sim, o que fazer em uma turma de 40 alunos, sendo o único profissional em sala?

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

Ora, não existe uma formação capaz de conferir a um professor um certificado de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir

---

<sup>8</sup> MENDES, 2004 apud VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia/SP. **Anais...** 2007, p.2-8. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf)>. Acesso em: 20 out. 12, p. 3.

<sup>9</sup> ASSOCIAÇÃO DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental - definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução Magda França Lopes. 10 ed. Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

em sala de aula. Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar com a 101<sup>a</sup>. Trata-se aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria.<sup>10</sup>

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

Esperar que todos os professores se capacitem ou as escolas se adaptem rapidamente, não é viável para uma educação inclusiva necessária e urgente. No entanto, é legítima a atual preocupação dos professores com relação à educação inclusiva de alunos com deficiência (visual) nas escolas regulares. Procuramos mostrar como as pessoas com deficiência se distribuem nas escolas regulares e nas especializadas. Sendo assim, vimos que no Censo Demográfico realizado no ano de 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram contabilizados 169.799.170 brasileiros e, essa mesma pesquisa, revelou que 14,5% desta população tinha, pelo menos, uma das seguintes deficiências: visual, auditiva, motora ou intelectual. Neste Censo, constam que existiam 148 mil pessoas cegas e 2,4 milhões com grande dificuldade em enxergar<sup>11</sup>. Já no Censo realizado em 2010, divulgado em abril de 2012, são contabilizados 190.755.799 brasileiros e o número de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas aumentou para 24%. Deste número, pouco mais de 506 mil são cegos e, aproximadamente, seis milhões têm grande

---

<sup>10</sup> PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. Inclusão - **Revista da Educação Especial**. v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008, p. 46.

<sup>11</sup> Pessoas que declararam ter grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato. (BRASIL, 2000b).

dificuldade em enxergar<sup>12</sup>. O IBGE faz a observação que mesmo as pessoas sem declaração destas deficiências, que se autodeclararam, estão incluídas neste número total de pessoas com algumas das deficiências pesquisadas, e que as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

Nos Censos Demográficos apresentados, observamos um aumento do número de pessoas com deficiência, mas este evento é passível de questionamentos. Será que este aumento se deve ao momento em que os direitos destas estão começando a ser colocados em prática e, ao mesmo tempo, elas se sentem mais à vontade para declarar a deficiência? No Censo de 2010, os entrevistados tinham que informar se cada morador tinha alguma dificuldade permanente como: enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, bem como o grau desta dificuldade. Se contabilizássemos somente o nível máximo de severidade, será que teríamos um percentual menor de pessoas com deficiência?

Estreitando para a área educacional, buscamos o último Censo Escolar do ano de 2012 e selecionamos alguns dados referentes às matrículas por dependência administrativa (escolas federais, estaduais, municipais e privadas) e das matrículas dos alunos nos anos de 2007 a 2012.

Figura 1 – Tabela de Matrículas por Dependência Administrativa retirada do Censo Escolar 2012

**Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino, segundo a Dependência Administrativa – Brasil – 2012**

Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
Depen- dência Adminis- trativa	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
		Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
Total	50.545.050	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
Federal	276.436	1.245	1.309	24.704	7.164	17.540	126.723	105.828	1.299	14.579	749	1.155
Estadual	18.721.916	6.433	51.392	9.083.704	2.610.030	6.473.674	7.111.741	330.174	916.198	1.200.061	22.213	205.227
Municipal	23.224.479	1.603.376	3.526.373	16.323.158	10.916.770	5.406.388	72.225	20.317	1.600.720	43.047	35.263	377.237
Privada	8.322.219	929.737	1.175.647	4.270.932	2.482.066	1.788.866	1.066.163	607.336	42.796	88.177	141.431	37.158

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: BRASIL, 2013.

<sup>12</sup> BRASIL, 2012.

Figura 2 – Tabela de Matrículas por Modalidade de Ensino retirada do Censo Escolar 2012

**Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012**

Ano	Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial		
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.136
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
Δ% 2011/2012	-0,8	4,5	10,5	1,6	-2,2	-2,1	-2,2	-0,3	7,1	-4,5	-1,4	3,0	11,2

Fonte: MEC/Inep/Deed.

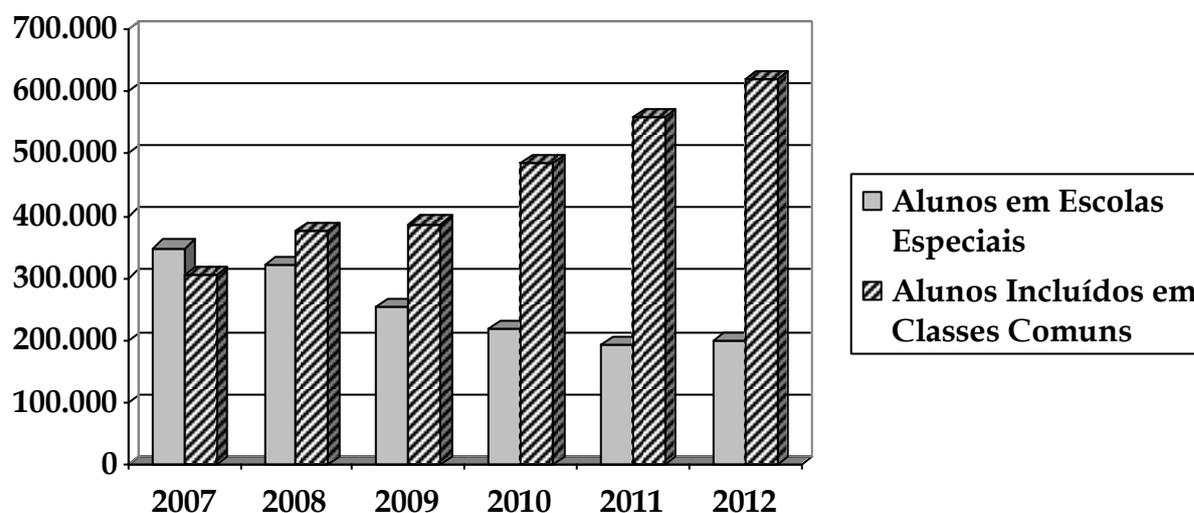
Fonte: BRASIL, 2013.

Nas tabelas retiradas do Censo Escolar<sup>13</sup>, podemos observar na modalidade Educação Especial que as matrículas nas classes especiais estão concentradas nas escolas privadas, pouco mais de 141 mil. Já as matrículas nas classes inclusivas estão concentradas nas escolas públicas e os alunos incluídos são em maior número nas escolas municipais, pouco mais de 377 mil, enquanto nas escolas federais, estaduais e privadas há 1.155, 205.227 e 37.158, respectivamente, conforme Figura 1.

No gráfico a seguir, confeccionado a partir da Figura 2, percebemos melhor um movimento de redução de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, que também são denominadas escolas especiais, representadas por colunas de cor cinza, e um crescente aumento nas classes comuns com a educação inclusiva de alunos com deficiência, representadas por colunas hachuradas.

<sup>13</sup> Como nota o MEC explica que os dados apresentados não incluem matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE) e na modalidade Educação Especial são incluídas matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

Gráfico 1 – Matrícula de alunos da modalidade Educação Especial



Fonte: Arquivo Pessoal

Observando o gráfico, vemos que os alunos estão sendo incluídos conforme a lei recomenda, no entanto a pergunta que fica é: E as demais recomendações da lei? Estão sendo cumpridas?

Após analisar todos os memoriais, vemos o nome de duas universidades do estado do Rio de Janeiro: uma pública onde a maioria de nossos colaboradores cursou a graduação, em diferentes épocas e outra particular, nas quais estão sendo oferecidas disciplinas que versam sobre o tema educação inclusiva, em um âmbito geral. Essas disciplinas são oferecidas como optativas, o que não é uma garantia de que todos os alunos das licenciaturas irão cursar. Será que se estas fossem obrigatórias, as universidades formariam professores como recomendam as leis? Será que a disciplina obrigatória de LIBRAS, também criada por lei, supre essa necessidade? Há evidências de um movimento gradativo, mas ainda lento da universidade na tentativa de se adequar às leis vigentes.

É possível perceber que os professores colaboradores em nossa pesquisa buscaram uma formação para ensino de alunos com deficiência visual e, também, que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com a confecção de materiais didáticos visando à melhoria do ensino de matemática para estes alunos. Muitos dizem que a formação que receberam não é suficiente e que a universidade não

oferece uma preparação para eles trabalharem em classes inclusivas. Nesta pesquisa observamos diferentes discursos sobre a educação inclusiva, alguns pautados na legislação, outros baseados nas vivências e, ainda, outros com um tanto de ingenuidade ou receio em receber alunos com alguma deficiência que desconheçam.

Cabe ressaltar que os exercícios de análise efetuados serviram como uma forma de aprender em espiral, pois a cada movimento de compreensão, aprofundava mais nosso estudo, além de acrescentar aspectos antes não explorados, alargando as possibilidades. Optamos por olhar cada memorial em suas subjetividades, cada professor em suas particularidades na análise de singularidades. Outro exercício que foi feito, consistiu em olhar as convergências, não no sentido de compará-las, mas de evidenciar os pontos comuns e os contrastantes a fim de compreender melhor o que foi dito.

Nesta pesquisa exploramos, também, as potencialidades do memorial de formação como fonte de pesquisa e com isso o percebemos como um instrumento de reflexão e formação; há trechos em que é possível perceber a (auto)reflexão e, em alguns casos, o relato da (auto)formação por meio da escrita. Outro instrumento que auxiliou esta percepção foi o questionário Sensações pós-memorial. Quanto ao blog criado exclusivamente para este fim ([www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow](http://www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow)), percebemos não só como um mediador da escrita ou para promover a interação entre participante e pesquisador, mas como um ambiente estimulador desta escrita, um lugar onde os participantes pudessem se expressar de maneira “natural”.

Por fim, este estudo contribui com o projeto do *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil* desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), fornecendo fontes, os memoriais, e inserindo novos elementos tanto relacionados à formação de professores (de matemática) do Rio de Janeiro quanto aos relacionados à educação inclusiva. Embora não seja uma pesquisa regional e histórica como as realizadas em São Paulo<sup>14</sup>, Paraná<sup>15</sup>, Santa

---

<sup>14</sup> A maior parte dos trabalhos se concentra neste Estado: SOUZA, 1998; BARALDI, 2003; SILVA, 2006; MARTINS-SALANDIM, 2007; SOUZA, 2011; MARTINS-SALANDIM, 2012.

<sup>15</sup> SEARA, Helenice Fernandes. **Nedem - Núcleo de estudo e difusão do ensino de matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná**. 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação

Catarina<sup>16</sup>, Maranhão<sup>17</sup>, Paraíba<sup>18</sup>, Rio Grande do Norte<sup>19</sup>, Tocantins<sup>20</sup>, Goiás<sup>21</sup> e Mato Grosso<sup>22</sup>, este estudo aponta para o entendimento de novas questões e emergentes no âmbito da Educação Matemática.

“De tanto tentar colocar um ponto final, eles acabam se tornando reticências...” (Tati Bernardi)<sup>23</sup>. Mas é necessário colocar um ponto final. Esse é o último post, ao menos para esse trabalho. Nem todas as histórias consegui contar... mas resolvi contar essa.

Digite seu comentário...

---

Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2005.; FILLOS, Leoni Malinoski. **A educação matemática em Irati (PR): memórias e história**, Curitiba, 2008. 228p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2008.; BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, relações capitalistas, estratégias e táticas: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR)**. Bauru, 2009. 376 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência – Área de concentração: Ensino de Ciências). Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2009.; TOILLIER, Jean Sebastian. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas**. Rio Claro, 2013. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

<sup>16</sup> GAERTNER, Rosinète. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neu Deutsche Schule à fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

<sup>17</sup> FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

<sup>18</sup> MACENA, Marta Maria Maurício. **Sobre formação e prática de professores de Matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB)**. Rio Claro, 2013. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

<sup>19</sup> MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN)**. 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

<sup>20</sup> CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

<sup>21</sup> CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

<sup>22</sup> LANDO, Janice Cassia. **O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática**. 2002. 168f. Monografia (Especialização em Educação Matemática). Universidade Estadual de Mato Grosso, Sinop (MT), 2002.

<sup>23</sup> Tati Bernardi Teixeira Pinto é uma publicitária paulistana, autora de quatro livros e muito conhecida no mundo virtual por seus textos, site e blog

## *Blog Posfácio*

### *Sensações pós-memorial: uma (re)leitura...*

Escrever é procurar entender,  
é procurar reproduzir o irreproduzível,  
é sentir até o último fim o sentimento  
que permaneceria apenas vago e sufocador.  
(Clarice Lispector)

A ideia das sensações pós-memorial surgiu depois de um exercício em que eu, como pesquisadora, também escrevi o meu memorial de formação. Como eu descrevo em meu memorial, é uma avalanche de lembranças, todas ao mesmo tempo, de um jeito que não dá para saber por onde começar, o que contar. Sem falar dos sentimentos que vem à tona; cada lembrança remete a um sentimento diferente, que pode não ser o sentimento que tivemos quando o narrado ocorreu. Estamos (re)lendo, (re)observando lembranças e esta ação, geralmente traz a reflexão consigo. Apropriando-me das palavras de Didier e trazendo-as para o contexto do memorial de formação, posso dizer que “é uma escritura essencialmente de dentro, onde os sentimentos, as sensações internas ocupam um grande lugar, uma escritura que rejeita uma organização formal, uma escritura essencialmente do registro do descontínuo, do efêmero”.<sup>1</sup>

Esse turbilhão de sentimentos e sensações trouxe-me um questionamento: Será que só eu estou sentindo/percebendo isso?

Resolvemos, então, fazer um movimento para tentar entender como foi essa escrita para os outros professores e, ao mesmo tempo, apontar como a partir desses memoriais poderíamos olhar/perceber a reflexão e a formação, então criamos o “questionário” Sensações pós-memorial, dando a intenção de pós-parto<sup>2</sup> mesmo.

---

<sup>1</sup> DIDIER, Beatrice. In: CRETTON, Maria da Graça Aziz. Limites. In: ABRALIC, 1992, Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro : UFF, 1992. p. 229.

<sup>2</sup> Passeggi (2006) coloca que a escrita do memorial poderia ser simbolizada como o “ato de conceber”.

Ao fazer uma (re)leitura desses “questionários” é possível observar em algumas respostas a memória involuntária, a reminiscência<sup>3</sup>.

**Comentário MATHEUS:**

A primeira sensação que senti ao saber sobre o memorial foi uma excitação de visitar momentos que foram de grande importância para mim. A verdade é que à medida que as minhas lembranças iam surgindo, com elas mais outras lembranças se tornavam claras e era difícil focar para que o texto continuasse coeso e coerente.

**Comentário TAMARA:**

Conforme fui escrevendo, as lembranças simplesmente foram aparecendo e acabou sendo uma experiência gratificante.

Entretanto, há também os que demonstram a preocupação em organizar os acontecimentos a fim de tornar o memorial compreensível ao leitor.

Podemos destacar em alguns momentos a seletividade voluntária, que em alguns casos pode ser atribuída à memória, enquanto em outros casos aparece a questão da memória voluntária.

**Comentário ANA ELIZA:**

(...) as lembranças foram muitas e selecioná-las nem sempre é fácil ou agradável.

**Comentário PAULA:**

Hoje, lembrar-se das coisas que já fiz foi gratificante. Muitas coisas a gente não esquece, porém ficam adormecidas na memória.

**Comentário VIVIANE:**

Escrever o memorial não foi nada simples, confesso que relembrar de tantas coisas que aconteceram na minha vida foi complicado, não que eu tenha algum problema com o que se passou, mas sinceramente algumas coisas já tinham até mesmo sido esquecidas.

---

<sup>3</sup> ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História:** a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

**Comentário GABY:**

Ao mesmo tempo em que eu queria contar tudo, eu não conseguia me lembrar de muitas coisas.

Nesta análise, percebemos a dificuldade que alguns tiveram para lembrar-se de um passado “muito distante”, a infância deles. No entanto, outros ressaltam a facilidade que tiveram para relembrar dos acontecimentos recentes, que ao narrar sobre este tempo, a escrita foi “natural”.

**Comentário PABLO:**

As minhas principais dificuldades foram para relembrar as minhas vivências nas etapas iniciais, pelo fato da distância temporal e da falta de registros. [...] Ótimas lembranças de um passado tão longe, como a formação nas etapas iniciais da vida escolar.

**Comentário OHANNA:**

Difícil, recordar de detalhes de tempos atrás é complicado.

**Comentário MATHEUS:**

Agora, em um segundo momento, senti uma tremenda dificuldade de escrever sobre os acontecimentos ocorridos quando eu ainda era garoto, ou seja, sobre o tópico referente à minha vida na escola.

**Comentário GABY:**

Durante a escrita pude sentir bastante alegria, mas ao mesmo tempo bastante saudade. O tempo passou muito rápido, e só escrevendo certas histórias que pude perceber nitidamente isso. Escrever sobre a minha infância parecia quase impossível. Foi difícil lembrar-se de certas coisas de quando eu tinha muito pouco tempo de vida.

Observamos, também, uma reflexão, no sentido de olhar para o passado e o comparar com o presente, com a intenção de perceber tudo que conquistou, ou visando um futuro.

**Comentário PAULA:**

(...) sensações de ter atingido um dos objetivos de vida: formar, ter um emprego, casar, ter filhos, poder educá-los com dignidade para serem pessoas responsáveis, éticas e com dignidade.

**Comentário PABLO:**

Percebi que reflexões como esta nos levam não só ao objetivo que queremos, mas também em fatos relacionados e pessoas relacionadas a estes objetivos.

**Comentário OHANNA:**

Senti saudades dos tempos da escola, mas também orgulho de mim mesma por ter chegado onde estou e desafio, esperança, para alcançar meus planos futuros.

É esperado que em um memorial de formação haja a reflexão dos professores sobre a formação enquanto estão narrando, alguns de nossos colaboradores deixam isso explícito no “questionário”, o que não significa que nos demais memoriais não ocorreu a reflexão.

**Comentário VIVIANE:**

No geral, foi bom rever essas lembranças, assim eu pude refletir mais sobre meu comportamento, o que eu devo mudar na minha vida e, principalmente, refletir sobre o que eu quero e que tipo de professora eu devo ser. É bom falar um pouquinho da gente, pois é assim que nos escutam. Eu não li logo que escrevi, só depois de um tempo fui ler tudo, e percebi muitas coisas sobre o meu comportamento e desenvolvimento pessoal, vi a minha vida pelos meus olhos, olhos serenos e pouco detalhistas, mas que exaltaram a alegria e a vontade de crescer.

**Comentário PABLO:**

Escrever o memorial foi um processo bastante interessante, pois me fez relembrar diversas situações ocorridas durante o processo da minha formação, mas ao mesmo tempo gerou em mim certa frustração por eu não ter melhores registros, seja na memória, ou mesmo escrito ou fotografado.

**Comentário TAMARA:**

Coisas que marcaram, mas que ao longo do tempo ficaram guardadas, coisas que realmente acrescentaram na minha formação e que com o tempo foram se perdendo.

**Comentário ANA ELIZA:**

Vi um pouco de menina, um pouco de mulher, vi... gostei de algumas coisas, não gostei de outras... mas no final, eu vi... e aprendi com isso.

**Comentário LARISSA:**

Escrever sobre o passado e sobre a minha infância foi muito simples. Acho que é uma fase que passou e já foi domada. Senti muita saudade de tudo, dos meus amigos do colégio, da minha inocência e de brincar. Mas foi difícil escrever sobre o presente. Acho que o presente ainda está em formação, é uma fase onde a cada dia tudo se modifica, o pensamento é outro, o foco muda. Foi difícil organizar as ideias e escrevê-las de forma que se entendesse exatamente que eu gostaria de dizer.

Sobre a dificuldade na escrita e a exposição em escrever um memorial de formação para uma pesquisa acadêmica, somente o Matheus mencionou seus sentimentos sobre este assunto.

**Comentário MATHEUS:**

Outra grande dificuldade que tive foi de tornar público a minha visão sob tantos acontecimentos sobre a minha vida escola. Obviamente, eu já tinha contado sobre esses acontecimentos as pessoas, mas no memorial, senti que como se eu estivesse contando exatamente o que se passava por mim no momento em que ocorrerão os fatos e confesso que às vezes isso me incomodou. Eu gostaria de ter tido mais tempo para visitar algumas memórias que possam ter ficado perdidas entre a minha mente que lutava para liberar algumas lembranças e o papel. Volta e meia surge um flash em minha cabeça sobre algum ocorrido, mas me questiono sobre a relevância desse caso para o memorial.

A partir das respostas (relatos) no “questionário” Sensações pós-memorial, observamos que visitar a memória pode trazer sensações alegres, tristes, prazerosas e até uma certa nostalgia. Por meio das respostas e análises do memorial de formação de cada participante, percebemos que é um gênero textual que pode favorecer a reflexão em relação às situações vividas que marcaram suas escolhas, os

questionamentos ao longo de sua trajetória, as influências sofridas de âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional, entre outras, que possam estar presentes na formação.

O memorial de formação pode propiciar uma maior apresentação do sujeito em função de características como:

o uso da narrativa, o uso da primeira pessoa como marca de subjetividade, a valorização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre temáticas relacionadas às vivências do professor no cotidiano escolar, a emergência de diferentes vozes que vêm ao texto dialogar com o autor, seu caráter de 'performatividade' [...].<sup>4</sup>

Nos trechos selecionados, é possível observar os participantes da pesquisa em um movimento de reflexão sobre a formação, enfocando o processo de conhecimento e de aprendizagens, expressas pela metarreflexão do ato de narrar sobre si mesmo.<sup>5</sup>

Sobre o blog, dispositivo usado para a *postagem* das narrativas, a maioria dos participantes não teve problemas em manuseá-lo, o classificaram como: interessante; um espaço organizado para *postar* as lembranças; autoexplicativo; de fácil acesso e manuseio, com ferramentas e *layout* que estimularam a escrita; uma maneira de estar "atenado" com as novas possibilidades de comunicação. Destacaram a importância da interação que ele permite e a possibilidade de contato com pessoas que se interessem pelo mesmo assunto, para saber o que eles pensam sobre o tema. Um dos participantes ressaltou que os comentários da pesquisadora, após a postagem do seu trecho de memorial, o ajudou a lembrar e a registrar mais acontecimentos.

É possível perceber nos questionários que, mesmo não havendo interação entre os participantes, alguns leram as narrativas de outros e consideraram isso positivo.

---

<sup>4</sup> PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011, p.150

<sup>5</sup> NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FIORENTINI, Dario; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O potencial heurístico e autoformativo das biografias educativas para os formadores de professores de matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.** Seropédica, v. 32, n.2, p. 103-115, jul./dez., 2010.

## *Blog Referências*

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Revista Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/148.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/148.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 12.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: MEC/ SEESP, 2005. [Online] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/visaohistorica.txt>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ARCAVI, Abraham. The role of visual representations in the learning of mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, v. 52, p. 215-241, 2003.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricas**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>>. Acesso em: 09 out. 12.

ASSOCIAÇÃO DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental - definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução Magda França Lopes. 10 ed. Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

BARALDI, Ivete Maria. Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2003.

\_\_\_\_\_. Ensaio de macramé: História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória: ensaios na interface História Oral-Educação Matemática**. 1.ed. Bauru - SP: Canal 6, 2006, v. 1. CD ROM

BARBOSA, Paula Marcia. O Estudo da Geometria. **Revista Benjamin Constant**. 25 ed. Rio de Janeiro: IBCENTRO, p. 14-22., 2003.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Mediações digitais. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v. 10, n.4, p. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/161/1/Barreto%204.pdf>>. Acesso em: 17 out. 12.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 114-119.

\_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta de 1900. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas II. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 71-142.

BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, relações capitalistas, estratégias e táticas: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR)**. Bauru, 2009. 376 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência - Área de concentração: Ensino de Ciências). Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2009.

BLOOD, Rebecca. **Weblogs: A History and Perspective**. Rebecca's Pocket. [Online] 07 September 2000. Disponível em:

<[http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)>. Acesso em: 08 jun. 12.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961. [Online] Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 19 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. [Online] Brasília, 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em: 19 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961. [Online] Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 19 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Brasília, 1978. [Online] Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm)>. Acesso em: 19 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. [Online] Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/lei7853.asp>>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000b. [Online] Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>>. Acesso em: 25 out. 2012.

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

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF: CNE/CES, 2001c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002, 4 de março de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF: MEC, 2003a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, 2003b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 2. ed. rev. – Brasília: MEC, 2003c.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. [Online] Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto 5.226, de 22 de dezembro de 2005**. [Online] Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. p.1-215. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. p. 1-41. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumotecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumotecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 13.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: FAPESP, 1993.

\_\_\_\_\_, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, v.5, p. 7-25, 1999.

CAFÉ, Maria Ester Massara; RODRIGUES, Rogério da Costa; VIGGIANO, Agnella Massara. **Você conhece esta síndrome?** Síndrome de Sturge-Weber. An. Bras. Dermatol., Rio de Janeiro, v. 83, n. 2, p. 167-169, Apr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0365-05962008000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0365-05962008000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 out. 12.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; PÁSSARO, Aline Cristina Antunes. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 122-138.

CANTON, Katia. **Tempo e Memória**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

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

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos Didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**. 5 ed. Rio de Janeiro: IBCENTRO, p. 24-29, 1996.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 102-116, Apr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 12.

CRUZ, Maria de Fátima Bereniceda. Um passeio por entre as histórias de leitura de estudantes do curso de letras. **Interdisciplinar**. Ano VII, v.16, p. 19-29, jul-dez. 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; \_\_\_\_\_ (Orgs). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.

\_\_\_\_\_. Escrever sobre si: diários íntimos e construção de subjetividades. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora Ulbra, 2006. p. 119- 135.

\_\_\_\_\_. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8>>. Acesso em: 10 out. 12.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Educação, Espaço e Poder no Imperial Collegio de Pedro Segundo. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.183-199, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/cunhajunior.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobriño Pôrto**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, Cristiane Pereira. **A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv**. 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

DIDIER, Beatrice. In: CRETTON, Maria da Graça Aziz. Limites. In: ABRALIC, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro : UFF, 1992. p. 229.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros. Memórias e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Cristina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p.113-134.

FERNANDES, Carla Helena; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Diários de Viagem: Pelos Trilhos da Escrita, uma possibilidade de reflexão sobre a Escola. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 17, p. 1-7, 2010. Disponível em: < <http://linhamestra2010.files.wordpress.com/2011/11/carlaeguilmelinha3n-16janjul2010en-17agodez20101.pdf> >. Acesso em: 16 out. 12.

FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

\_\_\_\_\_; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Temporalidades Distintas: um estudo sobre a formação de professores de matemática no Maranhão. In: Ana Cristina Ferreira; Arlete de Jesus Brito; Maria Angela Miorim. (Orgs). **Histórias de Formação de Professores que Ensinaram Matemática no Brasil**. 1 ed. Campinas: Ilion, 2012, v. 1, p. 175-189.

FERREIRA, Ana Fátima Berquó Carneiro. Sistema Braille como Patrimônio Imaterial: Uma Proposta. **Revista Benjamin Constant**. v.15, n.44, p. 5-12, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/Nucleus/index.php?catid=4&itemid=10212>>. Acesso em: 25 out. 2012.

FILLOS, Leoni Malinoski. **A educação matemática em Irati (PR): memórias e história**, Curitiba, 2008. 228p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2008.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Spasandin; FREITAS, Maria Teresa Menezes; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n. 36, p.137-160, 2002.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43-70, fev. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; FIORENTINI, Dario; FREITAS, Francelle Fernandes de; ROCHA, Luciana Parente; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo, Musa Editora, 2005, p. 89-105.

\_\_\_\_\_; FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p.138-189, jan./abr. 2008.

GAERTNER, Rosinete. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neu Deutsche Schule à fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

GATTI, Bernadete et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. out. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/174726056/Atratividade-da-Carreira-Docente-no-Brasil-FINAL-relatorio>>. Acesso em: 19 jun.13, p. 66.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. **Zetetiké**, v.11, n. 19, p. 9-55, 2003.

\_\_\_\_\_. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 29-42, 2010.

\_\_\_\_\_. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 35-60, abril 2013.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Integração**, Brasília, DF: v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane Porto Frazão de; XAVIER, Kátia Regina. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 13, 2006, Pernambuco. **Anais...** Recife-PE, 2006. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/artigos.asp?page=5](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/artigos.asp?page=5)>. Acesso em: 12 out. 12.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOU, Huei-Tse; CHANG, Kuo-En; SUNG, Yao-Ting. Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. **Interactive Learning Environments**. vol. 17, n. 4, p. 325-340, December 2009.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>> Acesso em: 12 out. 12.

KAFROUNI, Roberta; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da Educação Básica: um estudo de caso. **InterAÇÃO**, Curitiba, 2001, 5, 31-46.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. **Braille: Módulo Básico**. Niterói: UFF. NEAMI. 2011. 86p.

\_\_\_\_\_. Buscando a Educação Inclusiva em Geometria. **Revista Benjamin Constant**. v.51, p.22 - 33, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10300>

\_\_\_\_\_. A Educação Matemática na Universidade Federal Fluminense: Um Relato do Desenvolvimento Histórico dos Cursos de Formação de Professores de Matemática. **Boletim GEPEM**, nº 38, 2001, p. 09-33.

LANDO, Janice Cassia. **O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática**. 2002. 168f. Monografia (Especialização em Educação Matemática). Universidade Estadual de Mato Grosso, Sinop (MT), 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

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

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico** – de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Suzann Flávia Cordeiro de. Arquitetura Penitenciária: a evolução do espaço inimigo. **Vitruvius**. Arqtextos. 2005. [Online] Disponível em: <[www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/05.059/480](http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/05.059/480)>. Acesso em: 17 out. 12.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In: GOMES, Angela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs). **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 13-38.

MACENA, Marta Maria Maurício. **Sobre formação e prática de professores de Matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB)**. Rio Claro, 2013. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 19 out. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas** no contexto da tecnologia digital. Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado entre os dias 23-25 de maio, 2002. p. 1-45.

MARQUES, José Oscar de Almeida. Rosseau e a forma moderna da autobiografia. In: IX Congresso Internacional da ABRALIC, 2004, Porto Alegre. **Anais....** Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 1-7.

MARTINS-SALANDIM, Maria Edneia. **Escolas técnicas agrícolas e educação matemática: história, práticas e marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

\_\_\_\_\_. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960.** Rio Claro, 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane; PAULA, Adriana Inês de; TAVARES, Carolina Paioli; MORAES, Renato. Orientação espacial em adultos com deficiência visual: efeitos de um treinamento de navegação. **Psicol. Reflex. Crit.**, vol.17, n.2, p. 199-210, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 out. 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; FIORENTINI, Dario. Formação Docente a partir de Narrativas de Aprendizagem. **Interacções.** v. 7, n. 18, p. 178 – 203, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/464>>. Acesso em: 18 out. 12.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados.** vol.15, n.42, p. 153-168, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>. Acesso em: 12 out. 12.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN).** 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MORONI, Andréia. A edição de diários íntimos e o caso de Anne Frank. In: V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2005, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: UERJ, 2005, p. 1-15.

MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v.5, 1999, 127-146, p. 137.

NACARATO, Adair Mendes. A Formação Matemática das Professoras das Séries Iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**. v. 23, nº 37, p. 905 a 930, dezembro 2010.

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

NARDI, Bonnie A.; SCHIANO, Diane J.; GUMBRECHT, Michelle; SWARTZ, Luke. Why we blog. **Communications of the ACM**, vol. 47 n.12. p. 41-46, 2004.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: \_\_\_\_\_ e FINGER, Mathias. (Orgs) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 156-187.

ONU. **Convenção sobre os Direitos as Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 19 out. 2012.

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

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Vivian Batista da (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; GALVÃO, Cecília. Narrativas de formação: Investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções**. v. 7, n. 18, p. 76 - 103, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/460>>. Acesso em: 18 out. 12.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006. Disponível

em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59.

PINTO, Neusa Bertoni. **Práticas escolares do movimento da matemática moderna**. Curitiba: Champagnat, PUC - PR. 2001. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/364NeuzaPinto.pdf> Acesso em: 30 nov. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In: II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação. 2009, Portugal. **Anais...** Portugal: Instituto Superior Politécnico de Gaia, 2009. Disponível em: <[http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P\\_SADALLA/P\\_PACCO&TREVISAN.pdf](http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_SADALLA/P_PACCO&TREVISAN.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

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

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

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

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

REIS, Maria Elidia Teixeira; FIORENTINI, Dario. Formação profissional de professores de matemática em serviço e políticas públicas. **ZETETIKE**, v. 17, p. 123-150, 2009.

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei nº 4535, de 04 de abril de 2005**. Disponível em:  
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/88440/lei-4535-05-rio-de-janeiro-rj>>  
Acesso em: 12 out. 12. 02 nov. 12 – Referências CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 2.ed.Campinas, SP: Papirus, 1992.

RODRIGUES, Davi. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

ROMA, José Eduardo, PASSOS, Laurizete Ferragut. As Representações Sociais dos Alunos da Licenciatura em Matemática sobre a Profissão Docente. **Educação & Linguagem**, v. 15 n. 25, p. 180-205, jan./ jun. 2012. Disponível em:  
<<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/view/3249/3073>>. Acesso em: 10 Apr. 2013.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Kd o portugueis dk gnt??? O blog, a gramática e o professor. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.5, p.115 - 133, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/204.pdf>>. Acesso em: 15 out. 12.

\_\_\_\_\_. Conversas tecladas por adolescentes e adultos: o discurso na hipermodernidade. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 93-107, set.-dez. 2009.

SANTOS, Inês Henrique dos. A experiência da escrita ou reflexões sobre relatos de formação docente narrados na liberdade da leitura. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 203-215.

SARTORI, Adriane Teresinha. O Gênero Discursivo “Memorial de Formação”. In: XII Seminário de Teses em Andamento, 2007, São Paulo. **Anais....** São Paulo: UNICAMP, 2007. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/306>>. Acesso em: 23 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Estilo em Memoriais de Formação. **Revista da ABRALIN**, v . 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009.

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SEARA, Helenice Fernandes. **Nedem – Núcleo de estudo e difusão do ensino de matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná**. 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2005.

SEGADAS, Claudia; FELIPPE, Denise; OLIVEIRA, Heitor; BARBOSA, Paula Marcia. **Atividades matemáticas para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: IM/UFRJ. 2010.

SIBILIA, Paula. **O Show do Eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. Buscando compreender o potencial das Biografias educativas no processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática - uma leitura multirreferencial. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 2, p. 137-156, jul./dez. 2008.

SILVA, Heloisa. **Centro de educação matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2006.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 247-261.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e narrativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (Auto)Biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação. Apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 out. 2012.

SOUZA, Gilda Lúcia Delgado de. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da baixada santista no período de 1953 - 1980**. 1998. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 1998.

SOUZA, Luzia Aparecida de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; REBOLO, Flavines; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SILVA, Adriana Rodrigues. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 out. 12.

TOILLIER, Jean Sebastian. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas**. Rio Claro, 2013. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

TURRIONI, Ana Maria Silveira. **O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores**. Rio Claro, SP. 2004. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia. 1990.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Arquivos escolares virtuais: considerações sobre uma prática de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 175-191, jul./dez. 2005.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia/SP. **Anais...** 2007, p.2-8. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pdf)>. Acesso em: 20 out. 12.

## *APÊNDICES*

## APÊNDICE A – Memoriais de Formação dos professores de matemática



### **Paula Marcia Barbosa**

Nasceu em 29 de setembro de 1948 na cidade do Rio de Janeiro.

Professora de matemática e coordenadora de adaptação de livros didáticos.

### 23 nov. 12 – Tempo de lembranças: minha escola...

Sou tijuicana<sup>1</sup> desde que nasci. Morei em uma casa de dois andares até meus 21 anos. Depois, como meu pai tinha falecido, meu irmão e minha irmã tinham casado, minha mãe vendeu a casa e fomos morar em um apartamento muito pequeno. Como não me adaptei, minha mãe vendeu e comprou um outro bem maior, onde fiquei morando até casar.

Entre para o jardim de infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>2</sup> com 5 anos.

Eu tenho uma irmã gêmea e nós íamos juntas para a escola com a nossa mãe. Tinha também um irmão mais velho, que já faleceu.

Estudávamos na parte da tarde e era uma turma com mais ou menos 25 alunos e eram três professoras. Lembro dos nomes da “tia Walquíria”, “tia Alice” e a outra não me lembro.

Frequentei dois anos de jardim, de 1954 até 1955, e depois fui para o “primário”, de 1956 a 1959, também no turno da tarde.

Minha professora nas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries foi a Dona Heluanda. Era morena, usava óculos e brincava muito com a turma. Mas quando ficava zangada fazia uma fisionomia horrível.

Até pouco tempo atrás tinha meus boletins. Fui sempre boa aluna e não aprontava muito, pois bastava meu pai olhar que ficava quieta. Ele era muito especial e fazia tudo pra mim e para a minha irmã.

Nas 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, a professora foi Dona Heddy. Fui em 2000 e pouco nos 70 anos dela na confeitaria Colombo do posto 6.<sup>3</sup> Um doce de professora. Lembro que nessa época, meu

<sup>1</sup> Refere-se à Tijuca, bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Criado, por D. Pedro II, em 5 de abril de 1880 com o nome de Escola Normal da Corte. Em 1997, o Instituto foi transferido para âmbito da FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, vinculada a Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia. A partir de 1998, considerando a nova LDB, o Instituto de Educação transformou-se em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.iserj.net/sobre/>

<sup>3</sup> Localizada em Copacabana/ RJ.

avô era presidente de um órgão público, tínhamos um carro que nos levava e nos apanhava no Instituto e dávamos carona para D. Heddy, que fazia faculdade de pedagogia na UERJ<sup>4</sup>. Nessa época, quis fazer um jornalzinho que contava algumas notícias, entrevistas e jogos. Como meu avô era presidente desse órgão, consegui entrevistar o governador do Estado do Rio de Janeiro. Eu e minha irmã fomos com vovô no palácio. Lembro que era muito lindo.

Quando sai do “primário” fui fazer o “ginasial” no Colégio Estadual Paulo de Frontin, de 1960 a 1963. Como sempre fui boa aluna, meus pais não se preocupavam com meus estudos.

Gostava de estudar português, lia muito. Adorava as aulas de desenho e matemática, aprendi muito francês. Lembro que fiz teste vocacional e deu para professora de línguas. Nos dois últimos anos tive bons professores de matemática e com isso foi aumentando meu interesse pela matéria.

Em 1964, fiz um curso de pré-Normal, pois minha mãe queria que eu e minha irmã fizéssemos o curso normal. Estudava muito e fiquei com estafa. Na época da prova, fui fazer e não passei. O curso valeu para eu fazer concurso, em 1965, para o Colégio de Aplicação da UERJ fazer o “científico” e passei. Meu pai gostou muito. Era um ambiente diferente, pois tinha rapazes e com isso outros interesses apareciam.

No jardim de infância e no primário estudava com meninos também, mas no ginasial, o colégio só tinha meninas. Aprontávamos muito, por isso quando fui para o científico o ambiente era outro e a minha postura foi outra, inclusive tinha dois tios que eram professores no Colégio de Aplicação.

No fim do 1º ano fiquei em “2ª época”, logo em matemática. Isso foi em 1965, na minha época não era recuperação, era 2ª época. A prova era realizada em fevereiro e a gente ficava sem férias. Não gostava do professor de matemática e por isso não estudei como devia. O professor era um cão. Estudei tanto que tirei 10. Aprendi que quando a gente não gosta do professor, tem que estudar mais para ficar livre dele o quanto antes. Assim fiz no 2º ano com química. Estudei com os meninos da turma mais do que devia e passei. Comecei a gostar de física, mas a química não conseguia engolir. Ainda bem que na minha turma tinha dois garotos que gostavam e eu estudava com eles. Foi a sorte. Terminei o científico e nas férias de fevereiro perdi meu grande amigo, meu pai. Fiquei muito triste, mas muito mesmo. Ele me apoiava em tudo e sem ele fiquei sem chão durante um ano. Depois disso, tentei vestibular para arquitetura, mas não fiz a prova. No meio do ano de 1970 apareceu o vestibular para a UFF<sup>5</sup> e, sinceramente, não sabia o que escolher. Uma grande amiga minha falou: “Você gosta tanto de matemática, por que não faz?” Fiz para matemática e passei.

### 26 nov. 12 – Época de escolhas: minha graduação...

Passei no vestibular da UFF em plena Copa do Mundo de 1970. Lembro que saía da prova e ia direto para casa ver os jogos.

Estudei no turno da tarde. Era muito bom pegar a barca<sup>6</sup> e ir conversando ou jogando com as amigas.

Não me lembro de ter tido problemas com o currículo<sup>7</sup>. Só achava que tinha muita aula de lógica matemática. Fui aluna da Kaleff<sup>8</sup> em análise matemática e depois do Charles<sup>9</sup>

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>6</sup> Refere-se à barca que faz a travessia Praça XV, na cidade do Rio de Janeiro, até Niterói/RJ onde fica localizada a UFF.

(fui encontrá-lo depois de muito tempo no Projeto Fundação<sup>10</sup>). Não me recordo da professora de Álgebra Linear, mas gostava muito. Ela sabia de verdade.

No 4º período, consegui estágio no Centro Educacional de Niterói. Assistia aulas em uma turma piloto com o ensino de matemática pelo método Papy<sup>11</sup>. Era tanta seta colorida que o professor utilizava e os alunos acompanhavam muito bem. Uma coisa me chamou a atenção quando comecei: os alunos estavam aprendendo a mesma coisa que eu tinha dado no 1º período de álgebra (era a tal da matemática moderna): conjuntos, interseção, união etc. Depois tinha o conteúdo de funções (injetora, bijetora etc). Adorava ver os alunos da 5ª série raciocinar e fazer as setas coloridas.

<sup>7</sup> Em 1971, houve uma reformulação dos cursos de Matemática para atender à legislação advinda da Reforma Universitária (lei 5540/68), que instituiu o regime letivo semestral e o sistema de créditos. A Licenciatura de Matemática passou a preencher um total de 2700 horas/aula e a adquirir características determinantes, que predominariam nas duas décadas seguintes: as disciplinas de Lógica Matemática, Análise Matemática e Fundamentos de Matemática passaram a fazer parte da grade curricular, desde o primeiro semestre letivo do ciclo básico. Além disso, devido às exigências advindas da implantação de um currículo mínimo imposto pelo Ministério da Educação (MEC), uma disciplina de Cálculo Diferencial e Integral passou a fazer parte da grade curricular e a ser ministrada no quarto semestre. (KALEFF, 2001, p. 13).

<sup>8</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF, coordenadora do LEG.

<sup>9</sup> Charles Guimarães Filho, professor contratado da UFF, na época. Atualmente, professor aposentado do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> O Projeto Fundação Matemática, desde 1982, realiza atividades de formação continuada de professores de Matemática e pesquisa na área de Educação Matemática. Sua experiência foi institucionalizada no Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993, por meio da criação do Curso de Especialização em Ensino de Matemática, em funcionamento desde então.

Fonte: [http://www.projetofundao.ufrj.br/matematica/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1&Itemid=47](http://www.projetofundao.ufrj.br/matematica/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=47)

<sup>11</sup> Refere-se a George Papy (1920-2011), matemático e professor da Universidade de Bruxelas (Bélgica). “Papy [...] teceu críticas às formas tradicionais de ensinar matemática, quer sejam, a descontextualização das noções matemáticas, as formas mecânicas e repetitivas utilizadas na assimilação dos conceitos, o trabalho solitário e individual do aluno. Ao explicitar sua abordagem pedagógica para a noção de conjunto, Papy colocou-se a favor de uma “reinvenção” da matemática pelo aluno, em que as situações de inconsistência e confusão inicial do senso comum cotidiano fossem mediadas e sistematizadas pelo educador, elemento fundamental para o aluno desenvolver sua singular experiência matemática. [...] introduziu noções de diagramas, conjunto finito, infinito, conjunto vazio, colocando em destaque a simbologia que caracteriza a linguagem da matemática moderna. De forma intuitiva e ao mesmo tempo rigorosa foi construindo e revelando uma nova face da matemática, um processo de fazer matemática partindo de situações contextualizadas, oportunizando uma construção coletiva do conhecimento, com espaço para o aluno refletir, duvidar, trocar idéias, enfim participar de forma ativa do processo da construção de seu conhecimento. [...] As noções de reflexividade, simetria assimetria, transitividade e função foram didática e ricamente ilustradas [...], recorrendo ao uso de gráficos e flechas, esquemas que considerava de grande utilidade para a compreensão das relações de ordem e equivalência, possibilitando que teoremas fundamentais da matemática fossem compreendidos por crianças de 12 anos. Sugeriu, assim, que o estudo da geometria iniciasse com o método dos conjuntos. Apresentou o diagrama de Venn como representação gráfica de excelência para o estudo das propriedades matemáticas. Aprofundando as críticas ao ensino tradicional de geometria, Papy exaltou a linguagem dos gráficos, aliando a visão intuitiva à estrutura lógica, enfatizou a importância das representações gráficas para a esquematização do pensamento” (MEC/CADES, 1966 apud PINTO, 2001, 4060-4061).

Um parênteses: Quando meu filho fez a 4ª série primária no colégio São Bento<sup>12</sup>, ele aprendeu essa metodologia de Papy e eu recordei com ele. Lembro que eu tinha os livros de Papy e meu filho estudava neles.

Conclui em quatro anos a universidade, apesar de querer fazer bacharelado, optei por licenciatura, pois nós éramos apenas cinco formandos e eu era a única que não queria licenciatura. Fiz estágio durante dois anos no Centro Educacional de Niterói. No último semestre da faculdade, a minha formatura foi em julho de 1974, peguei uma pneumonia muito forte. Fiquei doente e pedi demissão do colégio. Não estava mais com vontade de dar aula.

Procurei outro emprego na área administrativa e meu irmão conseguiu para eu trabalhar em uma seguradora, na parte administrativa.

### 26 nov. 12 - Uma profissão: ser professor...

Casei-me e quando já estava com dois filhos (1979) é que fui fazer concurso. Lembro que fiz concurso para o estado e município do Rio de Janeiro para professor de matemática. Sei que passei, mas não fui me apresentar, pois estava com filhos pequenos e achei melhor ficar com eles do que trabalhar longe.

Em 1982, fui contratada no Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>13</sup> como professora. Não pude dar aula porque não tinha feito curso Normal e não sabia o Sistema Braille. Como não sabia o Sistema Braille e trabalhar com cego, fui fazer o curso, que na época era de especialização para trabalhar com deficiente visual. Trabalhava na biblioteca em regime de 20 horas e a tarde fazia o curso. Fiquei trabalhando na biblioteca, aprendi a catalogar livros em tinta e a tarde fazia curso de especialização para professores na área da deficiência visual. Era de 600 horas, hoje em dia o curso é de qualificação e só tem 420 horas. Quando terminei, vieram as férias e no meu retorno já estava para ter a minha filha; fiquei trabalhando na coordenação, ia treinando Braille e observava as turmas.

Em 1984, fiz concurso e passei para dar aula no IBC, onde trabalho até hoje. Fui parar em uma turma de 3ª série com 14 alunos de baixa visão. Já tinha lido os livros adotados pelos professores e, sinceramente, não tive problemas. Preparava minhas aulas e rodava as matrizes, na época, em mimeógrafo. Sei que os alunos se saíram bem e fiquei bem satisfeita. Depois fui para turmas de 4ª série e, não me lembro o ano, a coordenação decidiu dividir as turmas de 4ª série em três áreas: matemática e ciências, português e estudos sociais. Fiquei

<sup>12</sup> O Colégio de São Bento do Rio de Janeiro é um estabelecimento de ensino confessional católico, exclusivamente para meninos, dirigido e mantido pelos monges beneditinos do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Fundado em 1858, tem como objetivo não apenas a educação cristã dos jovens nele matriculados, mas também a formação cultural necessária para o desenvolvimento integral da personalidade humana. Fonte: <http://www.csbrj.org.br/>

<sup>13</sup> O Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca/RJ, foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>

dando aula de matemática e ciências. Com o passar dos anos, alguns professores de matemática foram se aposentando e pude começar a dar aula de matemática nas turmas de 5ª a 8ª séries.

Não lembro exatamente o ano, mas a coordenação da 2ª fase decidiu dividir a matemática em álgebra e geometria. Foi uma época muito importante pra mim. Com a participação de duas estagiárias de matemática da UFRJ<sup>14</sup> conheci o Projeto Fundão. Foi uma descoberta pra mim. Vi que podia adaptar materiais e facilitar o estudo de matemática para os alunos cegos e de baixa visão. Com o convite dessas estagiárias comecei a frequentar o Projeto Fundão e formamos um grupo de estudos para facilitar o ensino de geometria. Lembro que na época modifiquei o conteúdo de geometria do jardim à 8ª série e, por ordem da direção geral, todos os professores tiveram que fazer o curso que dei sobre as metodologias para auxiliar o aluno cego e de baixa visão.

### 26 nov. 12 - Minha perseverança para a formação continuada

Em 1991, surgiu o convênio do IBC com o Colégio Pedro II (CPII)<sup>15</sup> e eu participei como professora representante, isto é, os alunos do IBC faziam a prova para o 2º grau na unidade que fosse melhor para ele. Os alunos faziam a mesma prova que todos os alunos e ajudava na transcrição para o Braille. Com a aprovação dos alunos, eu ia conversar com os professores que teriam alunos cegos em suas aulas. Claro que as coisas não aconteciam tão bem assim.

Eu conversava com eles, levava folhas Braille para os alunos e fazia as provas em Braille. Tinham cegos nas unidades do Centro, Humaitá, Engenho Novo e São Cristóvão<sup>16</sup>. Eu conversava e discutia com professores; alguns não aceitavam dar aula para cegos, enquanto outros faziam desenhos em relevo nas tampas de alumínio de leite em pó. Às vezes o ano letivo já tinha começado e muitos professores nem sabiam quais eram os seus alunos. Enquanto o convênio era assim permaneci supervisionando os professores e alunos, mas depois os alunos do IBC iam automaticamente. Não aprovei e sai do convênio. Hoje sei que os alunos fazem uma prova diferenciada, não é a mesma.

Um dos relatos que me recordo: um professor de inglês da unidade do Humaitá estava dando aula e fez uma pergunta para a turma. Ele olhou na sala e falou: "Você que está dormindo não ouviu a minha pergunta, não é?" E o aluno respondeu: "Professor, eu ouvi e posso responder, apenas sou cego." O professor ficou super sem graça e depois da aula pediu desculpas para o aluno. Esse aluno, hoje, é procurador da república.

Com a nova metodologia de geometria e participação no Projeto Fundão tive oportunidade de mostrar em muitos congressos nacionais e internacionais os materiais concretos e adaptados para facilitar o ensino de geometria. Lembro que o nosso grupo na

<sup>14</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>15</sup> O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o Imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. Atualmente, o colégio têm oito unidades (também chamadas de Campi) espalhadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=19/12/2012%2016:13:18>

<sup>16</sup> Referem-se à bairros da cidade do Rio de Janeiro, onde há unidades escolares do Colégio Pedro II.

época desenvolveu atividades aritméticas com o uso do geoplano<sup>17</sup>. Fomos inclusive registrar na Biblioteca Nacional. Fiquei até 1997 e tive que sair do projeto devido à carga horária.

### 26 nov. 12 – Lutando pela inclusão

Desde 1992, dou aula no curso de capacitação para professores na área da deficiência visual no IBC e procuro passar as metodologias para facilitar o ensino de matemática para os alunos cegos e de baixa visão. Tenho contribuído bastante para que o professor saiba utilizar materiais concretos e adaptados para facilitar o ensino de vários conteúdos da matemática. Em 2005, fui procurada no IBC para ajudar na prova da 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Como o tempo foi muito curto, não conseguimos fazer as provas em braille. Todos meus alunos participaram e tiveram ajuda de leitores<sup>18</sup>. Em 2006, o Projeto Fundão, através da professora Claudia Segadas<sup>19</sup>, convidou-me para retornar nas pesquisas, pois havia o grupo de deficientes visuais e auditivos. Com uma carta da professora Maria Laura (emérita da UFRJ)<sup>20</sup>, a direção geral do IBC permitiu que eu retornasse. Nesse tempo, teve um aluno de mestrado em matemática que fez parte do grupo e aplicamos atividades matemáticas com a utilização do computador. Desde 1992, usava uma metodologia para o ensino de geometria no IBC adaptada das apostilas do Projeto Fundão. Nesse mesmo ano, as professoras do INES<sup>21</sup> (surdos) tiveram que abandonar o projeto e o grupo ficou sendo apenas matemática para deficientes visuais. Como meus alunos tiveram dúvidas nas questões de simetria na OBMEP, o grupo estudou e começamos a aplicar atividades sobre simetria com os alunos do 6º ano. Apresentamos esse trabalho em alguns congressos e seminários. Cada ano que passava mais atividades surgiam e mais leituras eram feitas.

Nesse tempo, teve o encontro da UFF com o IBC que durou quase dois anos sobre materiais manipuláveis envolvendo conteúdos matemáticos<sup>22</sup>. Não me recordo, mas encontrava a Kaleff em congressos. Não sei se foi por esses encontros que surgiu a pesquisa no IBC de 2008 até 2010. Foram várias atividades desenvolvidas no LEG<sup>23</sup> e aplicadas com alunos do IBC. Em primeiro lugar, ela mandou o projeto para aplicação das atividades; depois de aprovado, Fernanda, Viviane, Pablo<sup>24</sup> e etc iam uma vez por semana aplicar em turmas do primeiro segmento e depois as aplicações foram feitas em turma do segundo

<sup>17</sup> Material composto por um pedaço de madeira em forma quadrangular com pregos equidistantes. Este material representa um espaço geométrico no qual os pontos são marcados pelos pregos e segmentos de reta podem ser determinados por barbantes, linhas ou elásticos. (SEGADAS et al, 2010, p. 13).

<sup>18</sup> Pessoa qualificada e treinada para serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia.

<sup>19</sup> Claudia Segadas Vianna, professora do Instituto de Matemática da UFRJ e coordenadora do Projeto Fundão.

<sup>20</sup> Maria Laura Mouzinho Leite Lopes, professora emérita do Instituto de Matemática da UFRJ.

<sup>21</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos.

<sup>22</sup> Refere-se à materiais adaptados, confeccionados com sucata e recursos de baixo custo, para o ensino de matemática para deficientes visuais.

<sup>23</sup> Laboratório de Ensino de Geometria, localizado no Instituto de Matemática e Estatística da UFF, sob coordenação da professora Ana Maria M.R. Kaleff.

<sup>24</sup> Bolsistas do LEG na época.

segmento. Com essas aplicações, Kaleff e Fernanda<sup>25</sup> escreveram um artigo para a revista do IBC<sup>26</sup>.

Com novas atividades aplicadas de 2006 a 2009, resolvi escrever um livro com a ajuda da Claudia<sup>27</sup> e de dois professores: “Atividades Matemáticas para Deficientes Visuais” que consiste em auxiliar professores de alunos deficientes visuais, principalmente a iniciação de função. A Editora é do Instituto de Matemática da UFRJ. Sei que ficou muito bom. Teve lançamento no IBC e no Projeto Fundão em dezembro de 2010. Foi um momento importante para mim, pois vi uma parte do meu trabalho de 29 anos publicado. Teve um lançamento no IBC e outro no Fundão<sup>28</sup> com todo o projeto participando.

Em 1999, fui chamada para participar do projeto do livro didático que o IBC ia fazer com o FNDE<sup>29</sup>. Era o PNLD<sup>30</sup>/2000. Sei que a partir daí foi criado, em 1999, o Braille fácil<sup>31</sup>, justamente para facilitar a transcrição para o Braille. Sei que foram livros do 1º segmento (matemática, português, ciências). A partir daí acredito que o IBC tenha convênio com o FNDE. Esses livros depois de adaptados, transcritos e impressos vão para escolas onde têm alunos com deficiência visual. Não sei responder como esses alunos de escolas regulares recebem os livros e conseguem estudar. Desde 2000 até hoje, o IBC mandava um questionário para saber como foi a aceitação do aluno e do professor com o livro em Braille. Esses livros são distribuídos para as escolas que solicita solicitam através do MEC<sup>32</sup>. É um projeto governamental sim. Em 2010, o IBC recebeu 40 títulos de matemática para serem adaptados do 6º ao 9º ano. Trabalho atualmente só na adaptação de livros didáticos para o braille. Dou ainda aula no curso de capacitação (matemática e de adaptação e transcrição).

Minha opinião quanto à inclusão: a família tem o direito de escolher onde seu filho vai estudar. A maioria das escolas não está preparada para receber alunos cegos. Em alguns municípios, os professores não sabem como tratar esses alunos. Temos que capacitar professores para que os alunos não fiquem excluídos.

---

<sup>25</sup> Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, autora desta dissertação.

<sup>26</sup> Refere-se ao artigo “Buscando a Educação Inclusiva em Geometria.” (KALEFF e ROSA, 2012).

<sup>27</sup> Claudia Segadas do Projeto Fundão.

<sup>28</sup> Refere-se à Ilha do Fundão onde fica localizada a Cidade Universitária da UFRJ.

<sup>29</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

<sup>30</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

<sup>31</sup> Este programa foi desenvolvido para transcrever, automaticamente, documentos em texto para o Braille. Assim, a leitura das pessoas com deficiência visual fica facilitada, pois este permite, também, a impressão do documento em impressora Braille. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=380> Este programa foi desenvolvido para transcrever, automaticamente, documentos em texto para o Braille. Assim, a leitura das pessoas com deficiência visual fica facilitada, pois este permite, também, a impressão do documento em impressora Braille. <http://www.ibc.gov.br/?itemid=380>

<sup>32</sup> Ministério da Educação.

## Heverton de Souza Bezerra da Silva

Nasceu em 02/01/1981 em Rio de Janeiro/RJ.

Assistente administrativo e professor de matemática do Instituto Benjamin Constant.

“Pra dizer Adeus (Titãs)

Você apareceu do nada  
E você mexeu demais comigo  
Não quero ser só mais um amigo  
Você nunca me viu sozinho  
E você nunca me ouviu chorar  
Não dá pra imaginar quando

É cedo ou tarde demais  
Pra dizer adeus, pra dizer jamais  
É cedo ou tarde demais  
Pra dizer adeus, pra dizer jamais

Às vezes fico assim pensando  
Essa distância é tão ruim  
Por que você não vem pra mim  
Eu já fiquei tão mal sozinho  
Eu já tentei, eu quis chamar  
Não dá pra imaginar quando

É cedo ou tarde demais  
Pra dizer adeus, pra dizer jamais  
É cedo ou tarde demais  
Pra dizer adeus, pra dizer jamais

Eu já fiquei tão mal sozinho  
Eu já tentei, eu quis  
Não dá pra imaginar quando

É cedo ou tarde demais  
Pra dizer adeus, pra dizer jamais  
É cedo ou tarde demais  
Pra dizer adeus, pra dizer jamais”<sup>1</sup>

21 nov. 12 - Tempo de lembranças: minha escola...

Não sei qual seria o ponto de partida, onde colocar o início, então começarei desde cedo. Para situar o leitor, falarei de mim.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/titas/pradizer-adeus.html#ixzz2RaspvYRz>

Antes de nascer minha mãe teve rubéola na gravidez, então tive alguns problemas, os quais afetaram a minha visão e a coluna. Desde pequeno, sempre tive acompanhamento médico para corrigir e minimizar as minhas dificuldades.

Quando comecei a estudar, foi em uma escola particular, um jardim de infância, não lembro quase nada. O nome da escola era Jardim Escola Cebolinha, no bairro de Campo Grande, zona oeste de cidade do Rio de Janeiro. Antes que pensem, já digo, sim, é ele mesmo, o Cebolinha das histórias da Turma da Mônica, do Maurício de Souza, que era o símbolo da escola. Acho que estudei lá durante dois anos. Ah, o uniforme era um short vermelho e uma camiseta branca com a imagem da cabeça do Cebolinha.

Na escola seguinte, foi uma pré-escola do município do Rio de Janeiro, a qual não tenho certeza do nome das professoras que tive. Foram as “Tias” Ligia e Abigail. Não me recordo, mas acho que fiquei lá por ano. Desculpe-me, mas eu devia ter 4 ou 5 anos, entre os anos de 1985 ou 1986.

Sei que, quando tinha 6 anos, fui matriculado na Classe de Alfabetização da Escola Municipal Rainha Vitória, também no Rio na mesma área que a anterior. Frequentei-a durante três ou quatro meses do ano de 1986 ou 1987, pois como não enxergava o que a professora colocava no quadro, a direção da escola disse à minha mãe que não tinha condição de atender-me devido a minha limitação visual. Pois eu só enxergava vinte por cento de um dos olhos. A escola indicou-me ao Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>2</sup>, que ficava na Urca<sup>3</sup>. Eu morava em Campo Grande<sup>4</sup>, que é do outro lado da cidade. Como já estávamos quase no meio do ano, minha mãe achou melhor me matricular no IBC, no ano seguinte.

No ano que corria, fiquei estudando em uma escolinha de fundo de quintal, como se fosse um reforço. Lá, era como se fosse uma sala de aula, a professora atendia as crianças como uma sala de aula. Ajudando na alfabetização das crianças, uma espécie de contra turno. Eu era o único que tinha alguma limitação visual, então tudo que a professora colocava no quadro, enquanto a turma copiava, ela colocava no meu caderno. Foi uma época muito boa. Posso dizer que ali aprendi a ler e escrever.

No ano seguinte, fui matriculado no IBC, onde comecei na Classe de Alfabetização (CA), cursando-a por três anos consecutivos. Pois apesar de ler e escrever a escola dizia que eu não tinha maturidade para avançar a próxima série. Mesmo no CA, já realizava atividades das séries posteriores. Não gostava daquela situação, porque via todos os meus primos e colegas passando de série e eu não saía do lugar.

No fim do terceiro ano de CA, minha mãe conversou com os professores e colocou que eu iria perder o interesse em estudar, pois eu possuía notas boas e não era aprovado.

---

<sup>2</sup> O Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca/RJ, foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>

<sup>3</sup> Urca é um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Bairro da cidade do Rio de Janeiro.

Enfim, passei de série. Na primeira série tive problemas com uma professora, que disse à minha mãe, no primeiro bimestre, que eu seria reprovado, mas não disse o porquê. Percebia uma cobrança excessiva em mim por parte da professora.

Durante o ano, houve um período de greve que por sorte foi a minha salvação. Quando acabou a greve, ela foi chamada para dar aula em outro lugar. E entrou outra professora que realmente estava pronta para ajudar e apoiar aos alunos. Nossa turma era pequena, acho que éramos dez ou oito alunos.

Talvez faltem informações, mas não me recordo. Na segunda série, continuamos com a professora substituta.

Na terceira e quarta séries (entre 1993 e 1994), houve grandes mudanças com relação aos alunos e a professora. A professora dessas séries foi a mesma, não a conhecia, só ouvia dizer que ela era muito exigente e muito grossa. Fiquei muito apreensivo no início. E realmente, ela era exigente, que bom! Porque me ajudou bastante. Na minha vida.

Até a quarta série, no IBC, as turmas eram separadas em “tinta” (alunos com baixa visão) e “Braille” (alunos cegos). A partir da quinta série, as turmas passavam a ter alunos dos dois sistemas de escrita.

Um passo grande, pois neste ano (1995) é que a escola montou uma turma, que todos se tornaram amigos, apesar dos nossos laços de amizade não serem tão fortes nesse ano. Na verdade, a turma havia se conhecido no ano anterior em uma gincana. O grupo da gincana foi praticamente a turma formada na quinta série. E que seguiu junta até a oitava série.

Como toda turma, tínhamos momentos de divergências e concorrências. Divergências entre nós mesmos e com a professora de geografia, que nos deu aulas da quinta a oitava série<sup>5</sup>. Concorrência era em relação a notas. Brigávamos para tirar as melhores notas, mas sempre procurávamos nos ajudar, às vezes, compartilhando o conhecimento no decorrer das provas. Como muitos alunos fazem (risos).

Procurávamos sempre estar juntos nos momentos de lazer e os criávamos também, criávamos sempre o hábito de na parte da tarde irmos a quadra jogar futebol. Era a nossa maior diversão. Bem, acho que talvez, precise lembrar que na turma havia alunos cegos, e você que está lendo pensará: “Como jogavam futebol?”. Pode ser que você conheça uma bola de guiso, que é uma bola que tem tipo um chocalho dentro dela. Só que esta bola era muito cara. Não tínhamos como comprar uma destas. Então, usávamos uma bola comum e colocávamos dentro de uma sacola plástica envolvendo-a, fazendo barulho para que os cegos a ouvissem.

A educação física, quando era futebol e natação, desculpe professores (risos), mas éramos nós que conduzíamos as aulas.

As aulas tinham, na maioria das vezes, ótimos professores que procuravam tornar uma fonte de prazer, trazendo a realidade para nós nas discussões dos assuntos atuais e nas “viagens”, simplesmente para enrolarmos a aula, e que no final acabava se desviando a assuntos pertinentes e interessantes. As experiências das aulas de ciências, onde todos participavam em todas as etapas. Lembro de uma aula em que a professora levou um pulmão de algum bicho para que nós pudéssemos tocar. No começo todos ficaram com nojo, mas depois colocamos a mão com toda vontade.

Nas aulas de Geometria, a professora fazia apostilas. Nas apostilas em Braille, ela fazia os desenhos em autorrelevo para os alunos cegos. Ela fazia as apostila em um papel que

---

<sup>5</sup> Atuais 6º ao 9º ano.

é tipo uma folha de plástico, chamado braillon<sup>6</sup>. Hoje, já temos recursos para fazer desenhos e imprimir em papel estes desenhos. Os alunos reclamavam do braillon, pois o plástico era ruim de ler, mas era o melhor recurso da época. Em determinado momento, a professora nos propôs ensinar Desenho Geométrico com material adaptado. Começamos, mas não gostávamos, porque era uma aula a mais que tínhamos. Sabe como são os alunos (risos).

Hoje, não temos tanto contato, mas ainda nos falamos e relembramos tudo o que vivemos juntos.

### 21 nov. 12 - **Época de escolhas: Minha graduação...**

Escolhas a serem feitas na vida, a maior delas, se formos pensar, em nossa vida acadêmica, é a faculdade. A minha primeira escolha foi precoce e mantida até o final, mesmo com as frustrações de não entrar em uma Universidade Pública.

Sempre tive vontade de trabalhar na área financeira desde muito novo, mas por ter uma limitação visual, vi que não seria uma tarefa lá muito fácil. Mas dentro de finanças, nunca soube ao certo o que, realmente, eu queria. Então, pensei. O quê fazer? O quê tem a ver com finanças? Pensei em matemática. Assim, poderia trabalhar como professor e aos poucos faria uma transição, se desse certo, ótimo! Caso, contrário já teria uma profissão.

A minha escolha se deu quando eu cursava a quinta série e acompanhava os noticiários falando de bolsas de valores. Achava aquilo fascinante, mas não tinha ideia do que era. E na época não gostava muito de nada que tivesse a ver com escrita. Uma verdadeira aversão a escrever e, pior ainda, quando era para falar de mim mesmo. Acho que é por aí, que acabei fazendo a minha escolha.

No Ensino Médio, comecei a gostar de ler e me interessar pelos assuntos atuais. Mas ainda não gostava de escrever. Percebi que a parte de finanças não era nada do que eu queria. Isto foi mudando e apesar de ainda me sentir muito inseguro. Quase escolhi outro curso, os quais não teriam nada a ver com a matemática. Só que a escolha já estava feita. As tentações eram grandes, em fazer história ou geografia, mas só de pensar em ter de escrever. Não! Isto, não é para mim! E segui na matemática. No Ensino Médio, quando saí da escola especial e fui para uma inclusiva, no primeiro momento foi um choque. Para falar a verdade o início foi muito difícil, não pela matéria, mas sim pela minha timidez. Sempre tive bastante vergonha de falar com as pessoas. Só que agora, eu não estava no IBC, onde conhecia todo mundo e tudo era mais fácil, pois lá eu tinha facilidades, como receber material apropriado para as minhas necessidades visuais. E em outra escola, não tinha mais nada, eu que teria que correr atrás.

Em 1998, prestei concurso para o Colégio Pedro II e não passei na prova para o Ensino Médio. Fiquei muito frustrado, pois tinha muita vontade de estudar lá, mas não desisti do sonho. Iria continuar estudando e prestaria a prova no ano seguinte.

Não podia ficar um ano parado, então fui estudar na Escola Estadual Dr. Albert Sabin, em Campo Grande, gostei muito da escola, pois consegui superar um dos meus medos. Consegui formar um grupo de colegas que me ajudavam bastante nas aulas como, por exemplo, me ditavam as matérias que os professores colocavam no quadro.

A escola tinha um problema grave: faltavam professores de algumas matérias, entre elas matemática, então resolvi procurar outra escola, porque para quem queria fazer

---

<sup>6</sup> O braillon é uma película plástica que, utilizado em uma máquina térmica de pressão denominada Thermoform, faz a duplicação permanente, em autorrelevo, do braille e de desenhos como, por exemplo, mapas táteis.

matemática, e de preferência em uma Universidade Pública, ali não seria o melhor lugar para estudar. Um amigo, que estudou comigo no IBC, sugeriu para eu tentar uma vaga na escola em que ele estudava, porque era uma escola técnica e tinha o curso de contabilidade, que tem a ver com a parte financeira.

Consegui a vaga e fui fazer Técnico em Contabilidade na Escola Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, zona Sul da cidade (do Rio de Janeiro).

Tive um grande susto nos primeiros dias de aula. A turma era muito grande, 62 alunos na sala e a escola era toda depredada com pichações nas paredes e quadros negros, portas quebradas e carteiras destruídas. Apesar disso, não faltava professor.

Senti que os professores não gostavam muito da escola, devido as suas condições de trabalho, as turmas hiperlotadas e as salas não tinham quadro, tinham ventiladores e lâmpadas que não funcionavam. A maior parte do quadro estava pichada. Nesse colégio não consegui fazer amizades, mas tinha colegas de turma que eram prestativos. Sempre tinha alguém que se oferecia para me ditar a matéria.

Houve um fato que hoje até acho engraçado. Tive um professor de filosofia que determinou que na sala cada aluno teria que ter seu metro quadrado, só seu. Ele organizava da seguinte forma: cada piso da sala tinha a dimensão mencionada, então ele colocou cada carteira no centro de cada piso, posicionando as carteiras em sete filas. Ele explicou onde ficaria posicionado cada aluno e que não faria chamada falando. Ele olharia a posição das carteiras e se pessoa não estivesse no local indicado lhe daria falta. Ele também não gostava que os colegas me ditassem, pois atrapalhava a aula, segundo ele.

Já nas aulas de matemática havia sempre dinâmicas e trabalhos em grupo. Era a melhor aula, porque os colegas sempre brigavam para ficar no meu grupo. Os colegas sabiam que eu gostava muito de matemática e sempre conseguia tirar notas boas. Lembro que tive um problema de saúde perto do final de um bimestre, então tive que fazer trabalho e prova depois da data e consegui tirar as melhores notas da turma (desculpem-me a modéstia, risos...). Quando saíram os resultados alguns colegas brincavam comigo dizendo que eu fiz muita falta.

A única matéria que tinha problemas era Língua Portuguesa. Acho que pela aversão a matéria, só tirava nota 5. Nas outras matérias era um aluno apenas regular. No Amaro Cavalcanti, acho que ficou nisso.

No final do ano, não havia desistido de ir estudar no Pedro II (CP II). Consegui. Quando fui fazer a matrícula levei o histórico escolar constando já ter cursado o 1º ano e a direção da escola perguntou-me se eu gostaria de ir direto para o 2º ano, mas como o ensino do colégio era muito puxado, optei em refazer o 1º ano. Antes, o CP II não tinha o suporte que tem hoje, fui para lá no primeiro ano do convênio com o IBC.

Terceira escola depois do IBC, ia começar tudo de novo. Novas pessoas que iria conhecer e mais apreensão por minha parte. A turma era pequena com relação à turma anterior da outra escola. No CP II, não fiz muitas amizades na minha turma, fiz algumas fora dela.

Logo, percebi que o ensino do CP II era muito mais puxado<sup>7</sup>, confesso que apesar de estar refazendo o 1º ano, não foi um ano fácil, exceto na matemática.

A professora de matemática era atenciosa com a turma, às vezes, a turma conversava muito e ela ficava nervosa com a gente. Percebia que ela ficava insegura. Quando falo que ela era atenciosa é porque, na maioria das vezes, trazia em uma folha para mim a matéria que iria colocar no quadro e no contraturno marcava de dar aula de reforço para os alunos

---

<sup>7</sup> Gíria. Significa mais difícil.

interessados. No reforço, ela era excelente, pois quem atrapalhasse a aula era convidado a se retirar.

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

O professor te enxergava como aluno da turma, tinha um quadro de parede a parede e o professor não ia ficar gritando para ditar a matéria para 35 alunos. O deficiente visual tirava cópia da matéria ou pedia para os outros alunos copiar com um carbono, mas imagina aquelas meninas que tem o caderno todo bonitinho, ia ficar todo marcado de tinta de carbono, não dava muito certo. Eu tinha uma amiga que copiava a matéria para ela e para mim (para não usar o carbono), mas achava chato e até os próprios colegas não achavam isso legal, então eu optava por tirar xerox. Às vezes, tinha matéria que o professor deu na sala que, antes de terminar a aula, ele ia usar ou ler, então eu ficava sem ter o que fazer.

A partir disso, eu pensava em uma ideia de ter como enxergar o quadro. Sabia que havia médicos que cuidavam de pacientes com baixa visão e indicavam um monóculo para que os pacientes pudessem enxergar de longe. Só que esses monóculos eram muito caros, por exemplo, uns três mil reais e eu não teria condição de comprá-lo. Pensei, pensei, até que um dia vendo televisão vi alguém usando um binóculo. Foi aí que veio a ideia de usar um binóculo na sala de aula. No mesmo dia, pedi aos meus pais para ver se podiam me comprar um, eles falaram que sim e comecei a procurar. Depois de procurar em lojas náuticas e de equipamentos militares, até que achei um que tinha o alcance que atenderia minha necessidade. Ainda era caro, mas era uns trezentos reais e dava para meus pais comprar parcelado.

No dia seguinte, levei o binóculo para a escola, que vergonha de usá-lo, mas eu pensei “vou conseguir enxergar o quadro e vai ser muito bom”. No primeiro dia foi um susto, pois os professores ficavam sem graça, perguntavam se era melhor aumentar a letra, eram muitas perguntas, mas depois se acostumaram. Os colegas me deram um grande apoio, todos queriam ver como era o binóculo pediam para ir a janela para olhar as meninas no pátio da escola, foi a sensação para a turma. Com o passar do tempo ficou sendo uma situação bem natural. Só que agora, eu estava enxergando o quadro. Muito bom!

Com o binóculo, posso dizer que me fez enxergar o que nunca achei que fosse ver, ele virou um companheiro inseparável.

Veio o vestibular para as Universidades Públicas e não fui aprovado. No ano seguinte, em 2003, fiz um curso pré-vestibular.

No curso, percebi a diferença de como eram apresentadas as matérias principalmente, a matemática. Em um ano, dar todo o conteúdo de matemática do Ensino Médio... os professores eram muito dinâmicos e conheciam muito bem a matéria para poder dar conta de tanta coisa em tão pouco tempo. Mais uma vez não passei no vestibular e decidi ir para uma Universidade privada.

Em 2004, fiz o vestibular para matemática da Universidade Estácio de Sá e passei. Comecei a estudar no Campus Praça XI, no Centro do Rio de Janeiro. Nos semestres seguintes, cursei no Campus West Shopping, em Campo Grande.

O início da faculdade foi muito tranquilo. Havia construído uma grande bagagem no CP II e no pré-vestibular, sempre com o meu binóculo em punho. Eu sabia que na

matemática se tirasse xerox da matéria depois, eu ficaria para trás, então foi a melhor coisa, foi difícil... Uma amiga comentou há pouco tempo que lembra disso e que ficou transtornada quando viu, ela achou que eu estava de deboche ou qualquer coisa, depois que ela percebeu que eu não enxergava mesmo. Achei legal eu ter pensado no binóculo, focava em algumas palavras do quadro, demorava um tempo maior para copiar, mas conseguia. Como era muita coisa que os professores colocavam no quadro, às vezes, eu ficava um pouco para trás, mas deixava um pequeno espaço e eu pegava a matéria depois, era um tempo menor que eu gastava.

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

Nos períodos seguintes, busquei outros professores que davam esta disciplina em outros campi e conversei com um deles falando sobre a minha dificuldade nos desenhos precisos. Ele disse que me avaliaria pelo conceito, eu teria que fazer os desenhos e explicar toda a teoria. Deu tudo certo. Consegui dar mais um passo que parecia estar travado.

Pude perceber que tive muita facilidade em todas as disciplinas que havia ligação com o Ensino Médio. O que não ocorreu com as outras, como os Cálculos I e II e Estatística, que acabei cursando duas vezes, não sei se por displicência minha ou um ensino fraco por parte dos professores ou, ainda, as duas opções.

Formei-me em 2008, o curso de matemática foi difícil, mas na disciplina que tive mais dificuldade, a professora me ajudava, inclusive ela tinha se formado na UFF. Durante a faculdade não tive preparação para trabalhar com alunos com deficiência.

Tinha uma matéria na faculdade que era Educação Especial, mas dava uma pincelada em tudo o que era educação especial. Vou parar por aqui, pois ainda não sei quais são os outros temas. Acho que se continuar, vou invadi-los.

## 21 nov. 12 – Uma profissão: ser professor...

No decorrer da faculdade, estive meio apreensivo, pois sou muito tímido. Porque, como professor, teria que falar em público. Isso me causava insegurança. Todas as vezes que estou em uma sala de aula pela primeira vez é difícil.

O meu início na profissão de professor, posso colocar, foi no estágio supervisionado, em 2006. Que não era supervisionado pela faculdade, mas sim pela professora Paula Márcia Barbosa de geometria (matemática) do Instituto Benjamin Constant (IBC), que me preparou para trabalhar com sala de aula e alunos cegos e com baixa visão.

Sempre que possível, ela pedia que eu a acompanhasse em sala e me passava a melhor forma de explicar os conteúdos e após as aulas discutíamos o que era válido e o que podíamos adaptar para que fosse explicado de uma outra maneira, para melhor entendimento do aluno. Todos os materiais eram adaptados. A professora Paula fazia o material teórico em uma folha tipo de PVC<sup>8</sup>, que chamávamos de braillon. Nessa folha havia o conteúdo teórico e os desenhos que eram trabalhados na matéria. Todos em autorrelevo.

<sup>8</sup> O PVC - Poli(Cloreto de Vinila) é um plástico versátil, resistente, impermeável, durável, inócuo e 100% reciclável; não se corrói, é isolante térmico e acústico e não propaga fogo, podendo ser

Com o passar do tempo, tivemos acesso a impressora Braille que possibilitou a impressão do material (texto), mas não das figuras. Então, a professora Paula continuava a fazer essas figuras no braillon, recortando-as e depois colando nas apostilas confeccionadas por ela.

Ainda, na graduação participava do Projeto Fundão que possui um grupo de estudos que desenvolve trabalhos na área da matemática e aplica atividades na área de alunos cegos e com baixa visão. O Grupo do Projeto Fundão é do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IM/UFRJ), que é dividido em vários grupos de áreas de estudos no ramo da matemática. Cada ano eles desenvolvem um trabalho novo. Fiquei interessado, pois eu tendo baixa visão, gostaria de poder ajudar pessoas, que tivessem dificuldades que eu já havia vivenciado como aluno. E, agora, viveria do outro lado, como professor. Comecei a participar deste projeto a convite da professora Paula.

No fim da faculdade tive que sair do grupo, pois não dava tempo de conciliar com o trabalho. De longe, ainda fico sabendo o que era feito no grupo e, às vezes, participo da aplicação de algumas atividades. Nos anos que participei do projeto Fundão (2008-2010) foram desenvolvidos trabalhos relacionados à geometria, os primeiros passos da matéria quando o aluno chega no 6º ano: ponto, reta e plano. À época, tinha uma pessoa fazendo uma monografia ou um projeto de mestrado sobre simetria, saiu até um livro sobre o assunto. No ano seguinte, houve uma dissertação sobre função. Foram elaboradas atividades para alunos desde o 6º ano, como análise de gráficos mais simples, pois não precisa o aluno chegar no 9º ano para dar um gráfico a ele. Um exemplo que lembro bem era um gráfico de deslocamento e tempo em que a pessoa andava e o gráfico ia subindo, em determinado momento virava uma constante e daí perguntávamos ao aluno o que estava ocorrendo neste momento. Há pouco tempo saiu um livro sobre o tema.

Eu já era funcionário concursado do IBC e trabalhava na parte administrativa, como surgiu uma vaga de professor em 2011, comecei a dar aula. Os materiais extras eram confeccionados pelo Grupo do Projeto Fundão. Eles sempre participavam das aplicações das atividades, então, pude aplicar muito do que apreendi, tais como planificação dos sólidos, eixos de simetria, análise de gráficos, a parte inicial de funções, entre outras. Trabalhava sempre utilizando materiais concretos de forma que os alunos pudessem perceber todos os detalhes necessários. As turmas em que apliquei as atividades eram sempre compostas de alunos cegos e com baixa visão.

Trabalho com 8º e 9º ano<sup>9</sup>. No 8º ano, estou trabalhando polígonos, eles tem que construí-los, ver ângulos etc; e no 9º ano, eles estão aprendendo semelhança de triângulos. Para ajudar no aprendizado, uso coisas do cotidiano deles, mas, às vezes, sinto um pouco de dificuldade de trazer isso para eles, pois o aluno com baixa visão tem um conhecimento visual maior que o cego. O cego tem conhecimento da parte algébrica, mas quando chega na figura sinto que não fica muito claro. Quem tem baixa visão enxerga o 3D mesmo que planificado, mas para o cego, por mais que o desenho esteja perfeito, ele só visualiza o 3D se tiver o objeto. Outra coisa que tenho dificuldade é com projeção, para alguns alunos cegos que já enxergaram, eu pergunto se eles lembram o que é uma sombra e a partir daí surgem as perguntas. São conceitos abstratos para uma pessoa que nunca enxergou. Se a gente conseguir reproduzir aquilo que queremos para o aluno, ele vai entender e vai construir o conhecimento dentro dele.

---

produzido em qualquer cor, desde transparente até opaco e de rígido a flexível. Fonte: <http://www.institutodopvc.org>

<sup>9</sup> A partir do 6º ano as turmas são diversificadas, tem tanto alunos cegos como com baixa visão. As turmas são pequenas, uma média de dez alunos.

Sinto que tenho que melhorar muito, mas a professora Paula sempre me dá muita força e grandes ideias para que eu possa melhorar. Principalmente, quando não consigo realizar determinadas atividades ou explicar determinado conteúdo como, por exemplo, tentei explicar aos alunos o conceito de ângulo, mas percebi que eles não compreenderam bem, então “me deu estalo”, tive a ideia de pegar um transferidor daqueles de madeira grandão que o professor usa em sala de aula e pedi para uma pessoa do setor de marcenaria fazer umas marcações a cada cinco graus. Eu queria trabalhar com eles da seguinte forma: cada aluno representa um ponto e, com um barbante, eles formem o ângulo, a medição será feita com o transferidor adaptado. Tentei usar um transferidor de plástico com umas marcações em plástico autoadesivo, mas os alunos não conseguiram perceber direito as marcações.

Este ano, comecei a aprender a trabalhar com um programa, que se chama “Monet”<sup>10</sup>, através dele, é possível fazer desenhos para que se possa imprimir figuras em Braille. Estou remontando as apostila da professora Paula com os desenhos impresso junto com o texto Braille, como em um livro.

Ainda, estou na fase de testes de montagem dos desenhos, pois divido o meu tempo com outras funções no IBC.

Espero que, no próximo ano, consigamos terminar este material.

Estou feliz de estar dando continuidade ao trabalho da professora Paula a quem me confiou esta grandiosa tarefa e com os alunos desse ano, que me dão grande alegria.

### 03 jun. 13 - Formação Continuada

Formação continuada é ver o trabalho que a pessoa está exercendo no momento, pois às vezes as pessoas escolhem um curso aleatório só para continuar estudando, mas acabam fugindo do tema principal do que queria fazer na graduação. Às vezes, as pessoas têm várias ideias e depois da formação, não conseguem segui-las por motivos de orientador ou o trabalho pode impulsionar para outros caminhos.

Quando terminei a graduação, tentei começar dois cursos de pós-graduação. Em um, eu não consegui dar continuidade e acabei parando. No outro, eu cursei as disciplinas, mas falta a monografia, que ainda não terminei.

Aprendi o Braille dentro do IBC quando era aluno, aprendi porque quis, pois fui colocado como baixa visão desde o início e chegou o momento que senti a vontade de aprender o Braille, mesmo que não fosse usá-lo, mas para ter o conhecimento. Depois precisei do certificado para um concurso para professor de matemática que teve no Instituto, então estudei fora do IBC, fiz um curso semipresencial na SPLEB<sup>11</sup> que acontecia da seguinte maneira: ia lá e fazia a matrícula, pegava o material e levava para casa, estudava e fazia os exercícios. Depois, presencialmente, uma professora corrigia os exercícios e, se fosse bem, perguntava se queria fazer a prova, dependendo do resultado da prova, a pessoa ganhava o certificado de 40 horas ou não.

### 03 jun. 13 - Inclusão

<sup>10</sup> O programa Monet, um gerador de gráficos táteis, é um instrumento facilitador para a produção de materiais especializados. Seu objetivo é garantir a qualidade das adaptações e a fidelidade aos livros e textos transcritos para o Braille. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/>

<sup>11</sup> Sociedade Pró-Livro Espírita em Braille.

O que eu vejo é que os nossos governantes tentam fazer a inclusão ao contrário: eles não preparam as escolas para receber os alunos com uma determinada limitação; eles, primeiro colocam os alunos dentro da sala de aula e, de uma maneira bem lenta, vão tentando dar um suporte. Quando o professor percebe que o aluno, por exemplo, cego está interessado e quer aprender, ele tenta puxar algum conhecimento, mas isso por conta do professor e não da escola. Eu vejo que algumas escolas compram impressora braille, compram computador para o aluno usar, mas não vejo alguém para dar um suporte para o aluno usar como deveria. O único lugar que vejo que está funcionando é no Colégio Pedro II, na unidade São Cristóvão. Lá eu vejo que eles estão com força, estão levando nossos alunos para fazer o Ensino Médio lá.

Ano passado até veio o pessoal da equipe de Educação Especial deste colégio conversar com nossos alunos de 9º ano, eles queriam levar a turma toda. Conseguiram até convencer um aluno que não queria ir, mostrando que tem suporte, têm estagiários (alunos de graduações) etc.

Não penso em dar aulas em outra escola que não seja o IBC. Observo a realidade das outras, acho que de repente ficaria no Instituto e tentaria fazer alguma coisa ligada à pesquisa, tentando desenvolver materiais. Aqui no Instituto Benjamin Constant tem uma divisão que trabalha produzindo materiais adaptados como tabelas periódicas, talvez leve esse transferidor que adaptei para lá, depois de aplicar em sala de aula.

Acho a inclusão uma ideia boa, mas que não acredito que consigam fazê-la. Para alguns casos pode funcionar, mas na grande maioria de alunos, como eles querem fazer, acho que não funciona não. A escola especializada tem que existir para dar o primeiro suporte ao aluno, para que ele tente ter uma independência, que isso seja, talvez, do 1º ao 3º ano para que ele tenha certa abstração. Por exemplo, os livros que usamos são totalmente visuais, imagine um aluno cego que pega esses livros, mesmo que adaptado. Na OBMEP<sup>12</sup>, tentamos fazer um prova mais adaptada, dentro do possível, mas a gente percebe que não atende a todos.

---

<sup>12</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.



### **Viviane Lopes Rodrigues**

Nasceu em 02 de dezembro de 1983 na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Professora de matemática.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”*  
(Cora Coralina)

#### **15 out. 12 - Tempo de lembranças: minha escola...**

Eu não lembro muito bem da minha época na escola, mas vou tentar escrever o máximo que conseguir. Entrei no colégio com 4 anos e sempre fui uma aluna comportada. Não fui de estudar muito, só mesmo quando se aproximava das provas. Eu sempre prestava atenção nas aulas então não sentia necessidade de estudar todos os dias. Uma lembrança que tenho é que até a antiga 7<sup>a</sup> série eu não gostava muito de Matemática, não conseguia entender aqueles probleminhas do tipo: “Num estacionamento havia 246 carros. Saíram 123. Quantos carros permaneceram no estacionamento?”. Isso mesmo que disse, não conseguia resolver esses problemas, minha mãe na época chegou a comprar um livrinho só com problemas assim para que eu os fizesse. Outra lembrança foi que na antiga 6<sup>a</sup> série eu tive aula de Desenho Geométrico, aí sim, eu adorava essas aulas. Na mesma época tive aula também de Artes, foi ali que descobri que tinha jeito para o artesanato. Quando cheguei na 7<sup>a</sup> série, tinha um professor de Matemática que todos os alunos falavam bem. Eu disse a ele que não gostava da matéria e que tinha dificuldades, então ele disse que eu iria mudar de opinião. É, realmente mudei. As aulas dele eram muito divertidas, levava violão para cantar músicas com o tema da aula, contava piadas. E o mais legal de tudo, dava desafio valendo estrelinhas. Terminei em segundo lugar em quantidade de estrelinhas. Na 8<sup>a</sup> série, ele também foi meu professor e fiquei em primeiro lugar, recebendo uma homenagem dele e dos meus colegas de classe. Foi nessa época que eu descobri o que queria fazer, eu tinha dois desejos, Arquitetura e Matemática.

Estudei o Ensino Fundamental, do antigo C.A. à 8<sup>a</sup> série<sup>1</sup>, na mesma escola (Centro Educacional Piraquara), perto da minha casa, em Realengo<sup>2</sup>, de 1988 a 1997. Eu gostava muito desse colégio, era pequeno e todos se conheciam. Em 1998, fui para um colégio grande e muito conhecido em Vila Valqueire<sup>3</sup>, o Colégio Pentágono, na época ele estava entre os 10

<sup>1</sup> Refere-se ao 1º ao 9º anos.

<sup>2</sup> Bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

melhores colégios do Rio de Janeiro<sup>4</sup>, para fazer o 1º ano do Ensino Médio. Mas, não consegui me adaptar ao ritmo de ensino e acabei sendo reprovada e mudei de colégio. Daí, fiz todo o Ensino Médio no Colégio Realengo, também próximo a minha casa, fiquei de 1999 a 2001.

Eu tinha um bom relacionamento com os professores das outras disciplinas, fui sempre uma aluna que prestava atenção nas aulas, mas não era muito fã das matérias de História e Português. Geografia era uma matéria que gostava, mas a que eu adorava era a matéria de Ciências, tinha uma professora excelente e que tenho contato até hoje. Na antiga 8ª série<sup>5</sup>, essa matéria se dividiu em Física, Química e Biologia. As duas últimas eu gostava bastante, mas a Física já naquela época não era meu forte, tinha muitas dificuldades. Mesmo com dificuldades em algumas matérias, sempre fui de tirar boas notas e ser a mais “inteligente” da turma, como meus colegas de classe gostavam de dizer.

No Ensino Médio, fiz Técnico em Informática e também não tive dificuldades. Sempre fui uma das melhores alunas da sala. A Matemática era a matéria que mais adorava nessa época, tirava as melhores notas. No 1º e 2º ano tive todas as matérias “normais” (História, Química, Biologia, etc.) e as matérias da Informática, porém no 3º ano tive somente as disciplinas ligadas a Informática, o que me prejudicou um pouco na época do vestibular, no qual tive que fazer cursinho para conseguir uma vaga na universidade.

### 15 out. 12 – Época de escolhas: minha graduação...

Como disse anteriormente, eu já sabia o que queria fazer na 7ª série. Minha primeira opção sempre foi Arquitetura e em segundo a Matemática. Então fiz cursinho pré-vestibular para suprir a falta das disciplinas no Ensino Médio. No vestibular de 2003, tentei Arquitetura na UFRJ<sup>6</sup>, passei na prova de Habilidade Específica<sup>7</sup>, mas não passei nas provas discursivas. Fiquei uns anos sem fazer cursinhos, mas sempre tentando passar no vestibular, e nada. Quando eu já estava desistindo, resolvi fazer o vestibular (de 2006) para Matemática na UERJ<sup>8</sup> e UFF<sup>9</sup>, passei de cara<sup>10</sup>. Então, escolhi a UFF, por ter um ensino melhor que a UERJ, e me apaixonei por Niterói<sup>11</sup>. Nos primeiros anos de graduação, eu queria fazer Bacharelado, mas depois pensei “será que vou conseguir trabalhar com esse título?”. Daí, vi que não iria conseguir um emprego imediato e logo mudei para Licenciatura. Fiz as disciplinas de Prática de Ensino e vi o quanto era desafiador ser professor. Mas quando fui fazer duas disciplinas, Laboratório de Educação Matemática e Educação Matemática- Geometria, vi que o desafio

<sup>4</sup> Refere-se à cidade do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> Refere-se ao atual 9º ano.

<sup>6</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> O candidato ao curso de Arquitetura e Urbanismo deverá, além das provas do vestibular da UFRJ, fazer o Teste de Habilidade Específica (THE), no qual serão avaliadas a percepção visual, capacidade de observação de forma, luz e volumes; a capacidade de composição \_ organização das formas e volumes, equilíbrio, proporção, modulação e simetria; a habilidade quanto aos meios de representação; a lógica de raciocínio, clareza e concisão de solução; e o raciocínio espacial: ocupação do espaço de expressão e proporção. Fonte: [http://www.pr1.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=101&Itemid=206](http://www.pr1.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=101&Itemid=206)

<sup>8</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>10</sup> Gíria refere-se a passar na primeira oportunidade.

<sup>11</sup> Cidade onde fica localizada a UFF.

de ser professor era ainda maior quando numa sala de aula têm alunos com algum tipo de deficiência, principalmente deficiência visual. E, com isso me encantei com esses alunos quando participei de uma atividade de extensão da universidade chamado “*Vendo com as mãos*” sob a coordenação da professora Ana Maria Kaleff<sup>12</sup> no Instituto Benjamin Constant<sup>13</sup> (IBC), no Rio de Janeiro, e quando comecei a fazer estágio no Colégio Pedro II<sup>14</sup> (CPII), na unidade de São Cristóvão, também no Rio de Janeiro. Eles são realmente especiais, a maioria deles são alunos muito interessados, querem aprender e saber tudo sobre determinados assuntos, e isso para um professor é extremamente gratificante e motivador.

O curso de matemática no início foi puxado<sup>15</sup>, a primeira matéria que deu aquele susto inicial foi “Cálculo I” e com ela vi que a matemática poderia ser muito difícil, mas ao mesmo tempo fascinante. As matérias relacionadas a geometria fluíram muito bem pra mim, mas a disciplina de “Análise I” foi bem complicada, não conseguia entender a lógica nas demonstrações das proposições, teoremas e corolários daí fui reprovada, mas na segunda vez que fiz deu tudo certo. Quanto às atividades que realizei na UFF, eu fui monitora da disciplina de “Construções Geométricas” e “Fundamentos de Geometria”, fui tutora presencial do curso de Braille oferecido pela Coordenação de Educação a Distância (CEAD/UFF) e bolsista de extensão do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG/UFF).

### 18 jan. 13 – Uma profissão: ser professor...

Ser professor é um desafio muito grande, pois é ele que ajuda a formar cidadãos críticos, questionadores e tem a oportunidade de passar todo o seu conhecimento para outra pessoa e também poder aprender com ela. É muito gratificante ensinar algo para o outro e ver que ele absorveu esse conhecimento. Há também o fato do professor ser um exemplo para o aluno, na maioria dos casos o professor tem a tarefa de dar a educação que os pais desses alunos não dão em casa, o que em minha opinião não é o correto. O que torna o trabalho do professor extremamente difícil e não reconhecido pela maioria das pessoas.

<sup>12</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF, coordenadora do LEG.

<sup>13</sup> O Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca/RJ, foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>

<sup>14</sup> O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o Imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. Atualmente, o colégio têm oito unidades (também chamadas de Campi) espalhadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=19/12/2012%2016:13:18>

<sup>15</sup> Gíria. Significa que o início do curso foi árduo, difícil.

Infelizmente no nosso país o governo pouco se importa com a educação, pois para eles é mais conveniente um povo não ter o conhecimento de quem eles realmente são e o que eles fazem.

Ainda não tenho muita experiência como professora, mas quando saí da universidade e fui realmente encarar uma sala de aula sozinha, fiquei um pouco nervosa, pois é totalmente diferente, eu sou a responsável pela classe, eu que tenho que chamar a atenção dos alunos quando eles conversam e fazem bagunça. Mas com o passar do tempo acredito que essa sensação vá diminuir. Eu gosto de dar aulas, de passar todo o conhecimento que adquiri para outras pessoas. Gosto mais ainda de dar aulas para os deficientes visuais, apesar de não ser fácil, é muito gratificante quando eles aprendem ou descobrem coisas novas. Quanto a ter sido monitora/tutora, foi uma boa experiência. A tutoria no curso de Braille me fez conhecer outros professores com novas ideias e vontade de trabalhar realmente para a inclusão.

### 18 jan. 13 – A busca pela melhoria no ensino: a formação continuada...

A formação continuada é sem dúvida muito importante para o professor, seja ele recém-formado ou com muitos anos de trabalho. Essa formação traz novas perspectivas tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o profissional. Ela proporciona ao professor um questionamento sobre a sua atuação em sala de aula e ter conhecimento de novas tecnologias para o ensino permitindo ao professor desenvolver pesquisas como forma de aprendizagem.

Tive contato com a formação continuada através da professora Ana Maria Kaleff através de seus projetos de extensão, e em uma especialização a distância, "*Novas Tecnologias para o Ensino da Matemática*", eu ainda não fiz essa especialização, mas como a professora era uma das responsáveis, ela nos falava muito sobre esse curso. Ainda tenho muito que aprender, não somente sobre a inclusão, mas também sobre tecnologias que ajudem no ensino da Matemática.

### 09 mar. 13 – Um caminho para a diversidade: a inclusão

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

Ainda não tive um aluno com deficiência visual em sala de aula, mas acredito que esteja preparada quando um aluno deficiente entrar em minha classe. Durante a minha graduação tive bastante contato com esses alunos e apliquei muitas atividades que estimulam o ensino e a aprendizagem de matemática, tanto no IBC quanto no CPII através do projeto de extensão, "*Vendo com as mãos*", mencionado anteriormente.

As atividades abordavam diversos tópicos, como por exemplo, o teorema de Pitágoras, semelhanças de figuras geométricas e cálculo de área e de volume. Em uma das aplicações sobre os poliedros de Platão ocorreu algo bem interessante. Na atividade que consistia na contagem dos números de vértices, arestas e faces desses poliedros, uma das alunas cegas observou que o número de aresta do dodecaedro e do icosaedro é o mesmo, assim como o número de vértice de um é igual ao número de faces do outro e vice-versa. E ainda perguntou se existia alguma fórmula para o cálculo das quantidades de faces, vértices e arestas. Com isso, foram feitas algumas observações sobre essas quantidades até chegarem à fórmula de Euler.

Inclusive criei e adaptei um conjunto de artefatos e atividades que introduz os conceitos básicos da geometria euclidiana plana e os 5 Axiomas de Euclides. Os artefatos são todos confeccionados com materiais de baixo custo. Há uma prancha de apoio feita de papelão rígido e emborrachado para que os alunos possam desenhar e depois perceber o desenho em alto relevo; discos feitos de madeira acompanhados de tiras também de madeira e um material de plástico, que usados juntos podem fazer representações de circunferências; e um disco de plástico rígido com diversos furos que junto com um pino de plástico podem fazer representações de circunferências concêntricas. Além desses artefatos, há também fichas com representações de retas e circunferências, para que os alunos possam fazer comparações com os desenhos feitos por eles usando a prancha de apoio.

Figura 1 - Prancha de apoio, discos de madeira, tiras de madeira e material plástico.



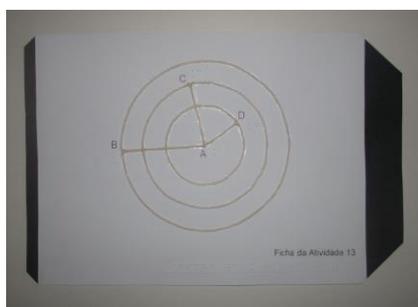
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 2 - Disco de plástico rígido, pino de plástico.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 3 - Ficha com uma representação de circunferências concêntricas.



Fonte: Acervo Pessoal.



**Pablo Vinícius Ferreira Telles**

Nasceu em 01 de julho de 1988 em Rio de Janeiro/ RJ.

Professor de matemática.

### 30 jan. 13 – Tempo de lembranças: minha escola...

Sempre estudei em escolas públicas, exceto nos primeiros anos chamados na época de Jardim da Infância (JI) e Curso de Alfabetização (CA)<sup>1</sup>, não me lembro com muita clareza desta época. No 1º segmento do Ensino Fundamental<sup>2</sup>, na Escola Municipal Vitor Meireles<sup>3</sup>, fui aluno de apenas 3 professoras uma na 1ª série<sup>4</sup> (1992), outra da 2ª a 4ª série<sup>5</sup> (1996 – 1999) e uma de educação física (não me lembro de ter tido outras professoras de Educação Física). Ambas eram bastante competentes nas suas funções e lembro-me de ter aprendido bastante com elas. Educação Física nunca foi a minha preferência, portanto não me lembro destas aulas. A professora da 2ª a 4ª série, além de ser muito competente, era bastante séria e rígida, mas isso foi importante na minha formação, pois éramos levados a encarar com mais seriedade o processo de aprendizagem. Havia momentos de descontração, mas os momentos separados para o aprendizado formal era bastante sério. Eu me lembro de que nesta escola havia uma sala de recursos que atendia os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, especialmente alunos com síndrome de Down. Na hora do intervalo eu e alguns colegas passávamos muito tempo com eles nesta sala e no pátio da escola. Nossas visitas à sala de recursos era frequente.

No 2º segmento do Ensino Fundamental<sup>6</sup>, eu passei a estudar na Escola Municipal Governador Carlos Lacerda (2000 – 2003), localizada no bairro da Taquara, na cidade do Rio de Janeiro. A escola anterior só atendia aos alunos do 1º segmento. Nesta nova escola comecei a ter contato com mais professores e mais disciplinas. Este processo adaptativo foi bem natural. Meu relacionamento com a Matemática particularmente era bastante comum, ou seja, eu ainda não demonstrava um relacionamento diferenciado com a Matemática (isso é o que se espera, em geral, na história escolar de quem faz graduação em Matemática).

Nesta etapa da minha vida escolar, comecei a ter contato com aulas extraclasse envolvendo técnicas de artes industriais, técnicas agrícolas, educação para o lar e técnicas comerciais que eram partes integrantes de cursos oferecidos por um Polo de Educação para o Trabalho (PET) pertencente a secretaria municipal de educação e sediado nesta escola. Nesta etapa, eu já havia decidido por ser professor, mas ainda não sabia qual seria a área de conhecimento, o que me estimulava era a dinâmica da escola. Enquanto estive lá participei

<sup>1</sup> Refere-se ao atual 1º ano.

<sup>2</sup> Refere-se aos atuais, 1º a 5º anos.

<sup>3</sup> Localizada em Taquara, bairro da Zona Oeste da cidade do **Rio de Janeiro**.

<sup>4</sup> Refere-se ao atual 2º ano.

<sup>5</sup> Refere-se aos atuais 3º ao 5º ano.

<sup>6</sup> Refere-se aos atuais, 6º a 9º anos.

de muitos passeios, muitas confraternizações e até desenvolvemos um álbum de fotografias, no PET, com os pontos principais de Jacarepaguá<sup>7</sup> na cidade do Rio de Janeiro. Neste álbum, participei desde a confecção, até fotografar e revelar as fotografias. Foi um período muito feliz na minha vida escolar.

No Ensino Médio, passei a estudar no Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht (2004 – 2006), também localizado no bairro da Taquara na cidade do Rio de Janeiro, a escola anterior só atendia aos alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental. Deixei de estudar em escolas da rede municipal e passei para um colégio bastante tradicional da rede estadual. Nesta etapa, comecei a desenvolver um gosto muito especial pela Matemática, não propriamente pelos professores, mas pelos assuntos estudados nesta disciplina. Comecei a desejar ser professor de Matemática confirmando um interesse já iniciado no Ensino Fundamental, no final da 1ª série do Ensino Médio. No Ensino Médio, eu também mantive uma boa relação com a escola, com a direção e nesta escola os professores mantinham uma relação bastante saudável com os alunos. Lembro-me de que isso tenha influenciado para que eu gostasse bastante da escola. Pude participar de monitorias no laboratório de informática, participar da elaboração de uma peça teatral trazendo uma crítica à exploração infantil (participei desde a elaboração do roteiro até a atuação) na 1ª série. Participei de eventos de dança aliados as aulas de educação física, participei de feiras de ciências onde o meu trabalho do Túnel Infinito (na área de Ótica em Física) foi bastante elogiado, na 2ª série, e desenvolvi um trabalho com coletâneas de fotos antigas da escola e entrevistas de ex-alunos durante a 3ª série referente ao jubileu de ouro da escola. Nesta última série, eu estava cursando o pré-vestibular social paralelamente a escola.

### 30 jan. 13 – Época de escolhas: minha graduação...

Desde o Ensino Fundamental, eu já estava encantado pela dinâmica da escola, mas ainda não havia decidido em qual área do conhecimento eu iria trabalhar e isso foi se revelando somente no Ensino Médio quando, já no final da 1ª série, eu tinha uma certeza por fazer Matemática. Nunca me encantei necessariamente com o fazer dos meus professores de Matemática no Ensino Médio, mas já gostava da Matemática que estudávamos nas aulas e já tinha um bom desempenho. Tentei o vestibular para Matemática na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal Fluminense (UFF) já na última série do Ensino Médio. Decidi pela UFF e dei início, em seguida, a graduação em Matemática.

Começarei relatando sobre a minha vida acadêmica na UFF, que se iniciou no primeiro semestre de 2007 e desde então participei de programações como palestras, minicursos e outros eventos, voltados para Matemática e para a Educação Matemática. Ao longo da minha vida acadêmica, tive o privilégio de ser confrontado com o desafio de se fazer Matemática, e isto me estimulou a querer prosseguir na pesquisa em Matemática, por isso, iniciei pela pós-graduação o Curso do Verão 2009 no nivelamento em Introdução à Álgebra, onde fui aprovado, com o interesse no mestrado. Em março de 2009, fui convidado a participar do programa de Iniciação Científica, como bolsista do CNPq<sup>8</sup>, no projeto Introdução às Curvas Algébricas, este projeto durou até julho de 2009, um novo projeto se iniciou em seguida intitulado por Introdução à Geometria Algébrica que durou até julho de

<sup>7</sup> Bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Fonte: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)

2010. Paralelamente a estes projetos estive cursando disciplinas da licenciatura. Na disciplina Tópicos Especiais em Educação Especial, tive o meu primeiro contato com a educação especial e em particular com os deficientes visuais e isso me deu um estímulo muito grande a pensar em questões relacionadas ao ensino de Matemática aos alunos deficientes visuais. Neste período, estive participando de um evento denominado Escola de Inclusão, realizado pela Faculdade de Educação da UFF, onde pude ter mais contato com questões referentes a deficiência. Quando cursei a disciplina Laboratório de Educação Matemática, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Kaleff<sup>9</sup>, pude auxiliar o início, como colaborador, de um projeto de extensão em parceria inicial com o Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>10</sup>, onde eram desenvolvidas atividades e artefatos didáticos relacionados a estas atividades no Laboratório de Ensino de Geometria (LEG) do Instituto de Matemática da UFF e as aplicações e observações eram feitas aos alunos do Ensino Fundamental do IBC. Este projeto teve continuidade e tem crescido desde então, atualmente o projeto tem parceria com o Colégio Pedro II e as aplicações e observações são feitas aos alunos do Ensino Médio deste colégio. Eu ainda continuo colaborando com a execução do projeto.

### 30 jan. 13 – Uma profissão: ser professor...

As experiências na licenciatura foram grandes momentos de reflexão, questionamentos e insatisfação com algumas atitudes relacionadas ao ensino de Matemática, principalmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos alunos deficientes visuais. Pude perceber desde a graduação as diversas dificuldades existentes no fazer do professor, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática, principalmente quando pensamos na diversidade de alunos existentes na escola atual e comparamos com a formação inicial do professor de Matemática que, em geral, não está preparando o professor para lidar com esta diversidade. Quando penso nos alunos com necessidades educacionais especiais, que estão incluídos nesta diversidade penso que o professor deveria estar preparado para saber trabalhar com estes alunos, através de propostas inclusivas que complementassem o processo de ensino para que se obtivesse uma aprendizagem satisfatória, mas não sou demagogo e entendo que saber o que é uma satisfatória prática pedagógica nas aulas de Matemática, não se resume a uma tarefa fácil.

Sempre fui motivado a perceber que o ser professor me torna um agente importante para a elaboração de intervenções didáticas, que levem os alunos a aprendizagem da Matemática, anulando a ideia de que a aprendizagem de Matemática não é para todos, anulando também a ideia de que a Matemática é uma ciência hermética, isolada e sepultada

<sup>9</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF.

<sup>10</sup> O Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca/RJ, foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>

na academia como pensam algumas pessoas. Não tenho por objetivo na escola formar matemáticos, ou seja, como diria a professora Ana Kaleff formar para a Matemática, mas sim formar pela Matemática levando em consideração o grande potencial existente nesta área do conhecimento humano.

A prática escolar como professor me ensina que a escola é um grande laboratório onde experimentamos novas práticas a cada momento. A experiência confirma ainda mais a escolha que fiz pelo magistério.

### 30 jan. 13 - Um passo importante: a formação continuada...

Tentando garantir uma melhor qualificação acadêmica, eu sempre almejei por terminar a graduação e ingressar na pós-graduação com o interesse no mestrado. Meu objetivo inicial era ingressar no mestrado em Matemática Pura, deste modo eu me submeti no final de 2010 ao mestrado em Matemática da UFF e fui aceito condicionado ao curso de verão em Análise Real, por não poder estar presente no curso durante todo o verão eu optei por não dar continuidade ao processo de seleção. Em seguida, ainda no final de 2010 consegui me submeter ao programa de mestrado em Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade de Brasília (UnB). Fui aceito em ambas as universidades e optei pela UFJF. Por motivos pessoais, decidi retornar ao Rio de Janeiro e não dar continuidade ao mestrado em Matemática na UFJF. Ao longo do ano de 2011, fiquei apoiando os projetos extensão do LEG relacionados à inclusão do deficiente visual e dei início na especialização em modalidade à distância em Novas Tecnologias para o Ensino da Matemática pela UFF. No final de 2011, submeti para o programa de mestrado em Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ) com o interesse na área de concentração de Matemática Aplicada. Fui aceito e dei início no mestrado em Matemática no ano 2012 e desde então sou aluno da PUC-RJ atuando na área de Matemática Aplicada a Computação Gráfica e estou concluindo paralelamente o curso de especialização pela UFF.

No Rio de Janeiro não havia, na época que terminei a graduação, muitos cursos de pós-graduação em educação especial disponíveis. Paralelamente a graduação eu fiz um curso de leitura e escrita braile visando uma melhor qualificação na área de deficiência visual.

### 30 jan. 13 - Prática escolar: a inclusão...

O tema inclusão social tem sido muito discutido atualmente, os alunos com necessidades especiais têm entrado na escola regular, mas não tenho visto grande mobilização para capacitação de professores que possam trabalhar com estes alunos. Em particular, os alunos deficientes visuais têm entrado na escola e encontrado, muitas vezes, uma escola despreparada para lidar com ele. Percebe-se claramente, que o simples fato de se abrir as portas da escola para inserção do aluno com necessidades educacionais especiais não é sinônimo de fazer a inclusão deste aluno, portanto, é necessário que haja uma intervenção para que a escola e, em particular, as aulas de Matemática sejam adequadas a estes alunos. Observando a prática escolar, eu suponho que, em geral, uma aula puramente expositiva e padronizada não é suficiente para alcançar a diversidade de alunos, e mais precisamente, a diversificação de compreensão dos alunos. Em particular, no caso de alunos com deficiência

visual, uma aula preparada com recursos que dependa decisivamente da visão, tem poucas chances de alcançar este grupo de alunos. É necessário pensar em propostas que levem os alunos a uma melhor compreensão dos objetos matemáticos, principalmente os alunos com necessidades educacionais especiais. Tenho entendido que o professor de Matemática deve sair da universidade melhor preparado para trabalhar com esta nova demanda de alunos, que por lei têm entrado na escola regular e o professor deve continuar se especializando ao longo de sua vida enquanto docente. Esperar uma intervenção governamental, na minha opinião, é uma longa espera, mas a realidade escolar é urgente e portanto o professor precisa se mobilizar para transformar o seu ambiente escolar num ambiente mais inclusivo (inclusivo no sentido mais amplo da palavra).



**Ohanna da Silva Mourão.**

Nasceu em 28 de fevereiro de 1990 em Araruama/ RJ.

Professora de matemática.

**13 dez. 12 – Tempo de lembranças: minha escola...**

Pouco me lembro daquele tempo. Apenas que era antiga já na escola e que me sentia em casa... Bem, nasci em Araruama<sup>1</sup> e ali permaneci até me mudar pra Niterói, para fazer a faculdade de Matemática. Frequentei na minha vida 3 escolas.

Estudei do maternal ao Jardim II, de 1992 a 1994, na Escolinha Joaninha - Instituto Joana Pinto, aí eu já sabia ler e escrever coisas básicas... Minha mãe quis que eu fosse direto para alfa<sup>2</sup>, mas a diretora da escola não deixou, assim, troquei de colégio fiz alfa e 1<sup>a</sup> série<sup>3</sup>, em 1995 e 1996, na Escolinha Coelhoinho Sapecá, sendo classificada como 2<sup>a</sup> aluna revelação nos dois anos, aí sim pude voltar ao colégio inicial, Instituto Joana Pinto, onde fiquei até terminar a 8<sup>a</sup> série<sup>4</sup>, de 1997 a 2003.

Era muito legal, pois realmente me sentia em casa, após a Educação Física tomava banho e saía pela escola descalça e de toalha no cabelo.

Saudades daquele tempo...

Figura 1 - Festa Julina, em 1994



Fonte: Acervo pessoal.

<sup>1</sup> Cidade do estado do Rio de Janeiro localizada na Região dos Lagos.

<sup>2</sup> Refere-se ao 1<sup>o</sup> ano.

<sup>3</sup> Refere-se aos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos.

<sup>4</sup> Refere-se ao 9<sup>o</sup> ano.

Meu universo sempre girou em torno da Matemática. Desde os 15 dias de vida, estava eu no escritório de contabilidade dos meus pais. E quando a escola começou, passavam um período sempre lá, ajudando-os.

Com isso, sempre tive facilidade com os números. Sempre gostei de matemática. Mas, a partir do Ensino Fundamental II<sup>5</sup>, tive excelentes professores que me fizeram gostar mais ainda de Matemática.

No Ensino Fundamental II, fora os professores de Matemática, nada me marcou. Nem me lembro bem de tudo, só que na 6ª série fiquei em recuperação paralela de Geografia, pra nunca mais ficar. Senti como se desapontasse a todos que sempre investiram em mim. Apesar de sempre odiar História, Geografia, mantive, a partir daí, todas minhas notas razoáveis.

Não lembro ao certo quando decidi fazer a graduação em Matemática, mas quando mudei de escola, no Ensino Médio, de 2004 a 2006, já tinha essa certeza. O Ensino Médio, no Colégio Araruama, de início foi muito puxado. A mudança de escola, que foi minha opção para tentar me preparar melhor para o vestibular me exigiu muito. Mas continuei tendo facilidade com a Matemática, apesar de ter odiado meu professor do 1º ano. Uma das professoras que mais me marcou foi a de Biologia (a mesma nos 3 anos), o quão bem ela explicava tudo, conseguia manter todos os alunos comportados e se vestia igual a uma madame. Se peguei no livro 3 vezes no Ensino Médio todo para estudar Biologia foi muito, mas graças as aulas espetaculares dela, quase gabaritei Biologia no vestibular. Já a professora de Português/Literatura era uma chatice que só. Ela foi amiga da minha mãe nos tempos de escola, acho que era mais uma razão pra ela pegar no meu pé. Outra razão, talvez, é porque éramos muito parecidas, logo, sempre dava problema.

### 18 fev. 13 – Época de escolhas: minha graduação...

Escolher Matemática pra mim só tinha uma explicação: EU ADORAVA OS NÚMEROS. Meus pais eram contadores, então o mundo dos números sempre estava muito perto de mim.

Mas aí veio um problema sério. Como Assim? Só tinha letras no meu caderno. Me acostumar com essa realidade de provar tudo genericamente e que os meus tão amados números estavam 'escondidos', me trouxe certo desânimo.

Na época que terminei o 3º ano, fiz também o ENEM<sup>6</sup>, que naquela época era só pra quem queria entrar nas faculdades particulares. Consegui, através da nota do ENEM, entrar numa faculdade particular em Cabo Frio/ RJ (a 50km de Araruama), a única que tinha Matemática na região. Mas cresci ouvindo a diferença entre faculdades públicas e particulares. A importância que tinha ter um diploma de uma universidade importante. Com isso pesquisei e a universidade pública mais perto a oferecer o curso de Matemática era a UFF<sup>7</sup>, em Niterói. Minha mãe foi contra, pois Niterói já é uma cidade grande, comparada a Araruama e também é distante. Porém, vendo que eu não estudava para o vestibular, resolveu fazer um acordo comigo. Se eu passasse no vestibular da UFF, poderia estudar lá. Bem, continuei a não estudar, mas passei no vestibular e, assim, entrei na UFF.

<sup>5</sup> Refere-se aos 6º ao 9º anos.

<sup>6</sup> Exame Nacional do ensino médio.

<sup>7</sup> Universidade Federal Fluminense.

Em 2007, com 16 anos, e meus pais não deixaram eu vir morar em Niterói. Com sorte, a Matemática ainda era no período da tarde ou noturno. Com isso eu estudava a tarde, mas ia e vinha de Araruama todos os dias. São apenas 100 km, mas de ônibus, fazia em 2 horas. O que me tomava todo o dia.

Passei o primeiro ano todo assim, e foi bem complicado, exigiu muito. Mas consegui.

Em 2008 fui morar em Niterói e, aí sim, pude vivenciar a faculdade como um todo, sem ter que sair correndo pra pegar o ônibus.

Aí sim era mais complicado. Morava do lado da faculdade e tinha a opção de não ir, de quando ia pra faculdade ficar conversando, jogando e não ia pra aula. O primeiro semestre foi bem tumultuado, mas resolvi por mim mesma levar as coisas mais a sério. Afinal, o meu objetivo era me formar logo e voltar pra Araruama pra dar aula.

E com esse pensamento, em 2009, cursei uma disciplina da Prof.<sup>a</sup> Ana Kaleff<sup>8</sup>, o que fez com que meus horizontes se abrissem um pouco mais. Vi a licenciatura mais de perto, pela primeira vez na faculdade e me apaixonei. Aí sim o meu sonho de ser professora de Matemática se fez mais forte.

As disciplinas da grade da licenciatura são bem diversificadas. As da Educação foram um pouco entediantes, cumpri todo o necessário para ser aprovada logo nelas. As disciplinas de Cálculo e Análise foram um custo! Passei depois de ralar muito<sup>9</sup> e reprovar algumas vezes.

Me apaixonei mesmo pela Álgebra, principalmente a Álgebra Linear. Se pudesse só estudaria isso daqui pra frente.

O meu paraíso foi em 2010 quando fui monitora de Álgebra Linear I. Descobri que era mais complicado do que eu achava, mas me apaixonei mais ainda pela disciplina.

Nos anos de 2011 e 2012, fui monitora do projeto 'Iniciação a Docência para a Melhoria do Ensino de Geometria frente à Educação Inclusiva', do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG/UFF), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Ana Kaleff. E neste projeto sim descobri a importância do COMO ensinar Matemática, como atingir os diversos públicos e também como adaptar o meu método de ensino para os deficientes visuais. Posso dizer com certeza que este projeto é que me fez ser a profissional que sou hoje. Ele que me abriu os olhos para a realidade da educação brasileira.

Durante os anos que passei no LEG, tanto para atender as exigências das disciplinas que cursei, quanto para o programa de Monitoria, desenvolvi atividades para se trabalhar o conceito de polígonos e área de diversas figuras planas. Todas essas atividades incluíam material concreto, material concreto adaptado para deficiente visual, material em sua versão virtual, através de softwares livres de geometria dinâmica, cadernos de atividades para se trabalhar com esses materiais, em sua versão impressa a tinta, em Braille e também em sua versão virtual para ser utilizado junto a um leitor de tela, para os deficientes visuais.

---

<sup>8</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF, coordenadora do LEG.

<sup>9</sup> Gíria. Refere-se a batalhar/ dedicar-se muito.

Figura 2 - Material integrante das exposições do LEG sobre o Desafio dos Dois Quadrados superpostos, desenvolvido por mim, como projeto final de Monitoria-2011



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3 - Hall do Instituto de Matemática e Estatística da UFF, durante a exposição do LEG na V Semana da Matemática (2010)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 - Eu e Prof. Ana Kaleff durante exposição do LEG no Instituto de Matemática e Estatística da UFF durante a VI Semana de Matemática - 2012



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 - Fernanda Malinosky e eu, na exposição do LEG, no 1º Encontro de Gestão de Pólos e de Cursos a distância e Recursos para o Ensino de Matemática - Macaé-RJ - setembro/2011



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 - Eu, Viviane Rodrigues, Bárbara Votto, Matheus Freitas e Pablo Telles, na exposição do LEG, durante a Semana de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda-RJ, novembro/2011



Fonte: Acervo pessoal.

Nos últimos períodos da graduação cursei duas disciplinas já visando a Educação Inclusiva: Braille e Libras. Em Libras tive o primeiro contato com a linguagem para surdos. Como o curso tem duração de apenas um semestre, apenas aprendi o básico, mas gostei muito e descobri o quão difícil deve ser lecionar para deficientes auditivos. Estabelecer comunicação sem intérprete realmente é complicado. Já o curso de Braille foi completamente o oposto do de Libras pra mim. O Braille por ser um sistema de escrita é bem mais fácil de aprender e como já estava nos projetos do LEG, já tinha um pouco de conhecimento da realidade e de como se trabalhar com os deficientes visuais. Com o curso fiquei sabendo mais da história, aprendi a escrever e tive mais contato com pessoas com esse tipo de deficiência.

### 18 fev. 13 – Uma profissão: ser professor...

Ser professor é uma das coisas mais significativas que já escolhi.

Amo o que faço!

Tudo começou em 2009 quando comecei a fazer os estágios obrigatórios da faculdade. Procurando escola pra fazer estágio acabei achando um Projeto para trabalhar no contraturno com alunos, como se fosse um reforço escolar. Passei dois anos nessa escola (Colégio Estadual Raul Vidal – Niterói/ RJ), lá tive acesso a realidade da escola pública brasileira (sempre estudei em particular) e mais, com o apoio da direção e coordenação consegui ajudar os alunos. Coordenei as Olimpíadas de Matemáticas (a OBMEP<sup>10</sup> e a Interna) nos dois anos, além de criar uma turma preparatória para a OBMEP no segundo ano, como parte do meu projeto final de Pesquisa e Prática de Ensino. Após esse tempo me apaixonei ainda mais pela minha profissão.

Em 2011, trabalhei em uma escola particular (Centro Educacional de Niterói) como monitora. Ali pude enxergar o outro lado da educação particular. A triste história do 'se pago, mando' que acontece em algumas escolas particulares.

Tendo vivido e sobrevivido a duas realidades tão diferentes, me senti mais preparada para encarar esse mundo.

Então, em 2012, assumi em duas escolas como, finalmente, professora.

Apesar de estar com o tempo bem corrido, adorei toda a experiência. Amo estar em sala de aula. Trabalhei no 2º e 3º trimestre numa escola particular em Niterói (Colégio Escrevendo o Futuro - Grafitinho), lecionando Geometria para 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. E numa outra escola em Araruama, onde estudei, Instituto Joana Pinto,

<sup>10</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

trabalhando com Matemática em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e uma de 1º ano do Ensino Médio.

A ideia de estar formando seus jovens, formar mentes pensantes é simplesmente mágica.

Não trocaria essa profissão por nada!

### 18 fev. 13 – A luta continua: a formação continuada...

Terminar a graduação foi uma luta, mas finalmente consegui. Aí você para, pensa. Não acabou o caminho, está apenas começando, isso sim.

Passei o ano de 2012 apenas trabalhando e fazendo o Bacharelado na UFF.

Mas precisava seguir em frente.

É necessário seguinte em frente.

O mundo hoje exige profissionais bem qualificados, e como não quero dar aula no colegozinho da esquina, preciso me capacitar mais.

Buscando essa capacitação este ano começo em dois cursos.

O primeiro é a especialização em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática pela UFF/UAB. O mundo está se modernizando e a educação não pode ficar atrás. Então aprender mais sobre novas tecnologias para se ensinar Matemática acho que aperfeiçoará mais meu modo de lecionar.

Segundo é o mestrado em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Lecionar Matemática sempre foi meu sonho. Educar crianças e adolescentes era mágico pra mim. Mas depois que descobri que muitos não gostam de Matemática mais devido aos professores que tem do que por desgosto da própria matéria, entendi que o possível problema então estava na formação dos professores. E então decidi estudar mais para poder não educar aquelas crianças, aqueles jovens e sim reeducar os adultos, formá-los professores. Formar professores melhores. E assim sigo meus sonhos, meus planos. Então comecei o Mestrado sim e pretendo continuar e fazer também meu Doutorado até meus trinta anos. Desejo também, entre esse projeto fazer outro Mestrado, mas em Matemática Pura, para aprofundar mais ainda meus saberes matemáticos.

### 18 fev. 13 – Uma nova realidade: a inclusão

Na graduação, ainda quando soube que a Inclusão agora era lei, confesso que me apavorei seriamente. Como eu, como professora, poderia lecionar em uma turma que, sem contar a problemática dos alunos sem deficiência ainda poderia ter alunos com deficiências mil.

Entendi que por mais preparados que estejamos, cumprir nosso objetivo é bem complicado, porém, QUERER cumprir realmente o objetivo é o primeiro passo.

Estar ciente das diferenças e como trabalhar com cada um delas é o segundo passo. Afinal, não é da noite pro dia que isso acontece e nem sozinha conseguirei. Mas com o apoio da escola, direção, coordenação e a minha vontade, acho que conseguirei cumprir meu objetivo.

Um ponto a ressaltar é que, muitas vezes, tentando promover a inclusão, acabamos por excluir de fato o nosso público alvo. Será que todos os professores estão realmente preparados para a Educação Inclusiva? Será que eles se sentem preparados? Ou será que será apenas mais um dificultador do trabalho a ser ignorado?

Antes de implementar um lei, obrigando isso, deveria ter sido feito um trabalho de reciclagem dos professores, qualificando-os a essa nova realidade.



**Tamara Miranda de Souza.**

Nasceu em 19 de junho de 1989 na cidade do Rio de Janeiro.

Professora de matemática.

**18 fev. 13 – Tempo de lembranças: minha escola...**

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Vaz Lobo<sup>1</sup>, comecei a estudar no ano de 1991 em uma escola local não muito renomada (Jardim Escola Tia Vera). Não era uma aluna de muitas dificuldades, exceto minha timidez que sempre imperou na minha vida. Durante minha infância sempre quis ser pediatra até que na 4ª série (atual 5º ano) tive um teste de "problemas" de matemática, tirando 7, o que não era uma nota razoável para minha mãe, me colocando de castigo para estudar mais.

Figuras 1 e 2 – Jardim Escola tia Vera



Fonte: Acervo Pessoal.

Não me lembro ao certo em que momento me decidi por ser professora de matemática, mas essa decisão foi tomada pouco tempo depois do incidente com o teste e, de maneira conjunta quando decidi ser professora, também decidi ser de matemática. Acredito que o desafio pelo que passei, na minha cabeça ainda muito infantil, me fez querer isso. Desde então perpetuei com esse caminho e nunca quis mudar.

---

<sup>1</sup> Bairro situado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Em 2000, tive que mudar de escola, pois a primeira tinha apenas o ensino fundamental I<sup>2</sup>, então fui para o Colégio Cidade, em Madureira<sup>3</sup>. Lá tive uma professora de matemática que quando eu contei para ela o que eu gostaria de fazer, ela me jogou um balde de água fria perguntando se eu tinha certeza que era o que eu queria para minha vida, me mostrando todos os contras da profissão, mas mesmo assim não me incomodei, pois tive outros professores que me ajudaram a querer cada vez mais, me mostrando o interessante de se estudar matemática, o raciocínio e tudo que havia por traz daquelas simples contas.

Em 2004, fui fazer o Ensino Médio em uma escola técnica da FAETEC<sup>4</sup> - Juscelino Kubitschek<sup>5</sup> no curso de administração, sempre tive muita facilidade no colégio mantendo minhas notas sempre boas, mas nessa escola as matérias do técnico eram mais valorizadas que a do ciclo básico e um dos problemas que enfrentei com isso foi ficar boa parte do segundo e terceiro ano sem professor de matemática. Não cheguei a atuar na área de administração, exceto o estágio obrigatório que fiz na Eletrobrás. No terceiro ano que decidi qual faculdade eu gostaria de cursar, UFF<sup>6</sup>, então me dediquei para que eu conseguisse concretizar o meu desejo de ser professora de matemática graduada pela UFF.

### 18 fev. 13 – Época de escolhas: minha graduação...

Em 2006, eu tentei vestibular para três universidades: UERJ<sup>7</sup>, UFRJ<sup>8</sup> e UFF, mas a que eu realmente queria era a UFF. Conclusão, passei na UERJ e na UFF, e claro, já sabemos a minha escolha.

Começaram as aulas e logo em seguida as provas, chuva de notas baixas, muito choro, afinal não tava acostumada a levar bomba nas provas, sempre tive muita facilidade pra aprender e pra estudar, então o baque foi grande. Primeiro semestre, percebi que o pouco estudo como era antes não ia funcionar, comecei a estudar dia e noite e dia, e quantas foram as madrugadas que fiquei acordada estudando GA<sup>9</sup> e Cálculo, mas no final deu tudo certo, peguei o ritmo dos estudos e passei em todas as matérias.

Os semestres foram passando e eis que surgem as físicas, no quarto semestre (2009) fiz física 1 e equações diferenciais e outras matérias que não me recordo, e ai começaram as reprovações, mas de todo até que foram boas, pois quando fiz pela segunda vez, tirei de letra. Em toda a graduação precisei me esforçar bastante pra conseguir passar em todas as matérias e não desanimar com as que notas baixas mesmo depois de tanto esforço.

---

<sup>2</sup> Refere-se ao 1° ao 5° anos.

<sup>3</sup> Bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Fundação de Apoio à Escola Técnica.

<sup>5</sup> Localizado no Jardim América, bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>7</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>8</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Geometria Analítica.

Figura 3 – Amigos da faculdade



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 4 – Participação no XVI EREMAT SUL em 2010 na PUCRS<sup>10</sup> em Porto Alegre.

Fonte: Acervo Pessoal.

No decorrer da faculdade, me envolvi de maneira informal no Laboratório de Ensino de Geometria durante certo tempo, mas consegui um estágio no colégio Centro Educacional de Niterói, onde trabalhava ativamente ao lado dos professores de matemática.

Durante a graduação, fiz matérias relacionadas à inclusão como Libras, Braille e Tópicos de Educação Especial. As disciplinas de Braille e de Libras eram via plataforma, mas além delas fiz um curso de Braille presencial pela UERJ. Por fim, consegui concluir minha graduação em 4 anos e meio, devido a alguns atrasos por conta das matérias que perdi, mas a conclusão veio no momento certo e não me atrapalhou tanto, pois eu comecei a graduação no meio do ano.

---

<sup>10</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Figuras 5 e 6 – Minha formatura (com Ohanna Mourão)



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 7 – Minha formatura (com família)



Fonte: Acervo Pessoal.

**18 fev. 13 – Uma profissão: ser professor...**

Ser professor foi um longo caminho que tracei diante de muitas dificuldades. Primeiro, optei por essa profissão quando ainda era muito jovem e não sabia nem ao certo como era ser professor, pois não era apenas ficar ali falando a matéria e pronto. Depois fui crescendo e tinha que vencer uma barreira a timidez esta me acompanha até hoje, mas por incrível que pareça quando estou dando aula é diferente, é como se naquele momento sumisse a Tamara quietinha e aparecesse outra pessoa no lugar, e é ali quando estou exercendo a minha profissão que sinto que fiz a escolha certa quando eu tinha apenas 10 anos.

Hoje atuando na área, com turmas de 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental, percebo que mesmo com tudo que aprendi ainda não é o suficiente para encarar o dia a dia da

profissão, porque ser professor é mais do que explicar o conteúdo, é educar, é estar junto ao aluno facilitando sua aprendizagem, é aprender com os alunos e com a experiência novos caminhos para uma melhor atuação, é projetar um futuro para aquela criança que passa pela sua turma sem ter a menor noção dele. E eu me vejo como essa professora que tenta, que se esforça e que procura sempre fazer o melhor.

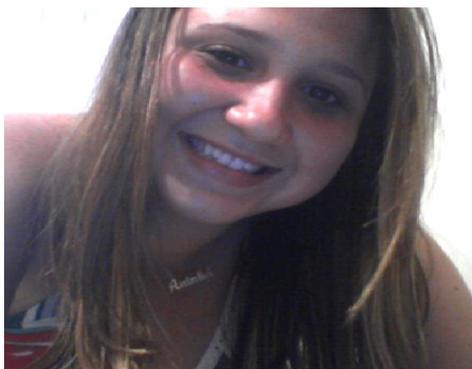
#### 18 fev. 13 - Um novo começo: A formação continuada...

É engraçado que quando comecei a faculdade pensei pronto agora basta me formar. Mas na verdade com o tempo fui amadurecendo ideias que a princípio não faziam nenhuma diferença no que eu pretendia para minha vida. Eu sempre preferi trabalhar com Ensino Fundamental ao invés de Médio, então na minha cabeça restrita eu pensava que só a faculdade era o suficiente para que eu fosse uma boa profissional, mas ai é que esta não é a faculdade que faz de você um bom profissional, é você mesmo, seu empenho, sua dedicação, seu estudo. Com esse pensamento percebi a necessidade de continuar sempre estudando.

Então, após me formar (2011) fiquei o ano seguinte apenas trabalhando. Mas, em 2012, me inscrevi para o programa de pós graduação a distância da UFF, no curso de Novas Tecnologias no Ensino de Matemática sendo admitida e também fiz a prova para o mestrado em ensino de matemática na UFRJ, também sendo aceita, seguindo para linha de pesquisa de Saberes Docentes e Aprendizagem Matemática.

#### 18 fev. 13 - Um passo para o futuro: A inclusão

A maior dificuldade que eu vejo na educação inclusiva é a falta de preparo da escola e dos professores. Não adianta fazermos uma escola inclusiva quando na verdade colocamos os alunos nela, mas não damos assistência a ele. Fiz o curso de Braille para se um dia eu tiver um aluno que tenha deficiência visual eu possa apoiá-lo. E assim deveria ser para todas as outras necessidades dos alunos. Ainda não tive oportunidade de trabalhar com nenhum aluno com deficiência, mas gostaria que isso fosse uma realidade consciente, e não apenas vamos juntar todo mundo e o que tiver de ser será. Precisamos perceber a necessidade dessa junção e nos qualificarmos para que estejamos preparados para ela.



### **Ana Eliza da Silva Cordeiro**

Nasceu em 04 de agosto de 1989 em Barra da Tijuca, Rio de Janeiro.

Licencianda

<sup>1</sup> em Matemática na Universidade Federal Fluminense.

#### **01 out. 12 - Tempo de lembranças: minha escola...**

Se nesse momento eu parar e buscar as lembranças da época de escola, ficarei parada no tempo. As lembranças são tantas, eu diria que poucos são os momentos em que eu não me lembro.

Lembro bem do nome de todos os meus professores, consigo escutar o tom de suas vozes ao chamar pelo meu nome. Lembro-me dos que eram mais próximos, o porquê eram mais próximos... Lembro, se não do nome, de todos os rostinhos que estiveram em minhas classes. As paredes da escola, os cantinhos prediletos, o som do sinal, o gosto das refeições... é uma memória tão viva, tão presente, a escola sempre foi a minha segunda casa, ou até diria que a primeira.

Quando escuto os meus colegas falarem das escolas e de suas lembranças fico muitas vezes assustada, como não sentem falta, como não gostavam de estar naquele lugar. A escola sempre foi um lugar mágico para mim, um lugar onde eu podia existir! Desde bem pequena fui percebendo que a escola junto com o conhecimento eram as únicas ferramentas que poderia realmente me fazer crescer, ser notada e ser útil para alguma coisa. Percebi que eu não precisava ser o que queriam que eu fosse. Na escola eu poderia me descobrir e ser quem eu quisesse. Como uma folha em branco, onde iríamos desenhar nossos sonhos... Na verdade eu estava mais para uma folha rabiscada, na escola eu pude ir apagando os rabiscos e perceber que havia colorido embaixo de tanto escuro, havia pedaços em branco... Muitos pedaços, e neles eu poderia desenhar todos os sonhos.

Quando falo na escola, não me refiro apenas à estrutura. Sim, confesso que existem cantinhos mágicos até hoje, cantinhos que conhecem as minhas lágrimas e os meus sorrisos. Mas a escola está muito além de estruturas, ela engloba todas as pessoas que participam daquele ambiente, todos tem uma função muito especial. Mas não posso deixar de destacar os mestres, os professores em geral que nos permitem o conhecimento. Além dos professores, confesso que os orientadores educacionais sempre estiveram presentes em meu dia a dia. Por último, mas sem menor importância, estão os alunos... Aqueles os quais se destacam os colegas de classe, os amigos da época e os amigos de toda a vida.

Se nesse momento eu for tentar explicar o quanto a escola é importante em minha vida ficarei muito tempo a escrever. O problema não é o tempo, ou as palavras... mas confesso que mesmo com muita explicação os outros não entendem, não entendem, pois só eu senti e vivi todos os momentos, só eu reconheço esta grandeza.

---

<sup>1</sup> No início do ano de 2013, semestre postergado por causa da greve, Ana Eliza terminou a graduação em Matemática e colou grau no semestre seguinte.

Para que fique um pouco claro, separei três lembranças da minha época de escola, três lembranças que possuem uma enorme importância para mim.

A primeira lembrança é da pré-escola, de 1994 à 1996. Eu estudava no Vermelhinho, que era uma ação social do Colégio Santa Marcelina, no Alto da Boa Vista<sup>2</sup>. O colégio atendia as crianças da comunidade, somente as meninas. Era um colégio religioso, logo havia muito rigor, mas o ensino era impecável. Devo a minha formação inicial e ao meu bom desempenho nos anos seguintes ao colégio e as duas professoras que tive em especial a tia Lúcia que ficou em meu coração com muito afeto. Aos cinco anos eu já sabia ler e essa descoberta foi algo que ficou marcado em minha memória. Meu pai era bibliotecário ferroviário na CBTU<sup>3</sup>, em minha casa havia muitos livros, não os de historinhas infantis, mas sobre os trens ou sobre biologia. Eu adorava ficar olhando os livros, criar histórias. Tudo que aprendia na escola eu tentava identificar nos livros do meu pai.

Um belo dia, próximo ao dia dos pais a tia Lucia esteve na sala da tia Lucy para fazer o teste de leitura com três alunas, se conseguissem ler o pequeno texto que falava sobre os pais, iriam passar para a classe de alfabetização. Elas leram, não me lembro se as três passaram, mas me lembro que assim que terminaram e a tia Lucia já ia saindo da sala eu rapidamente questionei se eu também não iria ler. Ela com um enorme sorriso me olhou carinhosamente e disse em tom suave: - Ana Eliza não tenha pressa, você ainda não sabe ler, mas em breve chegará a sua vez!

Eu era uma criança quieta, porém muito questionadora, no mesmo momento respondi: - Sei sim, deixe eu tentar!

Ela pegou a folha colocou em minha mesa e disse então tente. Eu não a decepcionei. Li o texto do dia dos pais, lembro-me de ficar encantada com o texto, de todo o significado de um pai. Foi um dia muito importante para mim, eu havia sido notada, ela me deixou tentar! Como prêmio pela minha bela leitura ela me deu um livro de historinha infantil, “O pintinho que queria ser galo”. Tenho o livro até hoje, ele representa muito para mim!

Figura 1 - Primeira escola - Casulo - 3 anos -1992



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 2 - E.M. Tristão de Athayde - 1997

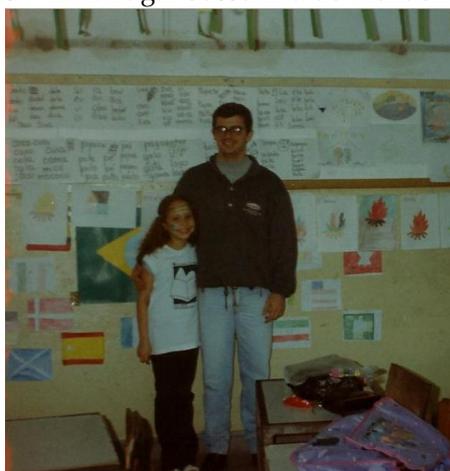


Fonte: Acervo Pessoal.

<sup>2</sup> Bairro da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> O pai trabalhava em uma biblioteca da Companhia Brasileira de Trens Urbanos - CBTU, empresa de serviços de transporte ferroviário de passageiros, com sede na cidade do Rio de Janeiro. A colaboradora foi questionada sobre o assunto, mas não tem mais informações sobre o serviço do pai.

Figura 3 – E.M. Edgar Sussekind de Mendonça - 1999



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 4 – Vermelinho - O Colégio Santa Marcelina no Alto da Boa Vista atendia as meninas da comunidade na instituição denominada Vermelinho, hoje conhecida como Vila Marina.



Fonte: Acervo Pessoal.

Muitas lembranças... Do casulo, saudades da tia Maria Helena e do feijão da tia Nathali. Do Vermelinho, saudades da tia Lucia e do carinho que ela tinha comigo, saudades das horas que ficávamos juntas estudando. Da Escola Municipal Tristão de Athayde saudades do parquinho e das reuniões do conselho de classe. Da Escola Municipal Edgar Sussekind de Mendonça, saudades do tio Claudio e da sua dedicação!

O casulo era a creche da comunidade, fiquei lá durante um ano, depois fui para o vermelinho. A Escola Municipal Tristão de Athayde, na Barra da Tijuca, e a Escola Municipal Edgar Sussekind de Mendonça, no Engenho de Dentro, vieram depois do Vermelinho e antes do Centro Educacional Mingozi (CEM), estudei um ano no Tristão (a primeira série) e os anos seguintes na Sussekind (da segunda a quarta série).

A segunda lembrança é do ensino fundamental II<sup>4</sup>, na adolescência, de 2001 à 2004. Nessa época eu estudava em um colégio particular, o CEM, no Engenho de Dentro<sup>5</sup>, um colégio que foi muito importante para mim, eu fiz amigos de uma vida toda. Amigos esses que não só se incluem alunos da mesma sala, como professores e orientadores. Nessa época eu já trabalhava e pagava a mensalidade do meu colégio, sabia o quanto era importante eu

<sup>4</sup> Refere-se à 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano).

<sup>5</sup> Bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

ter um bom ensino. Mas assim como todas as pessoas desse país, tive problemas financeiros, não havia mais a possibilidade de eu continuar no colégio. Por opção minha, eu optei em pagar a escola da minha irmã caçula, com meu salário de explicadora<sup>6</sup>, não daria conta das duas mensalidades. Minha tristeza maior não era em apenas deixar o colégio, mas deixar a família que lá encontrei. A minha turma era muito unida, os professores eram muito presentes no meu dia a dia, eles eram a felicidade dos meus dias. Deixá-los que fazia triste, medo de perder todo aquele encantamento. Mas estava preparada a ir para uma outra escola, pública, e tentar manter o convívio. Estava na sétima série, faltava só mais um ano para completar o ensino fundamental II. O colégio não tinha ensino médio, eu iria tentar as provas do Colégio Pedro II e do Cefet<sup>7</sup>, sabia que sem o colégio seria mais difícil, mas não iria desistir, pois a escolha de manter a minha irmã no colégio era minha. Mais uma vez fui surpreendida com a união da minha turma. No fim do ano, na feira de ciências a Diretora e dona do colégio me chamou e disse : - Aninha, você vai sair do colégio?

Eu brevemente disse que sim, mas que iria visitá-los sempre. Ela me olhou com um enorme sorriso e disse: - Você irá continuar no colégio e terminar o ano junto com os seus colegas.

Eu não entendi nada, olhei assustada e fui perguntar aos meus amigos se eles sabiam de algo. Foi quando todos comemoraram e a professora de matemática me disse: - Ana Eliza, seus amigos de classe fizeram um abaixo assinado pedindo que você continuasse no colégio ano que vem, pediram uma bolsa para você. Todos assinaram, inclusive os pais deles.

Eu fico emocionada só de lembrar, foi um sentimento sem proporção. Eles me permitiram ter bons professores, ter bom ensino e, principalmente, estar junto a minha enorme família, permanecer na minha enorme casa verde. Foi no CEM que aprendi a sorrir de verdade, fiz amigos de verdade, encontrei uma família... uma segunda família.

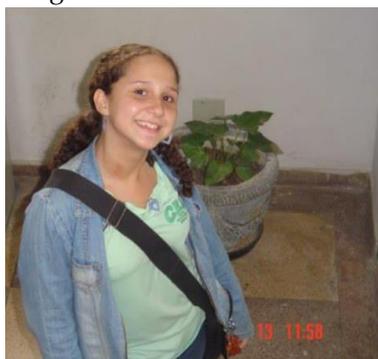
---

<sup>6</sup> Como estratégia de algumas famílias, recorrida com o intuito de evitar o insucesso escolar de seus respectivos filhos, tem-se a “contratação” de uma explicadora para auxiliá-los. As explicadoras são mulheres, na maioria das vezes professoras formadas, “que lecionam em cômodos de suas próprias casas atendendo a alunos de diversas faixas etárias, em turmas multisseriadas, moradoras nos bairros periféricos do município do Rio de Janeiro e em municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.” (MATTOS, 2007, p. 143).

Em pesquisa sobre o tema, Mattos (2007) afirma que para essas pessoas o magistério se configurou como saída possível para suas aspirações profissionais e além de garantir proventos mensais sem nenhum tipo de desconto, possibilitava em alguns casos exercer um ofício podendo administrar o lar e acompanhar de perto os filhos. Este pesquisador explica, ainda, que em regiões como a Zona Sul do Rio de Janeiro, por exemplo, pessoas que exercem a mesma profissão são chamados de professores particulares e aponta que há uma predominância de alunos de escolas particulares nas salas, varandas e quintais de aulas das explicadoras e atribui este fato não a superioridade da qualidade da escola pública em relação às instituições privadas, mas ao empobrecimento das camadas menos favorecidas da população, que não têm condições de pagar (por mais barato que fosse) os preços por elas cobrados.

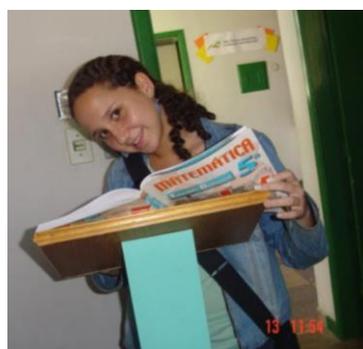
<sup>7</sup> Refere-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Figura 5 – CEM- 8ª série- 2004



Fonte: Acervo Pessoal.

Figuras 6 e 7 – “...nós todos sabemos que esta é nossa casa, aqui se conquista toda esperança”...inventamos sonhos que as vezes se alcançam, suas paredes mudas são pura magia...” A matemática (Trechos da música Meu cantinho de luz – Chiquititas)



Fonte: Acervo Pessoal.

A terceira e última lembrança é do ensino médio. Fiz o meu ensino médio no Colégio Pedro II (CPII)<sup>8</sup> UEEN<sup>29</sup>, de 2005 à 2007. Tenho muito orgulho de ter estudado no CPII, uma vez CPII sempre CPII. Quando escutava os outros falando o quanto amavam aquele colégio o quanto ele era lindo eu não entendia, e não se pode entender... só estando lá todos os dias, inclusive aos sábados para entender a magia daquele lugar. Tive professores excelentes, que me permitiram o conhecimento, eles me preparam não só para o vestibular, mas para a vida! Disseram que eu não só podia sonhar como eu podia lutar pelos meus sonhos, fizeram eu acreditar que seria capaz! Claro, eu já estava completamente apaixonada por ensinar, encantada com a escola, acreditando que a educação é a melhor forma de fazer crescer. Dando aula particular há tanto tempo, eu realmente acreditei que poderia fazer vestibular. Para que? Para algo que me questionava todos os dias, que me fazia ficar pensando durante

---

<sup>8</sup> O Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o Imperial Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. Atualmente, o colégio têm oito unidades (também chamadas de Campi) espalhadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?data=19/12/2012%2016:13:18>

<sup>9</sup> Refere-se à unidade Engenho Novo 2, uma das unidades do Colégio Pedro II.

horas no mesmo problema, para algo que me fazia realmente pensar... questionar... a minha amada matemática.

Figura 8 – Para sempre CPII



"Vivemos para o estudo  
Soldados da ciência  
O livro é nosso escudo  
E arma a inteligência"  
(Trecho do hino do Colégio Pedro II)

Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 9 – Passeio Jardim botânico, 2º ano E.M. 2006.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 10 – sala dos professores \*-\*



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 11 – “A turma” - 3301 e prof. Wilson de biologia.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 12 – Visitando a escola...



Fonte: Acervo Pessoal.

Sim, me viu crescer... sonhar e chorar entre suas paredes, quanto que vai ficar, quanta travessura para recordar... Muito da minha vida esta nesse lugar... (Trecho adaptado da música Meu cantinho de luz – Chiquititas).

Eu estava sonhando com o vestibular, algo que não havia pensado antes, que na verdade nunca achei que seria capaz. Era algo impossível, mas eu estava pensando. O curso foi a decisão mais fácil, eu não tinha dúvidas. Alguns professores brigaram, mandaram escolher engenharia, direito ou medicina. Mas já que eu podia sonhar com que eu realmente queria, sonhei com meu coração e minha vontade, sonhei com a matemática. Não posso negar, os professores que tive me inspiraram muito, principalmente os de matemática, os quais hoje tenho como amigos. Um sonho que ficava próximo ao término do ano. Existia a tristeza de deixar aquele lugar mágico e aquelas pessoas tão especiais, mas por outro lado, existia a oportunidade de realmente ir atrás do que me faz feliz, pensar só em mim. Vi o sonho desmoronar, mais uma vez por questões financeiras. Eu não havia conseguido a isenção dos vestibulares, é algo difícil de explicar. Mas com aqueles valores tão altos, não tinha como. Não contei a ninguém, não era vergonha, mas não queria decepcionar os meus professores. Conversando com a orientadora do colégio que era alguém muito importante e de enorme confiança, acabei dizendo o porquê. Mas não iria desistir, estava juntando e no ano seguinte iria tentar. O tempo foi se passando e uma bela noite ela me chamou no SESOP<sup>10</sup>, lá estavam meu professor de matemática, a professora de espanhol e mais uma orientadora. Ela me mostrou uma lista enorme, com diversos nomes, professores que eu conhecia e até mesmo os que não conhecia, tinha até o nome do diretor. Ela me mostrou aquela lista e disse, todas essas pessoas aqui colaboraram para as suas inscrições no vestibular. Antes que eu disse-se algo, ela me disse que eles acreditavam em mim, no meu potencial e no meu sonho. Eles acreditavam em mim, aquelas palavras tocaram não só o meu coração, mas a minha alma. Mais uma vez a escola esteve presente no meu progresso, me permitindo seguir... eu confesso, o medo era enorme, chorei muitas noites achando que não iria conseguir, que não seria capaz... mas eles me fizeram capaz, eles me mostraram que eu realmente existia, que eu podia ser alguém, que eu podia ser eu, podia sonhar e realizar os meus sonhos... eles me permitiram seguir em frente!

Como havia dito as lembranças são muitas, a escola esta sempre na minha memória. Sinto falta daquela proteção. Sinto falta dos amigos que ficaram nas lembranças, dos professores e principalmente do carinho. Mas eu sei que a escola me permitiu seguir, crescer, a ser adulta. Ela me deixou amigos, anjos que estão sempre ao meu lado, ela me deixou muitas lembranças boas... e hoje, quando a saudade bate, ou quando tudo fica difícil e aquela vontade enorme de desistir assombra a minha mente, eu lembro que mesmo estando distantes hoje, eles acreditaram em mim, acreditaram no meu sonho e por eles continuo seguindo, fazendo por mim.

### 15 dez. 12 – Época de escolhas: minha graduação...

Eu sempre escutei dizer que esse período da vida é muito difícil! Meus amigos passaram os anos do ensino médio pensando nessa escolha. Alguns entraram para um curso superior, trocaram de curso após alguns meses, outros não passaram de primeira no vestibular e também trocaram de curso. A minha irmã passou tempos pensando e hoje no seu primeiro período da faculdade, não sabe se é isso que ela quer. Acho que quanto a isso sou diferente! Claro que tive dúvidas, mas assim como em tudo que faço na vida, resolvi escutar meu coração, e a escolha não foi feita, ela simplesmente já existia no meu interior!

---

<sup>10</sup> Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica do Colégio Pedro II.

Quando pequena queria ser médica, achava que dessa forma eu poderia salvar vidas e quem sabe um dia cuidar dos meus pais, ambos possuem tratamentos médicos. Depois resolvi ser artista, a sensação de estar em um teatro, com tantos prestando atenção em mim era magnífica. A ideia de representar e ser quem eu tivesse vontade, era mágica. Mas logo fui percebendo que esse sonho estaria longe, eu não me encaixava nos padrões estéticos exigidos pela sociedade. Na pré-adolescência, fiquei confusa... E agora o que seria quando crescer... A escola e os meus professores me mostraram que eu podia ser alguém. Mas quem eu queria ser?

Aos meus 12 anos, cursando a sexta série do ensino fundamental, atual sétimo ano, recebi uma proposta que mudou minha vida. Eu já trabalhava como baba e empregada doméstica, mas não gostava desse serviço. Sabia que era necessário, gostava das crianças, mas não me sentia feliz! Sabendo da minha necessidade em trabalhar e que não estava feliz no emprego, minha professora de matemática me deu a ideia de dar aulas particulares para os meus amigos de turma. Eu era boa aluna, tinha boas notas e foi assim que comecei a ser explicadora. Comecei com uma aluna, colega de classe! E quando percebi, já estava dando aula a semana toda, o dia inteiro.. Eram tantos os alunos, que me surpreendia! Ao exercer essa função sentia enorme prazer. Claro que a inspiração dos meus professores era enorme. Se o meu sonho de criança era salvar vidas, podia dessa forma salvar vidas! Os meus professores tinham me resgatado, tinham me ensinado não só conteúdos curriculares... Mas a sorrir e a seguir em frente! Eles salvaram a minha vida! Foi assim que escolhi ser professora! Como professora eu poderia ter a sala de aula como um teatro, um teatro interativo! Onde eu poderia ensinar e aprender, poderia ser alguém, ser vista pelos alunos, existir! Continuei sendo explicadora<sup>11</sup> durante todo o fundamental e o ensino médio, dava aula de todas as matérias, e assim me apaixonei pela profissão!

Sim, ser professora é uma missão magnífica... Mas professora de que?

Para que talvez entenda, terei que voltar um pouquinho mais no tempo! Sempre fui uma criança tímida, mas agitada, além de muito questionadora! Sempre gostei de entender as coisas, de pesquisar e perguntar tudo. Minha mãe sempre diz que era uma criança muito chata, parecia adulta e fazia milhões de perguntas. Na escola, as aulas de matemática sempre me despertavam a atenção! Gostava muito de matemática, mas também gostava de todas as outras disciplinas! Gostava de estar na escola, de aprender! Os anos foram passando e fui percebendo que a matemática me permitia questionar. Ela me desafiava e me fazia pensar... A cada ano gostava mais e mais. Tive professores maravilhosos, mas tenho que destacar que os de matemática sempre foram os prediletos! Eles eram mais que professores, eram amigos, me compreendiam... A matemática ocupava meu tempo, não ficava mais tão sozinha, além de me manter viva para o conhecimento. Logo quando escolhi ser professora, quando descobri o que queria ser... Não houve dúvida! Matemática... Nada mais, nada além... Apenas matemática!

Escolha feita, problema resolvido! Na verdade depois da escolha que vieram meus problemas.

Quando comuniquei aos meus pais que iria tentar vestibular, eles não consideravam algo normal! Não foi por mal, mas na cultura deles, como eles cresceram, universidade era algo muito distante. Achavam que nunca iria conseguir, que tudo não seria uma perda de tempo. Tivemos alguns conflitos até eles perceberem que eu estava querendo cursar uma graduação não porque era egoísta e pensava só em mim, mas pelo contrário, porque queria crescer e poder ser melhor para eles, além de fazer o que minha alma pedia! Ficou guardada na memória a frase de minha vó. Não a interprete mal, eu não interpretei... Mas entendi que

---

<sup>11</sup> Pessoa que dá aulas particulares.

para ela, o que estava escolhendo era algo novo e desconhecido! E que só queria o meu bem! Ela disse:

- Aninha deixe de ser egoísta, esse negocio de faculdade é para gente rica! Você esta sendo influenciada pelas suas amigas, elas tem dinheiro, você não! Vai gastar tempo com essa besteira, tempo o qual você podia estar trabalhando mais, e ajudando mais a sua família!

Foi difícil decidir seguir em frente e saber que teria que dar meu jeito! Foi difícil entender que poderia/ pode dar tudo errado, e que eles me avisaram... Mas a vontade de realizar meu sonho e com o apoio dos meus professores e amigos, segui em frente!

Sim, todos os professores me apoiaram! Mas muitos não entenderam a minha escolha. Quando comuniquei o que iria fazer, todos tentaram me fazer mudar de ideia. Sempre escutava dos professores:

- Não faça isso Aninha! Tente para medicina, direito... uma engenharia! Você tem potencial para isso, não desperdice a oportunidade menina!

Meus amigos escolheram a carreira pelo salário, ou pela família... Mas eu escolhi pelo coração, pela razão e pela alma! Meus pais não entenderam mais ainda, eu já queria fazer faculdade e para ser professora de matemática! Estava/estou louca... jogar meu tempo fora!

Passei um bom tempo os escutando e refletindo, mas pensei bem...

O que importa escolher uma carreira pelo salário, é algo que faria pela vida toda, deve ser algo que eu ame fazer! O dinheiro não é tudo, é necessário, mas não tudo!! E ao meu ver, essa profissão é a mais bela e rica! Sem falar que sempre acreditei que quem for bom no que faz terá sempre oportunidades, logo você só será bom se fizer algo que goste, ou melhor algo que ame! Já estava deixando a opinião dos familiares quanto a faculdade, quanto a graduação... Iria agora escolher só pelo crescimento salarial? Eu sabia que falavam para o meu bem, eles gostavam/gostam de mim... não queria/quero decepcioná-los... mas eles tiveram a oportunidade de escolher o que queriam... escolheram ser professores e lecionavam com prazer! Eu sei que me alertavam pelas dificuldades da profissão, que são muitas... mas eu não estava enganada, sabia dessa dificuldade... fiquei por tempos me perguntando e agora? Que rumo tomar... Quando chegou o dia das inscrições nos vestibulares, aquele momento em que escolhemos... Eu usando não só a razão, mas escutando a minha alma.. fiz minha escolha!

Escolhi fazer MATEMÁTICA!

Figura 13 – Trote 2008 - UFF - Matemática: um sonho em construção



Fonte: Acervo Pessoal.

"Você não sabe o quanto eu caminhei... pra chegar até aqui!" (Trecho da música A Estrada, de Toni Garrido)

## 15 dez. 12 – Uma profissão: ser professor...

Saímos da escola, da sala de aula como alunos e teremos que voltar como professores!

Nesse início encontramos diversas dificuldades e conflitos internos, ainda olhamos para sala de aula como alunos e ao mesmo tempo começamos olhar como professores. Esse período conturbado se parece muito com a adolescência, deixamos de ser criança para sermos adultos! É nessa fase que muitas características do adulto são formadas. O mesmo ocorre com o licenciando! Ele volta à sala de aula e volta em todos os seus momentos como aluno, mas dessa vez irá com novos olhos. Percebendo as turmas, os amigos, os colegas e principalmente os professores. A graduação lhe trará amadurecimento para que não reproduza simplesmente o que viu! Mas para que possa realmente agir, voltar no tempo, observar e aprender com erros e acertos dos seus professores! Buscar inspiração e tentar fazer o melhor e com vontade!

Eu ainda estou na licenciatura na UFF<sup>12</sup>, em breve me formarei! Formalmente ainda não sou professora, mas posso dizer que já estou algum tempinho em sala de aula. Sei que no meu lugar de licenciando, não deveria estar assumindo tal função! Que talvez não estivesse preparada! Mas diante da necessidade e da oportunidade, aceitei estar em sala de aula, e tenho aprendido muito! Claro, não acertei sempre... errei muitas vezes... mas pude observar a minha ação e estar aperfeiçoando a cada dia mais o meu lado profissional. Sei que, talvez, fiz isso antes do tempo, mas digo que foi muito bom tudo que vivi, pude sempre relacionar as aulas teóricas com as minhas práticas e entender que sempre terei que estar me aperfeiçoando.

Já no primeiro semestre da faculdade, entrei como monitora de uma escola. Fiz prova para entrar no colégio e com a benção de Deus passei. Na ocasião, a professora titular ficou doente por um tempo e estive frente à turma! Claro que fiquei desesperada, mas em algum momento isso iria ocorrer... posso dizer que pude aprender com a situação e me desenvolver! Ao longo do primeiro ano de faculdade, frente a enorme necessidade de trabalhar e as oportunidades que apareciam, fui assumindo outras turmas e entrando em outras escolas. Por um tempo, cheguei a estar em 5 escolas... a necessidade financeira era maior... mas percebi que precisava de tempo para realizar o meu sonho e estar mais na matemática. Hoje, terminando a graduação, estou em três escolas, tenho turmas do ensino fundamental e médio. Procuo todos os dias me aperfeiçoar e dar o melhor a eles!

Descobri muitas coisas na profissão as quais desconhecia...

Como é possível ter tantas turmas, tantos alunos e conhecer todos? É incrível, mas cada criança, cada aluno fica na sua memória e no seu coração. Desculpem as professoras de educação da faculdade, mas não consigo não olhar para aqueles alunos, não consigo não me envolver. Olho nos olhos de todos eles, os reconheço! Vemos as dificuldades, as necessidades... reconhecemos as trapaças e a falta de atenção! Identificamos cada ser... Não transmitimos apenas conteúdo, aprendemos todos os dias... falamos muito e escutamos o dobro! Como eles nos veem, nos percebem... falam de suas vidas, de seus medos e angústias... se aproximam... como querem aprender! Incrível, mas eles querem... só não sabem como. E como é difícil ser professor... escutar a todos, encontrar a melhor maneira de ensiná-los, de cativá-los... saber passar o conteúdo, ir além disso...fazer com que compreendam o que esta sendo ensinado! Que não sejam passivos e sim ativos ao conhecimento! Como é difícil escutar suas histórias pessoais e não se envolver, não ter como

---

<sup>12</sup> Universidade Federal Fluminense.

ajudá-los mais! Como é difícil ver uma daquelas crianças se perderem no caminho da vida... como é difícil essa profissão! E principalmente se deparar com o sistema educacional, vê como as coisas funcionam... perceber que muitos tratam a educação, o ensino como um comércio e se perguntar como podem fazer isso com a educação? Como podem não se preocupar com a educação, o único meio de evolução do país? Se revoltar com esse sistema, ter seus conflitos internos, lutar pelo que acredita! Não se acomodar como os demais, não deixar o sistema te dominar e tentar fazer a diferença! Muitos são aqueles que nos chamam de imaturos, de jovens... dizem que não conhecemos o sistema! Devemos sim conhecê-lo, para não viver ao meio de fantasias. Porém, conhecê-lo não é se acomodar ao mais fácil e sim buscar força, para tentar fazer o seu melhor.

Eu ainda estou aprendendo muito com esse ser professor... A cada dia aprendo mais com a faculdade, com as escolas, com os demais colegas e principalmente com os alunos. Não é fácil como pensam, também não é horrível como dizem... Continuo me encantando, me decepcionando... mas, acima de tudo, amando o que faço! Buscando sempre mais... para exercer a profissão com todo valor que ela merece!

A felicidade que senti quando passei nos vestibulares do Rio é inexplicável, dever cumprido. Não havia decepcionado meus professores e amigos. Eu mal sabia que as dúvidas, as batalhas estariam começando. A primeira escolha foi pela faculdade, passado a alegria de ter passado para todas federais e estaduais do Rio tive que escolher uma universidade. Escolhi a Universidade Federal Fluminense, a qual não me arrependo. Sabia da sua reputação no meio científico que os cursos de exatas seriam muito difíceis, mas a escolhi. De fato encontrei sim dificuldade em acompanhar as disciplinas, porém essas dificuldades foram muito maiores devido aos horários do meu trabalho e alguns problemas pessoais. Tinha dificuldade de estar presente nas aulas e nas provas, abandonei muitas disciplinas assim, mas não desisti. Logo fui percebendo que a universidade não iria me fornecer todo o suporte para a profissão professor. Que apesar de estar no curso de licenciatura, as aulas de educação eram poucas e muito distantes da prática. Por esse motivo procurei projetos aos quais podia aprender mais sobre a matemática para a sala de aula.

Atualmente, sou bolsista do projeto de extensão: *Projeto criando o LEG*<sup>13</sup>: *desenvolvimento de artefatos e de condições para a ampliação à educação inclusiva e à itinerância do acervo do museu interativo de educação matemática do LEG*, com a coordenação da professora Ana Maria Kaleff<sup>14</sup>, no laboratório tenho a oportunidade de conhecer, produzir e testar materiais concretos para alunos cegos e videntes. Após me envolver nesse projeto, consegui me organizar profissionalmente, academicamente e pessoalmente. Conseguindo colocar em prática o meu sonho, a minha formação. Mesmo a UFF dando ênfase na pesquisa e nas matérias teóricas, sei que fiz uma boa escolha, pois tenho planos de continuar no bacharelado e investir na matemática pura. Sei que terei muitas dificuldades intelectuais, pessoais e, principalmente, por me propor a estar envolvida na área da pesquisa e da licenciatura, áreas essas que sempre estiveram bem afastadas ao longo da minha graduação. Não vou defender nenhuma delas, pois sei da importância de cada uma. Lecionar é o que me faz bem, gosto do meu trabalho, acredito no que faço e que a educação é a única forma de crescimento. Mas não nego o meu fascínio pela matemática pura, o quanto tenho prazer em aprender e a testar meus limites, sair da minha zona de conforto. Por esse motivo, sei que fiz uma boa escolha, sei que a UFF tem muito a acrescentar em minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

---

<sup>13</sup> Laboratório de Ensino de Geometria da UFF.

<sup>14</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF, coordenadora do LEG.

Para terminar, vou citar um texto, o qual gosto muito. Muitos apontam os defeitos, mas são poucos os que reconhecem e fazem por merecer o valor dessa profissão!

O professor está sempre errado...  
 Quando...  
 É jovem, não tem experiência.  
 É velho, está superado.  
 Não tem automóvel, é um coitado.  
 Tem automóvel, chora de "barriga cheia".  
 Fala em voz alta, vive gritando.  
 Fala em tom normal, ninguém escuta.  
 Não falta às aulas, é um "Caxias".  
 Precisa faltar, é "turista"  
 Conversa com outros professores, está "malhando" os alunos.  
 Não conversa, é um desligado.  
 Dá muita matéria, não tem dó dos alunos.  
 Dá pouca matéria, não prepara os alunos.  
 Brinca com a turma, é metido a engraçado.  
 Não brinca com a turma, é um chato.  
 Chama à atenção, é um grosso.  
 Não chama à atenção, não sabe se impor.  
 A prova é longa, não dá tempo.  
 A prova é curta, tira as chances dos alunos.  
 Escreve muito, não explica.  
 Explica muito, o caderno não tem nada.  
 Fala corretamente, ninguém entende.  
 Fala a "língua" do aluno, não tem vocabulário.  
 Exige, é rude.  
 Elogia, é debochado.  
 O aluno é reprovado, é perseguição.  
 O aluno é aprovado, "deu mole".  
 É, o professor está sempre errado mas,  
 se você conseguiu ler até aqui, agradeça a ele!

Fonte: <http://ead.uepb.edu.br/noticias,225>

### 14 jan. 13 – Próximo passo: a formação continuada

Será que a graduação será o suficiente para entrarmos em sala de aula? No curso de licenciatura, aprendemos tudo que devemos saber para exercermos a nossa profissão? E depois, com o passar dos anos, não precisamos nos aperfeiçoar? Será que é possível dizer que já sabemos tudo? Eu acredito que não. Não temos como saber tudo de uma só vez, a vida evolui, as pessoas mudam... Assim como as ideias, as opiniões... Tudo evolui! É aí que entra a formação continuada, onde devemos estar em constante aprendizado. Estar com a mente aberta para o novo e de certa forma trocar experiências. A graduação não é o suficiente. Os estágios são poucos e com pouca participação ativa do licenciando. Só quando realmente

entra em uma sala de aula que o recém-formado descobrirá as dificuldades da carreira. Sentirá necessidade de metodologias para o ensino, assim como uma preparação pessoal e profissional para lhe dar com as diversidades. A graduação distancia muito a teoria da prática, quando começamos a exercer a profissão percebemos realmente quais são as dificuldades, dessa forma a formação continuada não vem apenas como uma necessidade profissional, mas também pessoal. Eu ainda sou aluna do curso de graduação, mas estou em sala de aula desde o primeiro período da faculdade. Deixando de lado a discussão sobre eu estar exercendo a profissão antes de me formar, vale ressaltar que o trabalho tem acrescentado e muito em minha formação. Dessa forma, eu posso estar relacionando a teoria com a prática e perceber como a teoria se distancia da prática. Na universidade, tive a oportunidade de conhecer o museu interativo do LEG. Fiz a disciplina de laboratório de educação matemática com a professora Ana Kaleff, que é também a coordenadora do projeto. Encantei-me pelo projeto e por toda a experiência que ele proporciona ao licenciando, aos professores e aos alunos. Por acreditar no projeto e pela oportunidade cedida pela professora Ana Kaleff me tornei bolsista de extensão. Essa experiência tem enriquecido muito a minha formação. Não só profissionalmente, mas também academicamente e pessoalmente. Acredito que esse projeto exerce o mesmo papel que a formação continuada, pois enriquece a minha formação, me permitindo o estudo de novas metodologias para o ensino da matemática assim como a criação e o conhecimento de materiais concretos e sua aplicação em sala de aula. Tenho muitos planos para o término da minha graduação, sei que a minha formação não termina nela!

Figura 14 – Mostra do museu interativo do LEG - UFF- 2012



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 15 – EREMAT-RIO 2012



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 16 e 17 – LEG- um novo lar!



Fonte: Acervo Pessoal.

### 14 jan. 13 – Um direito: a inclusão

Deixando a parte toda a discussão sobre a educação inclusiva, as escolas especiais e as escolas públicas ditas inclusivas, precisamos ter a certeza que a educação é um direito de todos. A educação inclusiva está na lei, as escolas e os professores devem estar preparados para atender todos os tipos de alunos. Atendê-los com eficiência, democratizando a educação.

Antes de entrar na faculdade já tinha contato com pessoas com necessidades especiais. Na escola que fiz o ensino fundamental II, o CEM, tinha um aluno com necessidades especiais. Não sei o que ele tinha, mas era cadeirante e visivelmente tinha dificuldades motoras. Na escola ele se entrosava com todos os alunos, era muito bem recebido. No colégio Pedro II, também tive contato com alunos especiais, não sei o que eles tinham, mas eram visíveis as necessidades motoras e até mesmo intelectuais. Mas nunca me perguntei como seria para ensiná-los.

Em casa, eu sempre tive contato com pessoas com alguma necessidade especial, mas nunca me perguntei como seria para ensiná-los. Minha mãe tem distrofia muscular, é uma doença rara e degenerativa, e tenho dois primos com deficiência intelectual, filhos da mesma tia. Ambos os primos não possuem tratamento específico, são muito pobres e minha tia não tem instrução alguma. O menino não vai a escola, ele precisa ficar com minha tia o tempo todo, já a menina está com 19 anos, ela está começando a entender que é diferente, frequenta a escola, uma escola pública da região, mas não tem nenhuma assistência, esta há tempos nessa escola e não sai do jardim. Sempre que a vejo pergunto da escola, ela odeia, diz que fica com criancinhas e que não quer estudar, que riem dela, não sei como funciona a escola, mas sei que apesar de suas dificuldades ela pode sim aprender, durante um período, ela ficou morando em minha casa, era menor, tinha uns 8 anos e eu consegui a ensinar a escrever seu próprio nome assim como reconhecer os números e fazer algumas contas, sem papel, sem algoritmo. Eu tinha uns 13 anos e já gostava de ensinar, quando chegava do trabalho, ficava ensinando e ela aprendia. Até hoje sabe escrever o nome e faz contas simples, vai a mercearia, a quitanda, faz compras sozinha. Eu a ensinava, mas não pensava em suas dificuldades, eu tinha noção da sua dificuldade, mas tinha muito amor e vontade de vê-la aprendendo. Hoje fico triste em ver que não avançou, que ninguém fez mais por ela, nem eu.

Quando entrei na faculdade, no início pouco ouvia falar sobre o assunto. Quando comecei a ter os primeiros alunos especiais em sala de aula, comecei a me preocupar com o

meu trabalho. Como iria ensiná-los de forma eficiente? Procurei disciplinas que me fornecessem esse conhecimento, fiz duas disciplinas optativas com a professora Cristina Delou<sup>15</sup>, a primeira foi Tópicos especiais para educação especial e a segunda, Altas habilidades/Superdotação. As duas disciplinas foram de grande importância para a minha formação e me ofereceram muitos conhecimentos. Mas ainda sentia muita dificuldade em encontrar metodologias, assim como materiais adaptados. Quando fiz a disciplina com a professora Ana Kaleff, estive em contato com diversos materiais concretos para o ensino da matemática a alunos videntes, cegos e de baixa visão.

Fui orientada pela mesma, a realizar o curso de Braille oferecido pela UFF. Fiz o curso não só de Braille como também de Libras, este sendo obrigatório para a licenciatura. Com o curso pude aprender não só a escrita Braille, mas também ter contato com a história e a parte cultura que envolve o ensino para cegos.

Agora, sendo bolsista extensão, tenho contato com os estudos e também a criação de novos materiais para o ensino dos cegos. Este ano estarei participando das testagens dos materiais no Colégio Pedro II e assim terei maior contato com os alunos, podendo aperfeiçoar a minha experiência profissional e tendo a oportunidade de adaptar mais matérias.

A educação inclusiva é um direito, nós como educadores devemos estar aptos a atender todos os alunos, para isso é necessário aperfeiçoar os professores para essa inclusão, para que o ensino seja democrático e eficiente.

---

<sup>15</sup> Professora Associado II da Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenadora Geral dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu da Faculdade de Educação da UFF e do Programa de Extensão Universitária “Escola de Inclusão”.



### **Matheus Freitas de Oliveira**

Nasceu em 22 de maio de 1990 na cidade de Cordeiro/RJ.

Licenciando<sup>1</sup> em Matemática pela Universidade Federal Fluminense.

#### **06 fev. 13 – Tempo de lembranças: minha escola...**

Falar sobre mim, em geral, sempre foi uma coisa difícil. Em particular, falar das coisas que aconteceram comigo se torna uma tarefa árdua à medida que o tempo em que os fatos ocorreram cresce. Talvez seja esse o motivo que tenha me feito demorar tanto para escrever sobre as minhas lembranças vivenciadas na escola.

Talvez para que eu possa ser compreendido nas minhas próximas citações seja necessário dizer que venho de uma cidade com pouco mais de 20 mil habitantes. Seguindo os estereótipos conhecidos para cidades pequenas, Cordeiro<sup>2</sup> é aquela cidade pacata onde você conhece uma pessoa ou conhece a família daquela pessoa. Não sei bem como, mas parece realmente que nesses casos, seus amigos e conhecidos se tornam primos distantes, e tudo mundo passa a pertencer a uma só família e essa estranha sensação é repetida na escola.

Eu comecei a estudar com 4 anos. Logo, em 1995, entrei no que fora chamado de Pré 3 da Educação Infantil numa escola da minha cidade. A escola se chamava Pingo de Gente. Era uma escola nova na região. Lembro-me, inclusive, que meu irmão não podia estudar nessa mesma instituição, pois só havia turmas até o Fundamental II<sup>3</sup>. O Pingo de Gente era uma pequena escola particular, construída aos redores da casa do Vô Bião, patriarca da família das diretoras. Não me recordo do momento em que a escola possuiu mais de 400 alunos. Um uniforme cativante branco, com alguns detalhes azuis e amarelos – cores da escola – e uma gota personificada, o Pingo de Gente. Logo, o Pingo de Gente refletia bem o que acontecia com Cordeiro: era um clima extremamente acolhedor e familiar, onde todos se conheciam por nome, sobrenome, por pais, irmãos e outros parentes e suas respectivas profissões.

Eu gostava daquele lugar. Gostava de ir à escola, das atividades propostas pela professora que hoje já não me recordo do nome. Fabiane, talvez. Não gostava muito das ameaças do secretário, Tio Ricardo, que sempre dizia que iria pendurar os alunos que não se comportassem no ventilador, mas gostava de chegar naquela salinha onde as cadeiras eram dispostas sob um círculo e aprender com meus colegas a “desenhar” as letras. Lembro que a hora do recreio por muitas vezes foi triste pra mim. Devido a alergias, eu não podia me juntar com outras crianças para brincar no parquinho e sobrava-me, então, assisti-las, mas eu

<sup>1</sup> No fim do primeiro semestre de 2013, Matheus terminou a graduação em Matemática e está aguardando a colação de grau.

<sup>2</sup> Cidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Refere-se aos atuais 6º ao 9º ano.

gostava de brincar com todas, quando eu tinha a oportunidade. Lembro-me de brincar pouco com a Melissa, ou Mel, que depois fui descobrir que possuía estranho comportamento agressivo e era diferente de mim e dos meus colegas devido a algum transtorno psíquico.

Depois de um bom aprendizado e muito dever pra casa (de acordo com a minha mãe, isso e a disciplina eram o forte da escola), concluí essa etapa da minha vida e para finalizar veio o momento da minha pequena formatura.

Eu estava perdido. Não há outra palavra para descrever o que eu tava sentindo e penso que talvez muitos de meus colegas se sentissem assim também, mas nos ensinaram a como nos comportar naquela solenidade. Desde a entrada, passando pelo momento em que cada casal de estudantes representava uma nacionalidade e deveria dizer “Eu te amo” na língua nativa dessa nação (E daí nunca mais esqueci o significado de Je t'aime) até o momento da entrega dos certificados: um quadro com casais fantasiados com as diferentes nacionalidades representadas. Pelo que me lembro, até que foi uma divertida cerimônia.

Porém, parece que esse clima família, os deveres de casa e a exímia disciplina não foram suficientes para agradar aos meus pais e por razões que até hoje desconheço, fui transferido, em 1996, para me alfabetizar<sup>4</sup> na Escola Dr. Paulo Cezar Queiroz Faria, que para o meu descontentamento, dava muito mais trabalho para completar o cabeçalho do que quando estudava na Escola Pingo de Gente. Por um lado, eu até achei que pudesse ser bacana, afinal era a instituição em que meu irmão estudava também, mas logo percebi que ele era grande demais para estudar no mesmo turno que eu, então acabava que eu não o via. Meu descontentamento só foi crescendo à medida que os dias iam passando. Diga que por culpa dos colegas que não eram fraternais em seus comportamentos ou pela disciplina falha da escola, mas meu processo de adaptação longo e dificultoso acabou atrapalhando no processo de aprendizagem, então novamente fui transferido para a minha antiga escola.

De volta à Escola Pingo de Gente, em 1997, reencontrei meus antigos amigos e conheci outros tantos que haviam se mudado de escola também, inclusive alguns com quem estudei na outra escola. Lá fui estudando, tendo novas experiências, firmando laços e de fato as pessoas daquela escola se tornaram um pouco parte de mim. Junto comigo e com meus amigos, também cresceu a Escola Pingo de Gente e veio a se tornar o Centro Educacional Labor de Cordeiro, ou CELC, agora também com turmas de Ensino Médio.

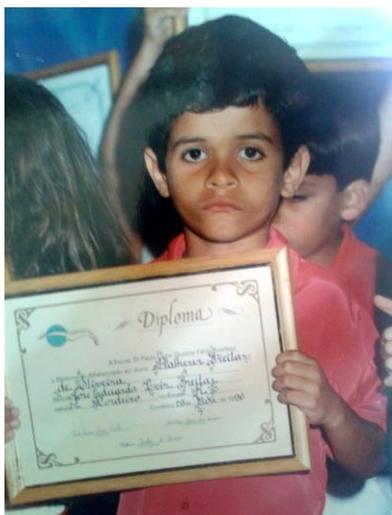
O CELC se tornou uma segunda casa de verdade pra mim. Era o lugar onde estavam os meus amigos, tantos colegas de classe e outros alunos quanto professores e funcionários, era o lugar que eu sentia falta durante os períodos de férias ou recessos e também foi o lugar onde eu aprendi a gostar de estudar. Lembro-me das minhas professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental<sup>5</sup> até hoje, mas nenhuma marcou tanto como a Tia Janilce, pelo tempo em que ela passou junto com a turma, já que ela lecionava até para as turmas do Ensino Médio.

---

<sup>4</sup> Refere-se ao atual 1º ano.

<sup>5</sup> Refere-se aos atuais 1º ao 5º ano.

Figura 1 - Alfabetizado! Em 1996



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 2 - 7 de setembro de 2002 - Desfile cívico



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 3 - Janjão, o piolhão. Interpretando em peça na escola. Aproximadamente, 1998



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 4 - Formatura da oitava série em 2004: Marcelle, professora de Matemática.



Fonte: Acervo Pessoal.

Não sei muito bem o motivo, mas acontece mesmo que as minhas memórias começam a ficar nítidas a partir da 6ª série do Ensino Fundamental, hoje chamada de 7º ano. Lembro que nessa série a minha turma aumentou quantitativamente de forma significativa e colegas de diferentes outras escolas passaram a estudar comigo. Acho que o que me chamou atenção foi justamente os outros colegas. Até então, éramos um grupo que havia crescido juntos, brincando e estudando, e nesse momento outros alunos que tinham passado por outras vivências estavam chegando a nosso meio. Engraçado foi no primeiro dia de aula desse nível. Na porta da sala estava uma dessas novas alunas, vestida de preto dos pés a cabeça, calçada com tênis preto, diversas pulseiras e spikes<sup>6</sup> pelo corpo, uma blusa de uma banda de rock que eu ainda nunca tinha ouvido falar e uma cara emburrada e aparentemente

<sup>6</sup> O spike, palavra em inglês que significa grampo ou prego, surgiu na década de 1970 com o movimento punk. Spikes são tachas pontiagudas aplicadas em pulseiras, colares, sapatos, roupas etc.

mais velha. Acontece que nesse momento acho que todos os alunos antigos devem ter se assustado com ela, mas na primeira oportunidade que ela teve de falar, contou uma piada e seu semblante mudou completamente. Fomos grandes amigos durante toda nossa vida escolar e as aparências enganam mesmo.

A nossa turma acabou se adaptando aos novos alunos. O compartilhamento das novas vivências fez que com que nos tornasse menos restritos e mais acolhedores, eu assim penso. Eu gostava cada vez mais daquele lugar e daquelas pessoas, digo dos amigos e também dos funcionários da escola. Lembro-me que eu me sentia mal por qualquer coisa ruim que acontecia mesmo que fosse com um dos meus colegas.

Nas minhas lembranças, percebo que a minha turma amadureceu muito na antiga 8ª série do Ensino Fundamental<sup>7</sup>. Eu pelo menos passei por muitas coisas nesse ano de conclusão, tanto como estudante, como pessoa e até mesmo como atleta. Nesse ano a escola estava consolidando sua participação nos Jogos Estudantis do Município de Cordeiro, uma olimpíada que reuniu estudantes de todas as escolas em diferentes modalidades. As olimpíadas era uma maneira de extravasar as energias, desde os momentos em que treinávamos até mesmo no momento dos jogos, e também era uma forma de interagir com os estudantes de outras escolas.

A interação com os outros estudantes nem sempre era de forma pacífica, como era de se esperar. Cada escola tinha os seus rivais, assim como Flamengo e Vasco, Inter e Grêmio ou Corinthians e Palmeiras. O principal rival do CELC era aquela escola em que me alfabetizei. Sempre foi. Não só nas competições esportivas, mas também disputavam melhores resultados na área educacional. E se antes eu achava que os estudantes da Escola Dr. Paulo Cezar Queiroz Faria não gostavam muito de mim, eram nessas competições que eu tinha a certeza disso.

Eu disse sobre crescimento como pessoa e como estudante também. Digo isso porque vejo que minha turma assumiu uma postura muito crítica sobre determinadas atitudes e essa foi uma característica que marcou nossa turma positivamente para alguns e negativamente para outros.

No 1º ano do Ensino Médio, vivemos grandes conflitos com a direção. Parece que o clima já não era assim tão mais amistoso quanto antes. Bem, eu disse que parecia uma família e era mesmo, porque mesmo que às vezes brigássemos, as pazes eram refeitas antes do final da semana. Isso em boa parte das vezes.

Lembro que o tema central das grandes discussões eram as apostilas utilizadas como material didático. As apostilas eram boas, mas nós alunos sentíamos que ela não nos preparava para o vestibular e que para ela ser utilizada, necessitava de um suporte por parte dos professores que não era dado. E dessas grandes discussões eu ganhei muitas lições importantes.

Primeiro, eu pude perceber que mesmo uma turma que divergia quanto aos gostos sobre música, roupas, amigos entre outros, poderia se organizar e entrar em um consenso sobre uma determinada ideia. E segundo e, talvez mais valioso, eu pude perceber que uma crítica, mesmo que construtiva, deve vir acompanhada de uma solução para que se aumentem as chances de uma boa recepção da mesma.

Em geral, meu Ensino Médio foi um período bacana da minha vida escolar, pelos amigos, professores, pelo aprendizado e experiências. No terceiro ano do Ensino Médio, em 2007, mesmo no começo do ano, já estávamos em clima de despedida. Depois da longa jornada convivendo juntos, aquele ano eu vim a descobrir depois ser o último ano de convívio intenso com os meus amigos da escola. Estávamos ansiosos pela formatura,

---

<sup>7</sup> Atual 9º ano.

momento da despedida e de reviver e compartilhar recordações de um pedaço da vida que marcou muito a todos nós. Porém, numa das desavenças e discussões entre minha turma e a direção tomei a decisão de mudar de escola (no terceiro bimestre). A professora de Física se viu com a necessidade de se manter afastada da escola por período indeterminado e estava nas vésperas do vestibular. Bem, a decisão foi tomada. Sim, de cabeça cheia e quente, porque se fosse parar pra pensar eu não trocava de escola faltando apenas três meses para encerrar o ano, mas depois de muitas desavenças já não tínhamos muito clima para nos manter dedicados ao estudo na escola.

Figura 5 - Momentos com amigos do CELC



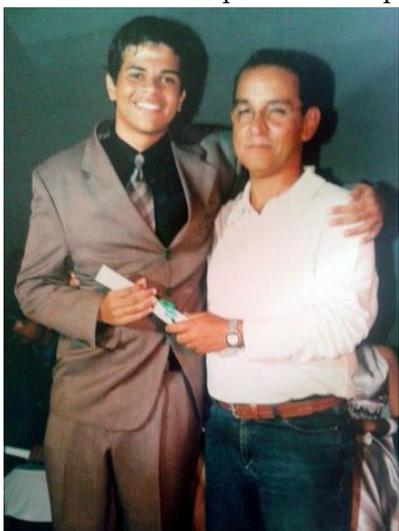
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 6 - Momento com amigos do colégio Paulo Cezar em 2007



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 7 - Formatura do terceiro ano do ensino médio em 2007: Fábio, professor de química



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 8 - Formatura dos amigos do CELC em 2007



Fonte: Acervo Pessoal.

E uma coisa curiosa aconteceu. Citei no início dessa história uma escola que depois que cresci se tornou rival da minha. Aquela escola onde os alunos não aparentavam gostar muito de mim, bem, não aparentavam e não gostavam mesmo. Mas foi nessa escola, agora chamada Associação Educacional Doutor Paulo Cezar Queiroz Faria que concluí os meus estudos do Ensino Médio. E coisas curiosas aconteceram nesse pequeno período. A verdade é que as aparências enganam. Descobri naquela escola “rival” grandes amigos. E como disse certo pensador: “O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.” (Fernando Pessoa).

Época da escola: excelentes momentos, muitas vivências, decisões importantes.

### 06 fev. 13 – Época de escolhas: minha graduação...

Tem perguntas que a resposta está a sua frente e você não sabe. Eu sempre soube o que queria ser quando crescesse, só não sabia que era de verdade. Pode parecer confuso, mas é como eu me sentia.

Na 8ª série do Ensino Fundamental, eu senti o primeiro desejo de ser professor. Bem mais do que professor, professor de Matemática. Até então, ter um quadro negro em casa e fingir estar dando aulas para alunos imaginários, ou então a extrema necessidade de ajudar meus amigos em suas dificuldades parecia só brincadeira de criança ou então um ato de solidariedade. Matemática sempre foi a minha paixão, o que me saltava os olhos. Se fosse pra seguir alguma licenciatura a opção clara era Matemática.

Eu me inscrevi em três processos seletivos no vestibular: para UERJ<sup>8</sup>, UFF<sup>9</sup> e UFRJ<sup>10</sup>. Na UERJ, o curso que estava tentando ingressar era Engenharia Mecânica, definitivamente

<sup>8</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>10</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

não era o que eu queria, mas sim a minha família. Na UFRJ, optei por Matemática Aplicada e só fui aprovado em umas das primeiras reclassificações. Assim, escolhi a UFF. Foi uma época complicada pra mim, lutar contra família, sair do interior pra uma cidade grande, morar sozinho, mas no final tudo deu certo.

Quando iniciei na graduação em Matemática, em 2008, tive o estranhamento que a maioria, senão todo o aluno tem ao chegar à primeira semana de aula. É aquele estranhamento a ver o professor de dizer sobre uma Matemática diferente do que você passou a vida toda vendo, diferente do calcule, do arme e efetue. Porém, diferente da maioria dos outros graduandos, eu me assustei de uma forma positiva. Até que não tive muitos problemas com as disciplinas. Tive bastante interesse em aprendê-las e isso acabava por me motivando muito, porém havia uma pedra no meio desse caminho. Física. Se eu tiver que contar sobre as dificuldades da minha graduação, eu começo falando pelo curso de Física.

Eu vi na graduação justamente o que eu esperava de uma faculdade de Matemática, claro que de uma forma que eu não sabia exatamente como. Foi na universidade que muitas das minhas dúvidas do ensino médio foram sanadas. Também foi na universidade que muitos outros questionamentos foram surgindo e isso só me dava mais força para continuar estudando. E foi na universidade que eu tive certeza de ter feito a escolha certa quanto a minha vida profissional.

Figura 9 - Um abrigo na faculdade - Uma salinha no segundo andar do Instituto de Matemática e Estatística da UFF: O LEG.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 10 - Quem dá forças quando o sonho parece distante



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 11 - O primeiro "fim de período"



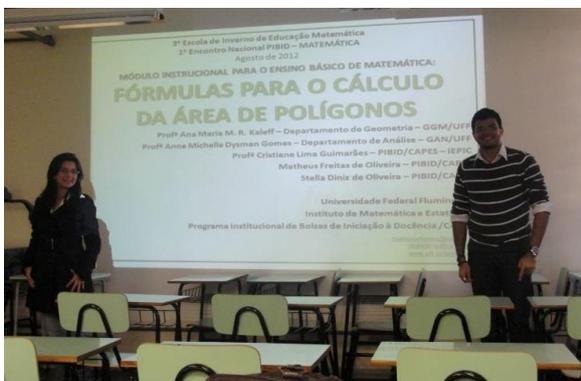
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 12 - No começo



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 13 - Amiga e parceira no PIBID! Grandes experiências e aprendizado compartilhado



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 14 - Amigos do LEG



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 15 - Organização III Encontro Regional do Estudantes de Matemática do Rio de Janeiro na Universidade Federal Fluminense



Fonte: Acervo Pessoal.

## 28 mar. 13 – Uma profissão: ser professor...

Eu tive e tenho professores muito queridos. Ser professor, pra mim, sempre foi uma profissão que me saltou aos olhos. Sempre foi a profissão que aparecia em minhas brincadeiras de criança. A profissão que mexia com a formação de outras pessoas, que só uma pessoa com dedicação e carinho pudesse atuar de forma satisfatória.

Engraçado que mesmo com toda essa admiração pela profissão, na hora de decidir o que ser quando crescer, tive algumas dúvidas. Será que quero sofrer o que tantos professores reclamam, como a jornada de trabalho, baixo salário etc?

Por um tempo, ainda como aluno do Ensino Médio, pensei sobre isso, mas depois de muito refletir decidi ignorar todos esses questionamentos. Eu não conseguia acreditar que eu fosse ficar frustrado com a profissão que eu tanto admirava. Aliás, mesmo hoje com algumas experiências que tive no magistério, tenho dificuldade de acreditar nisso.

Hoje eu tenho a plena consciência de que fiz a escolha profissional certa mesmo levando em consideração todas as reclamações. Não me vejo, atualmente, trabalhando de outra forma senão no magistério e me esforço para me tornar um profissional que honre o que eu, no papel de aluno, penso e pensei dos meus queridos professores.

Desde agosto de 2012, tenho a oportunidade de estar à frente de duas turmas do Ensino Fundamental II, 9º e 8º ano, numa escola particular de Niterói. Desde a primeira vez que entrei em classe como professor, senti um estranhamento por parte dos alunos, mas confesso que também estranhei, pois uma coisa é estar em uma sala de aula como observador das disciplinas obrigatórias de estágio da universidade, ainda outra é estar à frente a uma classe numa aplicação de módulos instrucionais sob o âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do qual sou bolsista, mas outra coisa completamente diferente, e inicialmente assustadora, é estar sozinho à frente de uma turma.

Figura 16 - Aplicação de módulo instrucional em 2011 no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho sob o âmbito do PIBID



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 17 - Aplicação de módulo em 2011 no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho sob o âmbito do PIBID



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 18 – “Minhas crianças” na feira de ciências em 2012



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 19 - 9º ano 2012 na preparação para a Feira de Ciências



Fonte: Acervo Pessoal.

Logo nesse primeiro dia, eu senti o peso da responsabilidade que a profissão que escolhi tem. Bem, na primeira aula fiz o que havia preparado, mas confesso que no “piloto automático”, pois o pânico bateu ao me dar conta do papel que eu estava representando para aqueles adolescentes. Como era de se esperar, os alunos ficaram felizes pelo recreio, mas eles mal sabiam o quanto eu estava mais feliz pelo mesmo motivo, pois o recreio serviu como um momento de reflexão. Tentei me concentrar e me acalmar, tomando consciência de que os anos em que me preparei na graduação eram para aquele momento e que as vivências que tive tanto no PIBID quanto aquelas vivenciadas em projetos parceiros dentro da própria universidade, como pelas ações do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG/UFF), me davam suporte para ser um bom profissional.

Não diferente então do que imaginei, pude motivar os alunos a aprenderem matemática e hoje, ouço dizerem que gostam pelo menos da aula de matemática mesmo que não gostem tanto da disciplina. Este ano estou dando aula para o 7º e 8º ano. Pra mim o maior desafio está no 8º ano em que o conteúdo é bem massante para os alunos. O desafio está em tentar levar de forma que seja mais agradável.

### 28 mar. 13 – Urgência: a formação continuada.

O professor de geografia deve ensinar mais do que relevos, populações, estratégias políticas... O de biologia mais do que plantas, animais, reprodução... O de matemática mais do que contas, fórmulas, padrões... Um professor deve preparar o aluno pra viver. Ele deve ser interessado em uma formação global do seu aluno. Deve mostrar ao seu aluno o seu papel como cidadão e desenvolver nele um caráter crítico e de construtor de sua própria história.

Há quem diga e eu concordo que é a Educação que vai levar o nosso país ao nível bom de desenvolvimento que se espera, mas acho que a Educação que se diz nesse caso é mais do que formar grandes gênios. É estar preocupado com a formação do aluno com um indivíduo completo e não aquele que apenas sabe de cor todos os ossos do corpo humano e que sem problemas resolve uma equação. Para tal, o professor deve ter uma postura coerente. Deve estar sempre se atualizando sobre o que acontece ao redor no mundo e também em sua área.

Devido ao grande desenvolvimento científico, à globalização e ao enorme acesso à informação que os estudantes tem, atualmente, um professor deve estar sempre repensando seus conhecimentos e metodologias para que não fique para trás e possa estar contribuindo para a formação global de seus alunos. Parado não dá pra ficar.

Com os projetos de iniciação à docência temos a chance de perceber a necessidade da formação continuada e também de trabalhar isso, mesmo que ainda não estejamos formados. Acho que depois, quando não puder ter mais o auxílio do projeto, é só continuar por conta própria com as pesquisas em Educação Matemática para não congelar no tempo. Tive o privilégio de ainda na graduação ter acesso a duas disciplinas que nos davam a noção crítica sobre as necessidades educacionais especiais requeridas pela inclusão. Apesar disso, acho que mais professores da academia deveriam estar preocupados em passar essa noção para os seus alunos.

28 mar. 13 - **Luta: a inclusão.**

Acho que muitos licenciandos ou professores devem achar que a inclusão é uma necessidade. Eu também acredito nisso. Acho que devemos estar capacitados para ensinar a todo tipo de crianças, mas infelizmente não vejo que estejamos prontos para tal. E quando digo nós me refiro aos professores e a escola também.

Volto a reforçar que a ideia da inclusão é sim uma ideia necessária, mas ela deve ser feita de maneira efetiva. Em minha pequena experiência profissional, tanto como observador como professor, tive contatos com salas de aulas que continham alunos com diferentes deficiências físicas: alunos cegos, deficientes auditivos, autistas, alunos com Síndrome de Down, com TDAH entre outros casos. Todos eles inseridos em turmas regulares, como assim chamadas pelos demais. Porém, pouca atenção é dada a esses casos. Muitas das vezes, eles são até ignorados e passados de nível, levando em consideração apenas que o vínculo social fora estabelecido. Atualmente tenho duas alunas com necessidades educacionais especiais em classe.

Nesse caso, acho que o que fora feito não deva ser chamado de inclusão. Vejo que falta capacitação de profissionais para tal. Os professores que conheço sentem essa necessidade e pedem esse auxílio, mas é difícil de ser encontrado e enquanto isso esses alunos só vão sendo aprovados sem termos algum respaldo de que houve aprendizado.

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

Eu torço pra que minha porção da realidade não seja grande parte do montante e que em algum lugar a inclusão seja uma realidade. Torço também para que no exercício de minha carreira eu tenha condições de me preparar melhor para atender a todos meus alunos.



### **Gaby Murta Baltar.**

Nasceu em 14 de janeiro de 1992 em Niterói, Rio de Janeiro.

Licencianda em Matemática da Universidade Federal Fluminense.

## **06 nov. 12 – Tempo de lembranças: minha escola...**

Eu entrei na minha primeira escolinha com 2 anos de idade em 1994. O nome da escola era “Chão de Estrelas”, em Macaé<sup>1</sup>, e eu estudei lá por 3 anos. Meu primeiro dia de aula, minha mãe conta que foi super divertido, pois quando ela foi me deixar na escola, todas as crianças estavam chorando e ela estava com medo de que eu começar a chorar também, mas aconteceu totalmente o contrário, eu simplesmente virei pra ela e disse: “mãe, tchau, pode ir embora” e entrei feliz e contente com a minha mochilinha na escola. Minhas professoras me adoravam, pois eu não era de fazer muito escândalo e brincava com meus amiguinhos pacificamente. Uma coisa que eu me lembro bastante era do final de ano, a gente sempre fazia uma dança para os nossos pais e ganhávamos presentes do papai Noel, era super divertido. Nessa escolinha eu conheci minha melhor amiga a Marina, e a gente é amiga até hoje.

Em 1997, eu fui estudar no SESI de Macaé, pois a diretora da minha outra escola tinha mudado e a minha mãe não gostava da nova. No SESI eu estudei por 2 anos, inclusive foi lá que eu tive a minha formatura do C.A.<sup>2</sup> Nessa escola eu comecei a fazer natação e comecei a competir pela escola, eu ganhei várias medalhas ( hahaha)<sup>3</sup>. Nessa escola eu também fiz amizades que duram até hoje, e eu adorava a minha professora do jardim III, a tia Daniela. Uma coisa que eu lembro bastante, foi o dia da minha formatura no C.A. A minha mãe me deixou na escola com a minha vó e com uma tia minha porque eu tava atrasada, enquanto isso ela foi buscar outra tia. Nesse meio tempo bateram no carro dela, e ela não conseguia chegar a tempo, aí a minha tia do C.A., tia Ana Cláudia, atrasou a cerimônia pra minha mãe conseguir chegar a tempo e eu fiquei super feliz.

O SESI não tinha turmas de ensino fundamental, então, em 1999 eu tive que mudar novamente de escola. Nesse ano eu fui estudar na Criarte, também em Macaé. Fui simplesmente apaixonada por essa escola. Nessa época eu comecei a fazer parte do coral da escola e eu bem tive um namorado, o Guilherme. Em todas as festas da escola que tinham danças nós sempre éramos os personagens principais... Mas depois de um tempo a gente começou a sofrer um pouco, pois uma amiga minha também começou a se apaixonar por ele e nós começamos a viver um triângulo amoroso. Nessa época, a novela Malhação<sup>4</sup> se tratava exatamente disso e nós nos apelidávamos pelos nomes dos personagens!! (isso mesmo fê,

<sup>1</sup> Cidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Refere-se à alfabetização, atual 1º ano.

<sup>3</sup> Refere-se à risos.

<sup>4</sup> Transmitida pela emissora Globo.

ninguém merece” hahaha). Eu estudei na Criarte por 4 anos. Nesses quatro anos eu tive vários professores, mas eu só gostava da Tia Michele, e eu gostava muito. Era aquele tipo de aluna puxa saco<sup>5</sup> mesmo. e a minha outra professora a Tia Gê me adorava, mas eu não gostava dela. E ela começou a virar amiga da minha mãe e eu me sentia na obrigação de gostar dela.. Mas eu só fui sentir falta dela depois que saí da escola. No dia da formatura da 4ª série ( atual 5º ano) uma coisa que me marcou muito foi que a minha turma era a primeira turma a se formar e foi uma cerimônia muito emocionante e todo mundo chorou, e eu sinto bastante saudades de lá.

Figura 1 – Escola Criarte



Fonte: Acervo Pessoal.

Em 2003, mudei de escola novamente, pois a Criarte só ia até a 4ª série. Fui estudar no Ativo. Nessa escola permaneci por mais 4 anos, e ela foi muito marcante, pois tive muitos professores que eu fui apaixonada. A melhor de todas era a tia Nel, ela era professora de educação física e me fez ficar maravilhada com todos os esportes possíveis. Tive a minha fase “menino”, pois só gostava de jogar bola, me vestia com bermudões e camisas grandes e largas e usava boné pra trás. Teve uma situação muito marcante na minha oitava série<sup>6</sup> em 2006. O professor de física pediu para nós levarmos um Olho de Boi, pois nós íamos abri-lo e estudar as partes do olho, pois essa era a matéria naquele momento. A experiência foi divertidíssima e muito proveitosa.

---

<sup>5</sup> Gíria. Significa bajuladora.

<sup>6</sup> Atual 9º ano.

Figuras 2 e 3 – Escola Ativo



Fonte: Acervo Pessoal.

Em 2007, mudei mais uma vez de escola. O Ativo só ia até a oitava série, e eu estava começando meu ensino médio. Fui estudar na escola IGPI<sup>7</sup>. Fiquei lá por apenas 1 ano, e não tenho muitas coisas para contar.

Em 2008, fui estudar no colégio Previsão, em Macaé, uma escola no estilo PH de ser, que cobrava bastante, tinha muitas provas, aulas aos sábados e domingos e etc.... Nesses 2 anos que estudei por lá, estudei numa turma muito bagunceira e me via na obrigação de ser uma CDFzinha<sup>8</sup>, e parece que deu certo. Passei por muitos momentos marcantes e tive influência de muitos professores. Um deles, o Paulo Henrique foi quem me convenceu a fazer Matemática e eu sou grata a ele.

---

<sup>7</sup> Instituto de Gestão Pedagógica Integrada, em Macaé.

<sup>8</sup> Crânio de ferro.

Figura 4, 5, 6 e 7 – Escola Previsão



Fonte: Acervo Pessoal.

### 06 nov. 12 – Época de escolhas: minha graduação...

Ixiii, esse foi um período supermegahiper<sup>9</sup> conturbado da minha vida. Tenho pais médicos e por conviver 24h por dia imersa nessa vida, meu sonho sempre foi fazer medicina. Minhas melhores notas, minhas professoras mais legais eram de biologia, mas o destino não quis que fosse assim. Nunca fui uma aluna exemplar, passava com as notas na média, às vezes ficava de recuperação, mas assim que entrei no Ensino Médio estava focada no meu futuro. O primeiro ano foi o mais bagunçado, ainda não tinha certa maturidade, mas passei em tudo. A partir do segundo ano as coisas mudaram, e eu comecei a estudar bastante, minha escola era horário integral, e além das horas nas aulas, permanecia na escola até tarde da noite. Parei de fazer a maioria das atividades extras pra ficar focada no estudo.

Tive um professor de matemática, Paulo Henrique, no meu Ensino Médio todo. Eu gostava de matemática, mas nunca foi minha matéria preferida.

No segundo ano ele começou a me sacanear dizendo que eu não tinha que fazer medicina e sim matemática, pois eu tinha um raciocínio rápido pra resolver os exercícios, mas eu nunca levei isso muito a sério. Os dias foram se passando, os meses, e ele continuava me sacaneando. Uma vez eu resolvi levar a sério o que ele falava e começamos a conversar, e eu comecei a questionar certas coisas, querendo saber como tinha sido a período

<sup>9</sup> Gíria colocada com a intenção de dar ênfase.

universitário dele, como as coisas tinham acontecido, o que ele achava da faculdade, como eram as matérias e os professores... e cada vez mais eu fui me interessando.

Falava disso com minha mãe e ela achava estranho, me questionava sobre isso e sobre a medicina. Mas em nenhum momento me colocou contra a parede me impondo qualquer decisão, ela simplesmente disse que eu tinha que fazer o que o meu coração mandasse e o que eu realmente gostasse de fazer.

Por mais que eu estivesse muito interessada na Matemática, uma parte de mim ainda queria a Medicina, não sei se era por vontade própria mesmo, ou se era apenas medo de não seguir a mesma carreira de meus pais, ou do que as pessoas iriam falar sobre a minha decisão. Tive medo.

No terceiro ano, eu realmente tinha decidido que queria tentar vestibular pra medicina e pra matemática. Por um tempo fui zoada e desacreditada por meus amigos, ninguém conseguia entender o que tinha acontecido quanto a minha decisão. Muitos amigos diziam que eu estava fazendo só isso porque tinha me apaixonado sem querer pelo Paulo. E a partir daí, minha vida virou de cabeça pra baixo. Comecei a ter conflitos internos, frequentei a psicóloga, fiz teste vocacional, mas eu sabia que queria fazer vestibular pra matemática e pra medicina. Gostava das duas áreas, mas não conseguia ter uma preferência.

Por causa disso tive muitas brigas com meu pai, mas felizmente a minha mãe sempre me deu todo o apoio. E hoje eu sou super feliz com a minha escolha, apesar das dificuldades encontradas na faculdade, adoro o meu curso.

Entrar na Faculdade foi algo mágico e inesquecível. Um sonho que se tornou realidade. Nunca vou me esquecer dos primeiros dias, onde tudo era novidade. Além do medo do famoso Trote. Fazer novas amizades e morar sozinha não foram experiências muito legais no começo.

Figura 8 e 9 - Trote - Avatar<sup>10</sup>



Fonte: Acervo Pessoal.

<sup>10</sup> A pintura/ fantasia de Avatar faz referência ao personagem do filme de James Cameron.

No meu primeiro período fui muito estudiosa e estava completamente deslumbrada com a faculdade. Passei em todas as matérias, e o melhor de tudo, com CR<sup>11</sup> 8.3.

Tive muitas dificuldades com as matérias de álgebras, as primeiras demonstrações, as primeiras abstrações, e o mundo novo da Matemática. Atualmente, participo de um projeto no LEG (Laboratório de Ensino de Geometria) com a professora Ana Kaleff<sup>12</sup> há 2 anos.

Hoje em dia sou um pouco menos estudiosa. Nesse ano de 2012 as Universidades públicas resolveram fazer uma greve de professores, o que atrasou todo mundo, por isso comecei o 6º período agora em novembro.

#### 08 jan. 13 – Uma profissão: ser professor...

Acho que ser professor é um grande desafio, pois estamos sempre lidando com pessoas que possuem processos cognitivos diferentes; uns mais avançados e outros com alguma deficiência. Dessa maneira, é preciso sempre ter muita paciência e dedicação.

Não posso dizer muito sobre essa profissão, pois nunca tive essa experiência. Sinto “medo” de pegar monitoria em colégios ou até mesmo na UFF<sup>13</sup>, pois sempre acho que não estou capacitada e vou acabar passando vergonha.

Espero um dia me sentir capacitada, perder esse medo, e vencer esse desafio, para poder exercer essa profissão que é muito bonita e que, em minha opinião, é de extremo valor. Pois nenhuma outra profissão existe, se não tiver um professor que seja bom e que saiba passar seus conhecimentos.

#### 08 jan. 13 – Crescimento pessoal: a formação continuada...

Acho que nenhum curso de graduação por si só é capaz de passar todos os conhecimentos necessários para uma formação de excelência. Portanto sou totalmente a favor da formação continuada.

Acho que em todas as áreas, e principalmente a educação, novos recursos e metodologias são criados e é preciso estar sempre se atualizando. Não é a toa que existem diversos congressos e encontros espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

Além disso, os cursos que visam o crescimento dos professores para a educação especial, na minha opinião, são os mais essenciais, visto que a inclusão social está cada vez mais aparente nas escolas e universidades do Brasil.

O projeto em que faço parte tem como objetivo o desenvolvimento materiais concretos adaptados para cegos. Com isso estamos sempre lidando com a escrita braille. Apesar de não ter feito nenhum curso de Braille, de tanto manipular os cadernos já consigo entender alguma coisa.

Para crescimento pessoal, eu já fiz o curso de LIBRAS online oferecido pela UFF e pretendo no futuro fazer um curso onde eu possa aprimorar meus conhecimentos sobre a escrita Braille.

<sup>11</sup> Coeficiente de Rendimento.

<sup>12</sup> Ana Maria Martensen Roland Kaleff, professora associada do Instituto de Matemática e Estatística da UFF.

<sup>13</sup> Universidade Federal Fluminense.

**08 jan. 13 – Um desafio: a inclusão...**

Cada vez mais, nos dias de hoje vemos pessoas com diversos tipos de deficiências nas escolas e universidades do Brasil. E isso tem causado certo desespero para os professores e para nós, licenciandos.

Nós nos deparamos com esses alunos e, na maioria das vezes, não temos recursos ou não somos preparados para isso. Atualmente, a Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece o curso de LIBRAS e já ofereceu o curso de Braille. Na Faculdade de Educação da UFF, existem professores que dão aulas sobre como trabalhar com alunos superdotados e nos ensinam a como trabalhar nas escolas com a educação especial.

No projeto em que trabalho no LEG (Laboratório do Ensino de Geometria), nós fazemos adaptações dos nossos materiais para o deficiente visual, ou seja, passamos todos os textos para a escrita braille e os materiais são todos feitos com texturas diferentes.

Na minha opinião, essa inclusão não vai ocorrer de maneira prática e rápida, pois é preciso que os professores estejam preparados ao se depararem com essas situações, e para que esse preparo seja bem sucedido é preciso treinamento e tempo para aperfeiçoamento.

Figura 10, 11 e 12 – Equipe LEG.



Fonte: Acervo Pessoal.



**Larissa Alexandre Pinho.**

Nasceu em 30 de abril de 1990, em Bangu, Rio de Janeiro.

Licencianda em Matemática da Universidade Federal Fluminense.

**03 out. 12 – Tempo de lembranças: minha escola...**

Eu lembro de tantas coisas e são tantas histórias, que eu nem sei por onde começar.

Entrei na minha 1ª escola, Centro Educacional Novo Mundo, em Padre Miguel, Zona Oeste do Rio de Janeiro<sup>1</sup>, em 1995, com 4 anos de idade, eu era uma graça! (depois coloco foto =D)<sup>2</sup>. Lembro de todas as professoras, de como eu era "a aluna nerd", que sempre sentava na frente, fazia todos os trabalhos e ganhava todas as olimpíadas de Matemática. Sempre me destacava nas apresentações de dias especiais, como Natal por exemplo. Sempre fui muito proativa, queria sempre participar, queria colar as bandeirinhas pra festa junina, queria cantar o hino nacional segunda de manhã... era eu que fazia qualquer favor que a professora precisasse e quando ela não me escolhia, eu ficava chateada! (rs)<sup>3</sup> Eu estudava de tarde, mas chegava cedo no colégio. Tinha um pátio bem grande, ou pelo menos ele era proporcionalmente muito grande pra mim na época, e ficava brincando de pique-qualquer coisa, correndo que nem uma maluca pelo colégio, pulando corda ou jogando tazzo<sup>4</sup>.

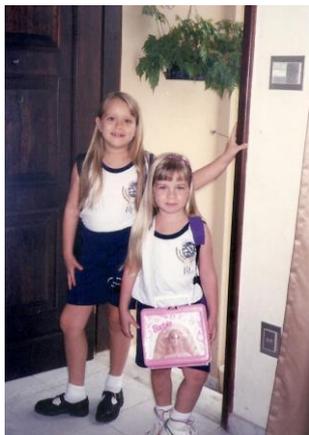
<sup>1</sup> Refere-se à Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> *Emoticon* que significa uma pessoa sorrindo (=D).

<sup>3</sup> Representa uma pessoa rindo.

<sup>4</sup> Tazo é um pequeno disco colecionável que vinha nos salgadinhos da Elma Chips e foi uma verdadeira febre no Brasil na década de 1990. Era comum a prática de aposta de tazos entre crianças.

Figura 1 – Pré- Meu primeiro dia de aula da minha vida inteirinha!



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 2 – Pré- Turma de 1995.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 3 – CA- formatura- Turma de 1996



Fonte: Acervo Pessoal.

A melhor cena que aconteceu, inclusive nesse mesmo pátio, foi uma corrida de rãs. Era uma vez, em 2002, uma professora maluca de Biologia que achou divertido colocar os alunos da 6ª série (o 5º ano de hoje) para dissecar uma rã. O detalhe é que cada grupo deveria comprar a sua própria rã e levá-la para o colégio. Como o meu grupo era apenas de meninas, obviamente eu que comprei a rã. Não podia dar em outra: no dia seguinte, todos os grupos estavam com uma cordinha amarrada na pata da rã, fazendo uma corrida e gritando alucinadamente para que a sua rã fosse a velocista campeã. Infelizmente a Margareth perdeu. Sim, eu dei nome pra rã. E foi muito triste ter que matar a Margareth, tirar cada pedacinho dela e tentar decifrar o que cada tripa era.

E aí o colégio adotou um sistema de ensino muito fraco e um belo dia, eu mudei de colégio, em 2003. E então toda essa vontade de ser sempre a escolhida para qualquer cargo desapareceu. Era um colégio bem maior, Colégio Prioridade Hum, em Bangu, também na Zona Oeste do Rio de Janeiro, com muito mais alunos e eu só queria ficar quieta no meu canto sem que ninguém me notasse. É, isso funcionou bem nos primeiros dois meses... No final do bimestre, eu me destaquei como a melhor aluna da 7ª série. Resolveram colocar a

minha foto em um "mural da honra", onde entravam as fotos dos melhores alunos de cada série. Daí, de graça, comprei uma briga com a aluna mais nerd<sup>1</sup> e mais insuportável do colégio, que tinha sua foto no mural por todos os bimestres, por dois anos. E é claro, agora todos queriam saber quem era a "loirinha" que tinha maior média da 7ª série. Até o 1º ano, eu era super inteligente, sentava ali no canto da sala, meio na frente, meio de lado, jogava totó, ping pong, e qualquer coisa que tivesse uma bola (especialmente handebol) a hora que fosse. Se precisasse de alguém pra completar o time masculino, lá estava eu a postos. No 2º ano, briguei com a minha melhor amiga na época (que hoje é minha amiga há dez belos anos) e acabei me juntando com os meninos do fundão da sala. Eu nunca era colocada pra fora de sala, o total oposto deles, que saíam todos os dias por algum motivo. E muitas das vezes, as besteiras que eles faziam tinham o meu dedo. Eu arquitetava e eles colocavam em prática. Superdivertido. Mas ninguém tinha o que reclamar do nosso grupo. Fazíamos muita bobagem, implicávamos com todo mundo, professor, aluno, inspetor... Mas tirávamos as notas mais altas da turma. Todos os amigos desse grupo passaram pra faculdades públicas, para escolas militares, etc... E no 3º ano esse grupo só se fortaleceu. Como eram 5 turmas de cada série do Ensino Médio, e todos tinham um grupo um pouco mais agitado (rs), o diretor resolveu que, do 2º pro 3º ano, ele separaria todos os grupos em turmas diferentes. Resultado: Todos os grupos passaram a se conhecer e agora as besteiras eram feitas em conjunto com as 5 turmas. Disso saíram boas amizades, que eu preservo até hoje. E não me arrependo das besteiras que fiz, ou que ajudei a fazer. Tá, de algumas eu me arrependo, mas da maioria não. No final das contas, no último dia de aula, pedi desculpas por qualquer coisa que tivesse feito de errado ao diretor. Ele me abraçou, disse que ia sentir saudade e quem tinha que pedir desculpas era ele.

#### 14 out. 13 - Época de escolhas: minha graduação...

Minha graduação... estranho falar que eu nunca quis fazer Matemática até a hora de escolher para quem eu ia prestar vestibular. E não queria mesmo! Quando era pequena, tinha sei lá, uns 5 anos, em 1995, resolvi que ia ser veterinária. Sempre amei animais. Amo mesmo!! Faço escândalos quando vejo cachorrinhos fofos passeando na orla de Niterói<sup>2</sup>. Até a 7ª série (8º ano), em 2003, era Veterinária, decididamente. Na 7ª série me apaixonei pela Matemática, mas não pensava em ser professora, apesar de saber que eu tinha vocação pra isso, pois sempre ajudava meus colegas com provas e trabalhos que não entendiam.

Na 8ª série (9º ano), em 2004, minha irmã começou a cursar Biologia na UFRJ<sup>3</sup>. Comecei a ter contato com essa faculdade, com os amigos dela, e me encantei. Decidi que ia seguir os passos da minha irmã, ia fazer Biologia na UFRJ igual a ela, viajar para os mesmos lugares que ela viajou. Eu adorava aquele universo novo e adorava a possibilidade de entrar nele. Fiz prova pro Colégio de Aplicação da UFRJ e tudo!

No 1º ano do Ensino Médio, em 2005, comecei a jogar Handebol. Comecei no colégio e depois fui federada pelo Fluminense. Sabia que seria muito difícil continuar nessa carreira, então resolvi que faria Educação Física. Também sempre fui alucinada com esportes. Fiz 12 anos de Natação, dos 8 anos até os 20 anos. Já pratiquei Handebol, Futsal, Judô, Jiu-Jitsu,

<sup>1</sup> Gíria. Significa uma pessoa inteligente, estudiosa.

<sup>2</sup> Local onde a colaboradora mora provisoriamente e onde fica localizada a Universidade Federal Fluminense.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Muay Thai<sup>4</sup>, e atualmente faço Kombat<sup>5</sup> e Kali Silat<sup>6</sup>. E ganhei várias competições importantes! Fui campeã do campeonato intermunicipal de Handebol em 2006, 3º lugar no Carioca de Judô de 2009 e 1º lugar no Estadual de Judô de 2009. Ainda sinto vontade de fazer Educação Física, e acho de verdade que farei como segunda graduação, mas isso é outra história...

No 2º ano do Ensino Médio, em 2006, ainda jogando Handebol pelo Fluminense, comecei a pensar na minha profissão. Além de todas essas paixões, tenho uma imensa paixão pela Aeronáutica. Eu queria ser piloto de caça! Via os aviões passando perto da minha casa (moro perto do Museu da Aeronáutica, em Sulacap, e todo ano tem apresentações da Esquadrilha da Fumaça) e ficava morrendo de vontade de pilotar um daqueles aviões! E o orgulho de servir o meu país sempre me chamou atenção e sempre bateu forte no meu peito. Eu queria ter esse orgulho de dizer que eu era boa o suficiente pra entrar pra Academia da Força Aérea (AFA), e que todo cidadão brasileiro poderia contar comigo, a hora que fosse. Assim sendo, larguei o Handebol e entrei (fui convidada a entrar pelo diretor do colégio, pois minhas notas eram ótimas) no curso pré-militar.

E no 3º ano, em 2007, vieram as decepções. Descobri que não tinha altura o suficiente para fazer a prova que eu queria para piloto da AFA. Eu tinha 1,59 m de altura e o concurso exigia mínimo de 1,63 m. Por 4 centímetros! Até cogitei tomar hormônios e tudo, mas é claro que a minha mãe não ia concordar e isso jamais iria acontecer. Descobri que a Veterinária não era pra mim, que jamais conseguiria ver um animal sofrendo, jamais conseguiria sacrificá-lo. Eu me apego demais a eles, ia sofrer muito nessa profissão. Descobri que exatamente em 2006 fechou a última turma de Arqueologia da UERJ<sup>7</sup>, que era a única faculdade pública do Rio de Janeiro que oferecia esse curso. Descobri também que eu não sabia nada de Biologia, sempre ia muito mal nos simulados que o colégio oferecia, mas era muito boa em Exatas! Então comecei a cogitar a possibilidade de fazer Engenharia. Pesquisando qual Engenharia me agradava mais, cheguei até a Engenharia Física. Adorei a proposta! Mas essa faculdade só existia em São Carlos, São Paulo, e é óbvio que com 17 anos a minha mãe não me deixou ir pra São Paulo fazer faculdade, tendo tantas opções no Rio. Além disso tudo, tinha medo de fazer Educação Física e não ganhar dinheiro o suficiente pra levar uma vida tranquila. Eu pensava em fazer algo que eu fosse apaixonada, mas também pensava no meu futuro salário!

---

<sup>4</sup> O Muaythai é conhecido mundialmente como "A Arte das Oito Armas", pois se caracteriza pelo uso de: punhos, cotovelos, joelhos e pés, que associada a uma forte preparação física e combinação de movimentos torna o Muaythai a mais eficiente, poderosa e sem dúvida violenta luta de trocação (contato total) da face da terra. Todo golpe do Muaythai tem o objetivo de acabar com a luta (knock out). Fonte: <http://www.muaythairiodejaneiro.com.br>

<sup>5</sup> Kombat utiliza eficientes técnicas de defesa pessoal oriundas de diversas artes de combate, além de dezenas desenvolvidas para situações novas. Algumas dessas técnicas são utilizadas por militares e quem as domina pode enfrentar qualquer ataque. Fonte: <http://www.kombato.org/>

<sup>6</sup> Kali Silat é uma arte marcial originária das Ilhas Filipinas baseada em conceitos simples, que podem ser aplicados tanto em armas quanto em técnicas desarmadas. Fonte: <http://kalisilatmg.blogspot.com.br/p/kali-silat.html>

<sup>7</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Figura 4 – 3º ano- galera do fundão



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 5 – 3º ano- último dia de aula



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 6 – 3º ano- Formatura.



Fonte: Acervo Pessoal.

Resolvi então que seria Engenharia Mecânica ou Mecatrônica. Ia prestar vestibular pra isso e ponto. Meu pai ficou todo orgulhoso, pois ele também é Engenheiro Mecânico. Eu seguiria seus passos, e para ele, isso era lindo!

Na hora de preencher as fichas do 1º Vestibular, que já não lembro qual era a Universidade, fui direto em Engenharia. Mas sabe... eu não queria fazer Engenharia tanto assim. Eu gostava muito de Matemática, mas não queria estudar Física, nem Química. E aí veio o estalo: Eu gostava muito de Matemática. Caraca<sup>8</sup>, eu gostava muito de Matemática! Por que não, então né? O salário de professor não seria o melhor de todos... Mas eu ia fazer algo que realmente gostava! Preenchi todas as fichas pra Matemática. Não queria fazer UERJ, fiz a prova só por insistência da minha mãe. Passei em 43º lugar e mesmo assim ela ficou toda besta. Imagina quando ela me viu passar em 25º pra UFF<sup>9</sup> e 17º pra UFRRJ... Passei para a UFRJ também, mas não lembro a classificação. E aí eu tinha que escolher pra onde ir, né? UERJ eu não queria mesmo. Acho aquela Universidade feia demais, não gostaria de estudar lá nem um pouco. UFRRJ<sup>10</sup> é exatamente do lado de Seropédica, uma cidade do Rio de Janeiro que não tem nada. Só tem vaca naquele lugar. Não queria ir pro fim do mundo mais um pouco todo dia. O fim de mundo que eu morava já era o suficiente. E aí tinha a UFF e a UFRJ. Bom, a UFF teve sorte em me falar antes que eu tinha passado (risos). E é claro que sair de casa, morar em outra cidade, me encheu muito os olhos. Com 17 anos, a coisa que eu mais queria fazer era sair de casa! Nem fiz matrícula em nenhum outro lugar, vim direto pra UFF.

A matemática na UFF é a coisa mais difícil que já tentei fazer na vida. É muito complicado chegar na faculdade sem ritmo de estudo, sem estar acostumado a se superar todo dia e se deparar com a cobrança toda que os professores fazem. E é complicado também a forma como muitos professores lidam, ou na verdade não lidam, com a turma. Muitos não estão nem um pouco interessados e querem mais é reprovar os alunos mesmo. Há 1 ano sou bolsista do LEG e foi a melhor coisa que me aconteceu na faculdade. É o que me motiva a ir até o fim da graduação e continuar estudando além dela.

E aqui estou ainda. É como dizem: “Entrar pra Matemática é muito fácil. Eu quero ver é sair”.

Figuras 7 e 8 – Trote UFF. Eu fui vassoura! =D



Fonte: Acervo Pessoal.

<sup>8</sup> Gíria colocada para dar ênfase.

<sup>9</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>10</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Figura 9 – 2008- 1º período UFF.



Fonte: Acervo Pessoal.

### 05 jan. 13 – **Uma profissão: ser professor...**

Acho que venho sendo "professora" desde a 7ª série (8º ano) do Ensino Fundamental. Sempre ajudei muitos amigos a estudar Matemática e no Ensino Médio a diretora cedia salas para eu dar aula a grupos de alunos com dificuldade na matéria.

Mas isso é muito diferente de ter uma turma e de assumir certas responsabilidades sobre ela. O começo da profissão é muito ingrato. Você trabalha de monitor, de professor de dependência ou de professor de recuperação e trabalha basicamente para pagar suas passagens até o trabalho. E é se matando de trabalhar que você consegue um emprego dentro de um colégio particular (já que ainda não estou formada para trabalhar em colégio público). E no começo da profissão, você tem que seguir uma série de "regras" do colégio, deve ensinar o conteúdo que eles quiserem e da forma que eles quiserem.

Eu adoro ser professora, adoro estar em sala e ter contato com os alunos, mas não vejo a hora de ter uma turma realmente minha, onde eu possa passar o conteúdo da forma como eu acredito que deve ser passada, com construção do conhecimento, e não da forma expositiva como atualmente sou obrigada a fazer.

### 05 jan. 13 – **Trabalho : a formação continuada...**

Atualmente sou bolsista do LEG-UFF<sup>11</sup>, cumprindo doze horas semanais, trabalhando no projeto de desenvolvimento de materiais adaptados para cegos e aplicação dos mesmos. Escrevi "trabalho" no título, porque há muito trabalho a fazer, sempre. O LEG tem um

<sup>11</sup> Laboratório de Ensino de Geometria da Universidade Federal Fluminense.

acervo enorme de materiais adaptados para cegos, mas não engloba todo o conteúdo matemático, então sempre temos algo novo para fazer, para adaptar, para pensar e criar.

Se não houvesse o LEG na UFF, creio que não teria acesso a esses materiais, pois nenhum outro professor trabalha com isso e, provavelmente, não estaria mais na faculdade. O LEG me encantou e abriu os meus olhos para a necessidade que a nossa sociedade tem hoje em relação a esses materiais.

Depois que entrei pro LEG aprendi Braille, aprendi Libras e me aprendi como lidar com alunos com deficiências e a entender um pouco como eles pensam. Sinto-me muito mais preparada se futuramente receber um aluno assim na minha sala de aula. Tenho certeza que ele não será ignorado por mim, nem ficará para trás no conteúdo em relação ao resto da turma.

### 05 jan. 13 - **Uma luta: a inclusão.**

Considero que a inclusão de alunos com deficiências, no Brasil, é uma luta diária. Tanto para esses alunos como para nós, os professores. Em parceria com o LEG, aplico mensalmente atividades desenvolvidas no LEG para a turma de deficientes visuais no Colégio Pedro II (CPII), Unidade de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. A turma é composta por alunos do Ensino Médio, de 15 a 20 anos, e os materiais são testados no contraturno do horário das aulas. Eu não estou lá todos os dias com esses alunos vendo como que eles se comportam nas aulas, nem acompanho os professores, mas consigo entender como é difícil para todos estar na escola na parte da manhã e na parte da tarde para conseguir estudar o suficiente e entender o conteúdo que o professor tenta passar. O sacrifício deles de vir de longe estudar no CPII, que é inclusive um dos poucos lugares no Rio de Janeiro que oferece a esses alunos condições adequadas de estudo, é enorme.

E o problema da inclusão no Brasil não alcança apenas os deficientes visuais. Os cadeirantes, os deficientes auditivos, pessoas com distúrbios de comportamento, também se deparam com essa dificuldade de encontrar um lugar que ofereça uma forma de ensino adequada. Muitas vezes também, crianças em classes normais não são diagnosticadas e sofrem preconceitos das outras sem nem saber por que são tão diferentes.

A UFF tem tentado oferecer o curso de Braille e o curso de LIBRAS para os futuros professores, mas o curso de Braille foi oferecido apenas uma vez, não atendendo a todos os alunos, e o de LIBRAS é oferecido atualmente apenas para prováveis formandos (alunos que cursam o último período) e mesmo assim, não oferece bagagem suficiente para realmente aprender a Linguagem de Sinais. Eu, particularmente, me sinto preparada para encontrar um aluno com deficiência dentro da sala de aula, mas sei que sou minoria dentre os professores de Matemática. A maioria não tem acesso a esse tipo de formação e quando tem acesso, não se importa muito com questão da inclusão. Acho que disciplinas que dão experiência ao formando sobre como lidar com esse tipo de aluno e como contornar essas situações de exclusão deveriam ser obrigatórias no currículo de Licenciatura, não só de Matemática, mas de todas as outras áreas.

Figura 10 e 11 – LEG (UNIRIO e Lagoa Santa/MG)- 2012



Fonte: Acervo Pessoal.

Figuras 12 e 13 – LEG (Cubatão/SP e João Pessoa/PB)- 2012



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 14 – LEG (Semana da Matemática UFF)- 2012



Fonte: Acervo Pessoal.

## APÊNDICE B - Questionários Sensações Pós-Memorial

### 12 dez. 12 - Sensações pós-memorial - Paula Márcia Barbosa

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Foram diversas sensações que senti: lembrar da minha infância, as brincadeiras de rua, das escolas que frequentei. Uma coisa que acho que não escrevi foi a minha festa de quinze anos (com minha irmã gêmea). Tenho amiga até hoje que dançou a valsa e o filho dela dançou a valsa dos quinze anos da minha filha mais velha. As alegrias que tive e algumas tristezas naturais da vida. Hoje, lembrar das coisas que já fiz foi gratificante. Muitas coisas a gente não esquece, porém ficam adormecidas na memória. Sensações alegres, sensações tristes, sensações prazerosas, sensações de ter atingido um dos objetivos de vida: formar, ter um emprego, casar, ter filhos, poder educá-los com dignidade para serem pessoas responsáveis, éticas e com dignidade. E agora ver meus netos nascendo. Acredito que fiz muita coisa nessa vida que Deus me deu.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

Para ser sincera, fiz como me pediram: escrevi tudo no Word e fui acrescentando depois. Facilidade, eu tive, pois recebi tudo detalhado. Se eu tivesse que fazer tudo sozinha, com certeza demoraria mais tempo.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Escrever o memorial não foi nada simples, confesso que relembrar de tantas coisas que aconteceram na minha vida foi complicado, não que eu tenha algum problema com o que se passou, mas sinceramente algumas coisas já tinham até mesmo sido esquecidas. No geral, foi bom rever essas lembranças, assim eu pude refletir mais sobre meu comportamento, o que eu devo mudar na minha vida e, principalmente, refletir sobre o que eu quero e que tipo de professora eu devo ser.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

O blog é uma ideia interessante e simples de ser usada porque podemos ter contato com outras pessoas que se interessam pela mesma coisa, ser professor. E também, saber como elas pensam sobre o que é ser professor e sobre a inclusão.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Escrever o memorial foi um processo bastante interessante, pois me fez relembrar diversas situações ocorridas durante o processo da minha formação, mas ao mesmo tempo gerou em mim certa frustração por eu não ter melhores registros, seja na memória, ou mesmo escrito ou fotografado. A saudade do passado, também conhecida por nostalgia, esteve ao meu lado durante os momentos da escrita, por me fazerem reviver na memória alguns dos principais momentos da minha vida.

As minhas principais dificuldades foram para relembrar as minhas vivências nas etapas iniciais, pelo fato da distância temporal e da falta de registros.

Percebi que reflexões como esta nos levam não só ao objetivo que queremos, mas também em fatos relacionados e pessoas relacionadas a estes objetivos. Ótimas lembranças de um passado tão longe, como a formação nas etapas iniciais da vida escolar e ao mesmo tempo tão perto como a vivência da graduação e formação em nível superior.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

Utilizar o blog foi uma ótima ideia, uma vez que este recurso abre espaço, de forma bem organizada, para atualização e postagem de novas lembranças. O fato de os textos poderem ser lidos, após as novas publicações, por outros usuários e as questões que vão surgindo para esclarecimentos dos pontos nos textos publicados, viabiliza o processo de lembrança e registro das lembranças.

Não tive dificuldades em usar o blog, pois já estou habituado com plataformas como esta (faço especialização na modalidade E.A.D.). O próprio blog é bem autoexplicativo, o que facilita o usuário nos acessos.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Difícil, recordar de detalhes de tempos atrás é complicado. Assim como tentar ordenar e organizar a fim de se tornar compreensível. Senti saudades dos tempos da escola, mas também orgulho de mim mesma por ter chegado onde estou e desafio, esperança, para alcançar meus planos futuros. Dificuldade apenas de lembrar os acontecimentos.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

O ambiente virtual é uma novidade muito boa. Gostei bastante do blog, principalmente por ser de fácil acesso e de uso. Suas ferramentas e o layout facilitaram a escrita no blog.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

O que parecia complicado, acabou se tornando fácil e interessante, por que enquanto eu tentava lembrar o que havia ocorrido exatamente para cada parte, acabava lembrando-me de coisas engraçadas e fatos que nunca mais havia recordado. Coisas que marcaram, mas que ao longo do tempo ficaram guardadas, coisas que realmente acrescentaram na minha formação e que com o tempo foram se perdendo. Conforme fui escrevendo as lembranças simplesmente foram aparecendo e acabou sendo uma experiência gratificante.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

No início tive um pouco de dificuldade, mas conforme você usa acaba se adequando ao padrão do blog, o que fez com que ele se tornasse uma ferramenta de fácil acesso, pois por mais que você demorasse a se encontrar no primeiro acesso, após isso ele era simples e de fácil manuseio.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Foi bom escrevê-lo, um aprendizado pessoal e emocional. Tive muitas sensações ao escrevê-lo, boas e ruins... as lembranças foram muitas e selecioná-las nem sempre é fácil ou agradável. Me trouxe algumas lembranças ruins que estavam guardadas mas as boas vieram em grande estilo. É bom falar um pouquinho da gente, pois é assim que nos escutam. Eu não li logo que escrevi, só depois de um tempo fui ler tudo, e percebi muitas coisas sobre o meu comportamento e desenvolvimento pessoal, vi a minha vida pelos meus olhos, olhos serenos e pouco detalhistas, mas que exaltaram a alegria e a vontade de crescer. Vi um pouco de menina, um pouco de mulher, vi... gostei de algumas coisas, não gostei de outras... mas no final, eu vi... e aprendi com isso.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

Acho que vivemos em uma era tecnológica, onde a informática e as tecnologias fazem parte do dia a dia. Achei legal a ideia do blog, dessa forma foi mais fácil participar das narrativas. Não senti dificuldades em usa-lo, faz parte do meu dia a dia e do dia a dia dos meus alunos, logo preciso sempre estar antenada as novas possibilidades de comunicação.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

A primeira sensação que senti ao saber sobre o memorial foi uma excitação de revisitar momentos que foram de grande importância para mim. Agora, em um segundo momento, senti uma tremenda dificuldade de escrever sobre os acontecimentos ocorridos quando eu ainda era garoto, ou seja, sobre o tópico referente à minha vida na escola.

A verdade é que à medida que as minhas lembranças iam surgindo, com elas mais outras lembranças se tornavam claras e era difícil focar para que o texto continuasse coeso e coerente.

Outra grande dificuldade que tive foi de tornar público a minha visão sob tantos acontecimentos sobre a minha vida escola. Obviamente, eu já tinha contado sobre esses acontecimentos as pessoas, mas no memorial, senti que como se eu estivesse contando exatamente o que se passava por mim no momento em que ocorrerão os fatos e confesso que às vezes isso me incomodou.

Em contrapartida, toda vez que uma memória sobre determinado acontecimento havia sido revisitada e eu já houvera começado a escrever sobre, ficava natural continuar a contar sobre o ocorrido, como se aquilo fosse realmente uma conversa casual e convencional. Natural também foi escrever os acontecidos mais recentes, sobre minha graduação, sobre ser professor e sobre inclusão.

Eu gostaria de ter tido mais tempo para revisitar algumas memórias que possam ter ficado perdidas entre a minha mente que lutava para liberar algumas lembranças e o papel. Volta e meia surge um flash em minha cabeça sobre algum ocorrido, mas me questiono sobre a relevância desse caso para o memorial.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

Sim, o blog é de fácil manipulação. As dificuldades eram sobre o que e como escrever e em momento nenhum sobre a utilização do blog.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Escrever o memorial foi muito bom, pude relembrar fatos muito marcantes e que de alguma maneira tinham caído no esquecimento. Mas em alguns momentos dificuldades vieram a tona. Ao mesmo tempo em que eu queria contar tudo, eu não conseguia me lembrar de muitas coisas.

Durante a escrita pude sentir bastante alegria, mas ao mesmo tempo bastante saudade. O tempo passou muito rápido, e só escrevendo certas histórias que pude perceber nitidamente isso. Escrever sobre a minha infância parecia quase impossível. Foi difícil se lembrar de certas coisas de quando eu tinha muito pouco tempo de vida.

As partes mais difíceis de escrever foi quando falei da minha época de escolha entre a Matemática e a Medicina, e sobre o trabalho/papel do professor, pois não tive nenhum contato em sala de aula.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

Achei a ideia do blog super interessante, pois era um site de fácil acesso e era muito bom ler as histórias das outras pessoas. As vezes quando lia algum post de alguém, me recordava de alguma história parecida que tinha acontecido comigo. E além disso, foi muito legal, pois pude conhecer um pouco da história de cada entrevistado.

Prezado(a) professor(a) colaborador(a),

Terminamos a escrita de sua narrativa (auto)biográfica, o que nesta pesquisa estamos chamando de memorial de formação. Sobre essa fase de escrita, a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi nos diz:

A escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como 'luta', em seguida, como 'ato de conceber' e, finalmente, como 'viagem'. [...] Simbolicamente, a escrita do memorial seria experienciada através de duas visões paralelas: a de luta e a de luto. Uma luta que se trava contra as dificuldades da escrita e os demônios interiores. Um luto pela morte de si mesmo, com um outro, para renascer sob uma nova forma. (PASSEGGI, 2006, p. 210-211.)

Com o intuito de saber/ entender as sensações pós-memorial, no sentido de pós-parto, deixamos algumas perguntas:

**1) Como foi escrever o memorial? Quais foram as sensações que você sentiu ao escrevê-lo?**

Escrever sobre o passado e sobre a minha infância foi muito simples. Acho que é uma fase que passou e já foi domada. Senti muita saudade de tudo, dos meus amigos do colégio, da minha inocência e de brincar. Mas foi difícil escrever sobre o presente. Acho que o presente ainda está em formação, é uma fase onde a cada dia tudo se modifica, o pensamento é outro, o foco muda. Foi difícil organizar as ideias e escrevê-las de forma que se entendesse exatamente o que eu gostaria de dizer.

**2) O que achou do uso do blog para a escrita? Teve facilidade em usá-lo?**

Gostei do uso do blog, isso facilitou muito a comunicação entre as partes. O blog é simples de ser usado e não houve dificuldades em relação a isso.

## APÊNDICE C - Cartas de Cessão

## CARTA DE CESSÃO

Eu, PAULA MARCIA BARBOSA,  
portador do RG nº 2.270.329 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Paula Marcia Barbosa

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Heverton de Souza Bezerra da Silva,  
portador do RG nº 13060698-1 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Heverton S. B. da Silva

## CARTA DE CESSÃO

Eu, VIVIANE LOPES RODRIGUES,  
portador do RG nº 020.171.480-5 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Viviane Lopes Rodrigues

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Pablo Dimício Ferreira Telles,  
portador do RG nº 22.364.235-8 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Pablo Dimício Ferreira Telles.

## CARTA DE CESSÃO

Eu, Ohanna da Silva Mourão, portador do RG nº 13278267-3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog <http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.



## CARTA DE CESSÃO

Eu, Tamara Miramela de Souza  
portador do RG nº 23551907-1 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog <http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Tamara Miramela de Souza

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Ana Eliza da Silva Cardine,  
portador do RG nº 22.408.066-3 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Ana Eliza da Silva Cardine

## CARTA DE CESSÃO

Eu, Matheus Freitas de Oliveira, portador do RG nº 20583052-4, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog <http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.



Matheus Freitas de Oliveira

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Gaby Murtza Baltar,  
portador do RG nº 20.997.438-5 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

GabyMurtzaBaltar

## CARTA DE CESSÃO

Eu, LARISSA ALEXANDRE PINHO DOS SANTOS,  
portador do RG nº 24160575-7 declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha narrativa (auto)biográfica, em forma de memorial de formação, que  
foi escrita e revisada por mim por e-mail e no site/blog  
<http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/>, para **Fernanda Malinosky Coelho da  
Rosa** usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a  
presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a lê-la e citá-la, ficando vinculado o  
controle a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, que tem sua guarda, ou a outro que  
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Larissa Alexandre Pinho dos Santos