



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



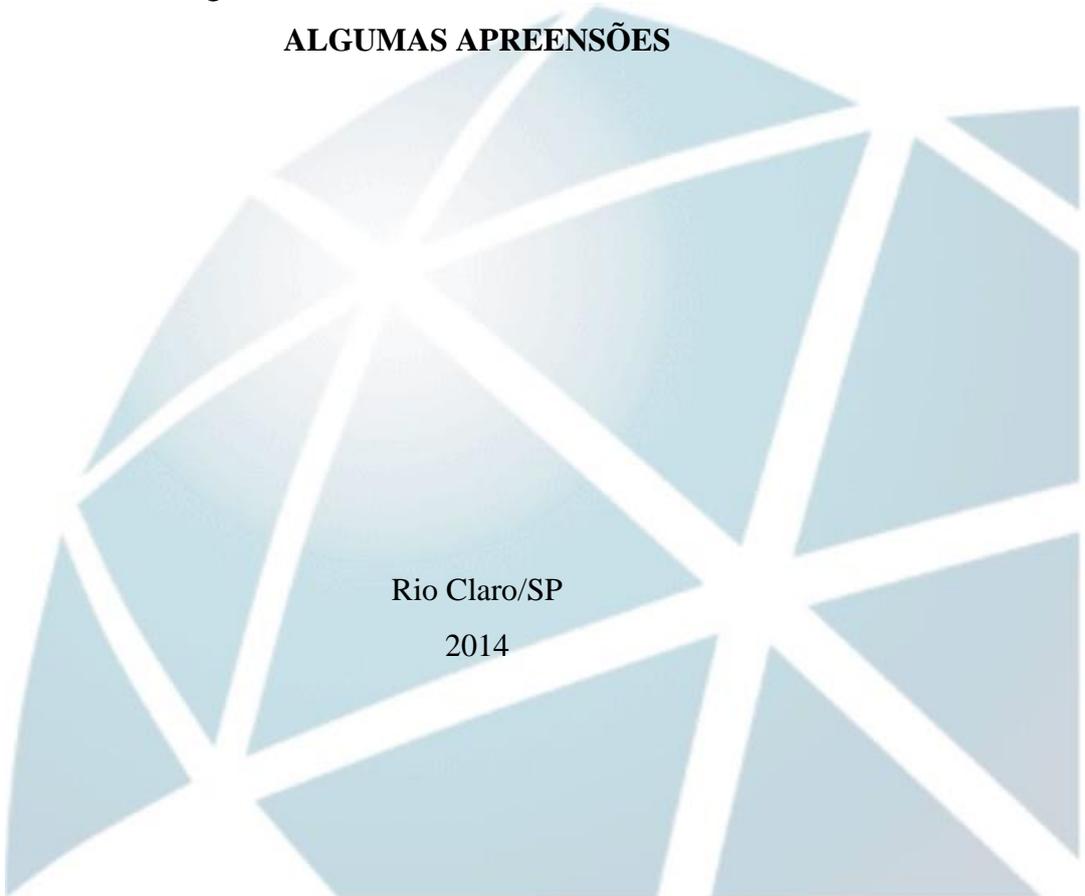
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Erica Aparecida Capasio Rosa

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A INCLUSÃO ESCOLAR:
ALGUMAS APREENSÕES**

Rio Claro/SP

2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

Erica Aparecida Capasio Rosa

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A INCLUSÃO ESCOLAR:
ALGUMAS APREENSÕES**

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.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Ivete Maria Baraldi

Rio Claro/ SP

2014

ERICA APARECIDA CAPASIO ROSA

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A INCLUSÃO ESCOLAR:
ALGUMAS APREENSÕES**

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.

Orientador: prof.^a. Dr.^a. Ivete Maria Baraldi

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Ivete Maria Baraldi (orientadora – Unesp - Bauru)

Prof.^a. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp – Bauru)

Prof.^a. Dra. Miriam Godoy Penteadó (Unesp – Rio Claro)

Resultado: Aprovada

Rio Claro, 05 de dezembro de 2014

510.07 Rosa, Erica Aparecida Capasio
R788p Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar:
algumas apreensões / Erica Aparecida Capasio Rosa. - Rio
Claro, 2014
160 f. : il., gráfs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Ivete Maria Baraldi

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Educação
matemática inclusiva.. 3. Formação de professores.. 4.
Narrativas. 5. Escolas inclusivas. I. Título.

A minha família

Em luta junto com as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento,
altas habilidades e superdotação contra a discriminação e o preconceito.

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se
reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE,1998, p. 67)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre estar iluminando o meu caminho.

Agradeço à minha família que é a base da minha existência, em especial a minha irmã Leticia, que está sempre comigo, me aconselhando, amparando e apoiando. À minha “família Unespiana” que após a formatura mantivemos os laços estreitos de amizade, de modo especial, agradeço ao meu querido amigo Lucas Mazzi, por me incentivar desde o começo esse desafio. Aproveito também para agradecer Paulo Benatti, por estar comigo, colaborando sempre com muito carinho.

À minha orientadora querida, Ivete Maria Baraldi, por ser sempre atenciosa, amiga, carinhosa e muito competente. Aproveito também para agradecer o grupo de orientação: Bruna, Fer, Ju e Nana, pelas diversas contribuições e por tornar os momentos de reunião muito agradáveis.

Aos membros da Banca, Professora Vera Capellini e a Professora Miriam Godoy Penteado. A Verinha, por ter contribuído muito com a construção desse trabalho, oferecendo sugestões valiosas. E a querida professora Miriam, sempre contribuindo, apoiando e apresentando novas reflexões sobre a escola, o cotidiano do professor de matemática, entre outras, de maneira delicada e carinhosa.

Agradeço as importantíssimas reflexões que o Grupo de pesquisa em História Oral e Educação Matemática (Ghoem) proporcionou, nas reuniões semanais e nos subgrupos de estudos. Em especial, aos professores do grupo: Professor Vicente, Professora Heloísa, a Professora Edinéia.

Aos meus professores colaboradores. À prefeitura municipal de Campinas. E as demais pessoas envolvidas com a minha pesquisa.

Aos professores do Programa de pós-graduação da Unesp de Rio Claro, especialmente, ao professor Marcelo Borba, Roger Miarka, Maria Bicudo, Rosa Monteiro, Paula Malheiros, pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

À Inajara por estar sempre sanando minhas dúvidas e meus desesperos com os prazos. Às bibliotecárias da Unesp de Rio Claro, sempre disponíveis para sanar dúvidas, entre elas sobre as normas da ABNT .

Aos meus colegas da pós-graduação, as meninas que dividem a casa comigo. Agradeço também aos amigos da Unesp, da Paróquia de Santa Luzia em Rio Claro, aos meus amigos de Campinas.

À Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar uma compreensão, por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para produzir as narrativas utilizamos os pressupostos da História Oral corriqueiramente usado pelo Grupo de História Oral em Educação Matemática (Ghoem), além das entrevistas usamos dados oficiais do município de Campinas, cidade *locus* da pesquisa em questão, afim de contextualizar o local que foi realizada. Os nossos sujeitos foram nove professores que ensinam matemática sendo que sete deles são professores formados em licenciatura plena em Matemática e duas professoras de Educação Especial. Nesse sentido fizemos uma análise de convergência/divergência onde destacamos três categorias, ou seja, três temas que proporcionam o arremate de nosso trabalho. As categorias são: À primeira vista, discutimos sobre as sensações dos professores ao entrar pela primeira vez na sua sala de aula e perceber que nela existem alunos com deficiência; aqui também entendemos que cabem as sensações das professoras de educação especial ao ter que ensinar matemática, entre outras; Formação é o segundo tema abordado, em que discutimos a formação dos professores em relação à educação especial e também à formação em matemática das professoras de educação especial, além de outras reflexões sobre a formação sob a perspectiva da educação inclusiva; E o terceiro e último tema abordado nessa dissertação está relacionado à escola “Que escola é essa?”, em que discutimos que escola é essa que estamos buscando na perspectiva da educação inclusiva. E, a partir dessas análises, foi possível compreender que ainda existe resistência por parte dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, porém a maioria se mostrou favorável a esse novo paradigma, somente será viável desde que exista apoio ativo das políticas públicas cotidianamente na escola e na formação de professores, mas talvez não nessa estrutura escolar que hoje se apresenta. Nossa pesquisa se torna relevante também, por haver um pequeno número de investigações que abordam a inclusão escolar no ensino fundamental II e o cotidiano das aulas de matemática, principalmente no que tange ao que os professores estão vivenciando e compreendendo o que é uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação Matemática Inclusiva. Formação de Professores. Narrativas. Escolas inclusivas.

ABSTRACT

The intention of this research is to develop an understanding, through the narratives of teachers who teach mathematics, about school inclusion and the process of teaching and learning of mathematics students with disabilities, pervasive developmental disorders, high skills and giftedness. To produce the narratives we use the assumptions of Oral History routinely used by the group of História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Interviews have been made and we used official data from Campinas, city where the research was made, in order to contextualize the location of this research. Our subject were nine teachers who teach mathematics wherein seven of them are graduated mathematics teachers and the other two are graduated in special education. In this sense we did an analysis of convergence/divergence were we highlight three themes that provide the tailpiece of our work. The first category was nominated “At first look”, we discussed the feeling of teachers entering the first time in your classroom and realize that there are student with disabilities in it; Here we also understand that we must consider the feelings of the teachers of special education when having to teach mathematic and others; “Formation” is the second topic addressed where we discussed the formation of mathematic teachers in relation to the special education, the formation of special education teacher in relation to the mathematics and also other reflections about the formation from the perspective of inclusive education. The last category was nominated “What school is this?” where we discussed what school is that we are seeking in the perspective of inclusive education. And from these analyzes, it was possible to understand that there is still resistance from teachers regarding the inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders, high skills and giftedness but the majority was in favor of this new paradigm and this will only be feasible provided if there are active support of public policies every day at school and in teacher formation, but maybe not in the school model that stands today. Our research is relevant for having a small number of research addressing school inclusion in elementary school and also by the daily math classes, especially in regard to what teachers are experiencing and understanding what is an inclusive school.

Key words: Inclusion Mathematics Education. Teachers Formation. Narratives. Inclusive Schools.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE SIGLAS | 10 |
| LISTA DE GRÁFICOS, TABELA E QUADRO..... | 11 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| COLOCANDO OS PINGOS NOS “IS” | 14 |
| RELEVÂNCIA DA PESQUISA | 15 |
| CAPÍTULO I –..... | 21 |
| O QUE SABEMOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR | 21 |
| 1.1.MUDANÇAS DE PARADIGMA: DA EXCLUSÃO A INCLUSÃO ESCOLAR. | 21 |
| 1.2.POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 22 |
| 1.3.POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) NA | |
| PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. | 28 |
| CAPÍTULO II - | 32 |
| METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 32 |
| 2.1. POR QUE HISTÓRIA ORAL? | 32 |
| 2.2. CAMPINAS, ONDE SE DEU A PESQUISA..... | 34 |
| 2.2.1. A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS..... | 35 |
| 2.2.2. A SME e a FUMEC | 38 |
| 2.2.3.OS CURSOS DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS | 41 |
| 2.2.4. BREVE HISTÓRICO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPINAS | 44 |
| 2.2.5. ALGUNS DADOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPINAS | 50 |
| 2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 50 |
| CAPÍTULO III - | 55 |
| AS NARRATIVAS | 55 |
| 3.1. NARRATIVA DE SALETE | 56 |
| 3.2. NARRATIVA DE GABRIELA..... | 60 |
| 3.3. NARRATIVA DE JOÃO | 65 |
| 3.4.NARRATIVA DE ELIZABETH | 71 |
| 3.5. NARRATIVA DE FABIANA..... | 77 |
| 3.6. NARRATIVA DE CLARICE | 83 |
| 3.7. NARRATIVA DE M..... | 94 |
| 3.8. NARRATIVA DE MARIA | 101 |
| 3.9. NARRATIVA DE SOL | 108 |
| CAPÍTULO IV - | 114 |
| AS ANÁLISES | 114 |
| 4.1. À PRIMEIRA VISTA | 114 |
| 4.2. FORMAÇÃO | 121 |
| 4.3. QUE ESCOLA É ESSA? | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 131 |
| REFERÊNCIAS..... | 114 |
| APÊNDICE I:..... | 150 |
| ANEXO I: | 151 |
| ANEXO II: | 154 |
| ANEXO III: | 159 |

LISTA DE SIGLAS

Ghoem – Grupo de História Oral e Educação Matemática
Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
PPGEM – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
EE – Educação Especial
Libras – Língua Brasileira de Sinais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
IBC – Instituto Benjamin Constant
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
PNEE – Plano Nacional de Educação Especial
MEC – Ministério da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CP – Conselho Pleno
ONU – Organização das Nações Unidas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
PNE – Plano Nacional de Educação
HO – História Oral
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
EJA – Educação de Jovens e Adultos
RMC - Rede Municipal de Educação de Campinas
SME - Secretaria Municipal de Educação
FUMEC - Fundação Municipal de Educação Comunitária
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
UE – Unidade de Ensino
CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional de Campinas
CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CSF - Coordenadoria Setorial de Formação
DM – Deficiência Mental
DA – Deficiência Auditiva
DV – Deficiência Visual
SERES - Setor de Referência de Educação Especial
SEESP – Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS, TABELA, QUADRO E FIGURA

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Total de matrículas ativas de alunos com deficiências SME em 2013..... | 36 |
| Gráfico 2 – Total de matrículas ativas de alunos por deficiências em 2013..... | 36 |
| Gráfico 3 – Total de matrículas NAEDS (2013)..... | 37 |
| Gráfico 4 – Total de matrículas de alunos com deficiência por NAEDS | 37 |
| Gráfico 5 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2007 – 2013..... | 119 |
| Tabela – Matrículas de alunos com deficiências SME..... | 37 |
| Quadro – Características dos entrevistados..... | 55 |
| Figura - Igualdade de oportunidades..... | 131 |

INTRODUÇÃO

Eu, Erica, sou graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro, onde morei e estudei por quatro anos. Depois de formada voltei morar na casa dos meus pais em Campinas – SP. Nesta cidade, comecei a buscar meu primeiro emprego como professora de Matemática recém-formada. Desse modo, me inscrevi em uma das Diretorias de Ensino de Campinas¹, na rede estadual, para lecionar e, rapidamente, encontrei uma escola que estava precisando de professor para o reforço de matemática com as salas dos sétimos anos. Os professores desta escola em que trabalhei sempre me faziam pensar sobre suas condições de trabalho, suas angústias, falta de apoio dos órgãos superiores, políticas públicas, entre outros assuntos que tinha consciência que acontecia. Tal consciência era fruto do período de graduação quando fui bolsista por três anos do Núcleo de Ensino da Unesp, onde tínhamos contato direto com uma unidade de ensino estadual e com os professores de Matemática que ali lecionavam. No entanto, não sei se já tinha refletido profundamente sobre todos aqueles assuntos.

Durante os intervalos das aulas da escola, os professores se reuniam na sala dos professores onde falavam sobre tudo. E uma dessas conversas teve como tema a inserção de alunos com deficiência em salas de aulas e a falta de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Eles apontavam questionamentos sem soluções, por exemplo, falta de estrutura física da escola, falta de profissionais capacitados, entre outros. Atentei-me a essas indagações e comecei a reparar em como é o ensino de matemática para alunos com deficiência inseridos na sala de aula, e a recordar as angústias sentidas ao cursar uma disciplina optativa intitulada Tópicos Especiais em Educação Matemática durante o período de graduação.

Essa disciplina foi muito importante, pois possibilitou a discussão sobre a diversidade de alunos que iríamos encontrar em nossas salas de aulas, e estes não são os ideais descritos nos textos teóricos, são alunos singulares e cada qual com o seu tempo de aprendizagem, seja com deficiência ou não. Além dessa pluralidade de reflexão sobre o diferente, também mostrou indicativos de onde podemos buscar material para amparar nossa prática, dentre esses, alguns trabalhos acadêmicos que abordam o tema: Educação Matemática e Educação Inclusiva. Porém, sabemos que apenas uma disciplina abordando essa temática não é suficiente para a diversidade que encontramos na sala de aula (mas já é um grande passo) e por isso ficava angustiada, por não saber ou conseguir ensinar matemática para alunos com

¹No município de Campinas existem duas Diretorias de Ensino a Leste e a Oeste, a Leste é mais próxima de minha residência.

deficiência. Acredito que tal sensação seja de todo professor recém-formado ao entrar pela primeira vez na sua sala de aula. E então comecei uma busca por experiências de professores de Matemática que já haviam lecionado para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e fiquei surpresa com os relatos.

Encontrei-me com a professora Ivete Maria Baraldi, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro (PPGEM), que aceitou o desafio de investigar o que os professores nos dizem sobre educação (escolar) e o ensino e a aprendizagem de matemática para alunos com deficiência. A partir de então, esse trabalho passa a ser escrito no plural. Assim, pudemos constituir uma questão de pesquisa: *“O que os professores que ensinam matemática dizem sobre a inclusão escolar e o ensino e a aprendizagem de matemática para os alunos público alvo da Educação Especial?”*. Dessa maneira, o objetivo de nossa investigação é: elaborar uma compreensão², por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Para atingir esse objetivo, utilizamos como metodologia de pesquisa a História Oral (H.O)³, prática utilizada no Grupo de História Oral em Educação Matemática (Ghoem), do qual somos membros. Optamos pela História Oral, pelas entrevistas, pelas narrativas, pois acreditamos que, por meio do contar experiências dos professores entrevistados, será possível traçar algumas compreensões sobre a inclusão e o ensino e a aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas salas de aulas regulares, além do mais, optando também pelas narrativas postas na íntegra no corpo da dissertação, abrirão um leque de possibilidades ao leitor para que ele também possa elaborar suas compreensões.

Contamos com nove narrativas de professores que lecionam Matemática na Rede Municipal de Campinas – SP, sendo sete professores de Matemática e duas professoras de Educação Especial (EE), além de uma contextualização da cidade *lócus* dessa investigação e os documentos oficiais cedidos pela Secretária Municipal de Educação deste município.

² Corriqueiramente, em nosso grupo de pesquisa, utilizamos a expressão “elaborar uma compreensão” com o intuito de reforçar que a compreensão apresentada é apenas uma das inúmeras que poderiam ser produzidas diante das narrativas utilizadas. Dessa maneira, nesse trabalho, não utilizamos somente “compreender” como objetivo, o que talvez fosse o mais correto em termos de coerência na língua portuguesa.

³ Maiores detalhes no capítulo de “Metodologia e procedimentos metodológicos”.

Colocando os pingos nos “is”

Nessa dissertação utilizaremos a expressão pessoa/aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação⁴, sendo o educando com deficiência aqueles “que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, diante de diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007). Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são “distúrbios na interação social, comunicação e comportamento, em que os indivíduos apresentam interesses estereotipados e repetitivos (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p.12)” englobando diferentes transtornos como: “Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁵, psicoses infantis, Síndrome de Asperger, síndrome de Kanner e a síndrome de Rett (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 12)”. E os alunos com altas habilidades/superdotação são quem possui alto potencial e “grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos de seu interesse (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p.12).” Decidimos por essas denominações, pois é o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014)⁶.

Ferreira e Guimarães (2003) nos lembram de ter o cuidado ao usar o vocábulo “deficiente (s)” como substantivos, pois ao rotularem esses seres humanos podem produzir sentimentos de rejeição e discriminação social e essa não é a nossa intenção. O mesmo vale quando utilizamos as expressões, tais como: classe/escola/sistema ou rede regular, a nossa intenção não é dizer que as demais escolas são irregulares e sim como forma de diferenciar o ensino ao qual estamos nos referindo que não são instituições especializadas.

⁴ Essa terminologia é a mais atual publicada na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

⁵ São o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do desenvolvimento Sem Outra Especificação (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

⁶ Para definições mais específicas dessas terminologias, pode ser consultada em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf>

Relevância da pesquisa

Porque é importante debater a diferença? E porque essa discussão em uma dissertação do Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro? Porque temos como

Uma característica importante do Programa, e que tem raízes no processo que levou ao seu surgimento, é o tratamento efetivamente interdisciplinar dos problemas da área, pensando a Educação Matemática em suas dimensões filosófica e epistemológica, histórica e sócio-cultural. Entende-se que problematizar a própria Matemática ao invés de tomá-la apenas como conteúdo a ser ensinado é uma característica que o distingue de grande parte dos Programas existentes na área. Para tanto, a Matemática, seus modos e agentes de produção, suas filosofias e sua história, seu papel na cultura e na sociedade, todos estes aspectos têm sido objeto de estudo das pesquisas realizadas no Programa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014).

Percorrendo os 30 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, encontramos ainda poucos trabalhos que abordam a educação inclusiva. O primeiro trabalho encontrado foi defendido em 1993, intitulado “Uma Proposta Alternativa para a Pré-Alfabetização Matemática de Crianças Portadoras de Deficiência Auditiva”, cujo objetivo foi apresentar uma proposta alternativa de atividades para a pré-alfabetização matemática de crianças com deficiência auditiva, tendo como enfoque principal, a construção do pensamento lógico-matemático dessas crianças, orientado pelo professor Mário Tourasse Teixeira (OLIVEIRA, 1993).

Após 13 anos, em 2006, Simone Barreto Lírio defende sua dissertação intitulada “A tecnologia informática como auxílio no ensino de geometria para deficientes visuais”. Orientada pela prof^a. Miriam Godoy Penteado. Nessa pesquisa, teve como objetivo conhecer as possibilidades e limitações do uso de tecnologia informática para o ensino de geometria para cegos (LIRIO, 2006).

No ano de 2008 encontramos duas pesquisas de mestrado nessa perspectiva. A pesquisa de Aira Casagrande de Oliveira Calore, intitulada: “As ticas de matema de cegos sob o viés institucional: da integração à inclusão”, traz um estudo etnomatemático de um grupo de jovens e adultos cegos com o objetivo de descrever e analisar o ser, o saber, e o fazer de sujeitos cegos em instituições de ensino. Ela realizou essa pesquisa em dois ambientes: em um instituto especializado e o outro em uma escola estadual paulista de São José do Rio Preto. A pesquisa mostra um exemplo de transição entre a integração e a inclusão desses

alunos cegos e questiona o impacto da cultura destes em uma proposta inclusiva, seu orientador foi o prof. Pedro Paulo Scandiuzzi (CALORE, 2008).

A outra dissertação, orientada pelo prof. Pedro Paulo Scandiuzzi, é de Thiago Donda Rodrigues, intitulada: “A etnomatemática no contexto inclusivo: possibilidades e desafios”; teve como objetivo observar, descrever e analisar como os professores que ensinam matemática lidam com alunos em uma escola inclusiva. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual que oferece o ensino fundamental na modalidade supletivo e percebeu que o processo de inclusão não tem um modelo pronto, o que existe é uma transição da integração para a inclusão. (RODRIGUES, 2008a).

Ainda sobre alunos cegos, temos mais duas dissertações defendidas em 2010. A dissertação de Lessandra Marcelly Sousa da Silva, intitulada: “As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar matemática para alunos cegos”, cujo objetivo era “analisar o processo de construção e adaptação de uma História em Quadrinhos sobre Matemática para alunos cegos e videntes”, usou como metodologia o *design* social. Ela fez estudos teóricos sobre educação inclusiva, especificamente alunos cegos, e sobre o uso educacional de história em quadrinhos. Foi produzido um material adaptado, o qual se espera que possa ser utilizado como recurso de ensino na sala de aula para todos os alunos. Sua orientadora foi a prof.^a Miriam Godoy Penteadó (MARCELLY, 2010).

Renato Marcone (2010), também orientado pela prof.^a Miriam Godoy Penteadó, fez uma dissertação narrativa, intitulada: “Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior: aprendendo a partilhar experiências” sobre a história de um aluno que cursou o ensino superior em matemática enquanto vidente e depois cego. Este aluno iniciou a graduação vidente e durante o período em que cursava, por motivos de saúde, ficou cego. Na sua dissertação dispara a reflexão sobre a inclusão no Ensino Superior, focado na deficiência visual (MARCONE, 2010).

No ano de 2013 foram concluídas duas outras pesquisas. A dissertação de Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, intitulada: “Professores de matemática e a educação inclusiva: Análises de memoriais de formação” objetivou esboçar uma compreensão de como professores de matemática se aproximam da educação inclusiva de alunos com deficiência visual e de como percebem a inclusão. Ela usou como metodologia de pesquisa a escrita de memoriais de formação, efetuando dois tipos de análises sobre as narrativas dos professores. Seus sujeitos foram professores de matemática que participaram do curso de braile oferecido

pela Universidade Federal Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e sua orientadora foi a prof^a. Ivete Maria Baraldi.

Elielson Ribeiro de Sales (2013), orientado pela prof^a Miriam Godoy Penteado, defendeu a primeira tese no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na perspectiva da educação inclusiva, intitulada: “A visualização do ensino de matemática: Uma experiência com alunos surdos”. Teve como objetivo investigar de que forma a visualidade da pessoa surda pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de matemática. Os seus sujeitos foram oito alunos do ensino fundamental de uma escola estadual da rede pública do município de Rio Claro/SP que são usuários da Libras. Na sua pesquisa é reforçada a importância da ‘ponte’ entre universidade e escola e o desenvolvimento de colaboração mútua na aprendizagem das crianças surdas.

Após essa revisão, percebemos uma tendência em pesquisas com alunos com deficiência visual e alunos cegos. E apenas três pesquisas se diferenciando desse tema, em que uma aborda como os professores que ensinam matemática lidam com alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, outra, especificamente, o ensino e a aprendizagem de matemática para crianças surdas, e outra discutindo a formação do professor de matemática em relação a inclusão de alunos com deficiência.

Percorrendo o rol de teses e dissertações defendidas no programa até o ano de 2013, podemos observar uma preocupação com temas relativos à Educação Matemática e a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aulas regulares, com um aumento gradativo na produção de trabalhos com esse foco. No entanto, menos ainda são os trabalhos que abordam sobre os professores que ensinam Matemática, seja sobre sua formação (inicial ou continuada) ou sobre seu cotidiano no ensino fundamental II frente à inclusão escolar.

Apesar de o Programa apresentar uma crescente oferta de estudos na Educação Matemática, Passos, Passos e Arruda (2013), concluem, após analisarem quatro importantes periódicos⁷ da área, que há poucas pesquisas sobre inclusão nas aulas de Matemática, que as publicações estão mais centradas na aprendizagem do aluno com deficiência. Em relação a professores de matemática atuantes nas salas de aulas da educação básica e que possuem alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, existem menos ainda.

O trabalho de Guaselli (2014) aponta que as pesquisas mais recorrentes na área de Educação Especial no programa da UFRGS são na área de Educação Infantil e Educação

⁷ Boletim Gepem, Bolema, Zetetiké e Educação Matemática Pesquisa.

Física e estão voltadas para as práticas lúdicas e vias corporais. No artigo de Enicéia Gonçalves Mendes que revisa as 29 pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” que pertence ao Programa de Pós Graduação da UFSCar de Educação Especial, encontrou poucas pesquisas que estudem o ensino fundamental II e o cotidiano do professor de uma área específica no processo de inclusão escolar. (MENDES, 2008).

Assim, entendemos que essa nossa pesquisa vem trazer novos elementos para a discussão acerca da educação escolar inclusiva, principalmente por apresentar uma faceta bem pouco explorada ainda em Educação Matemática.

Debater sobre a diferença, diversidade e a inclusão na Educação Matemática é extremamente importante tanto para a formação humana quanto profissional, pois, se esse debate for extinto, corremos o risco de reviver os mitos e as crenças existentes no século XVIII, por exemplo. Assim como Ferreira e Guimarães (2003), vemos como um grande desafio o anunciar de uma proposta desse novo paradigma⁸ – a inclusão – a um número cada vez maior de educadores, educandos e ambientes de aprendizagem a fim de contribuir para uma educação de qualidade para todos. Isso porque é no “contexto social que se manifestam as mais variadas e duras formas de preconceitos e/ou aceitação daquilo que se apresenta como ‘diferente’ ou ‘indesejado’”. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 74). No entanto, neste trabalho estamos olhando para a inclusão escolar de alunos com deficiências nas salas de aula de Matemática, porém esse tema atravessa a temática da inclusão como um todo.

Nesta pesquisa, estamos entendendo que educação inclusiva significa

pensar em uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituído por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

Isso significa que pode ser considerada como uma “nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos independentes de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344). Portanto para a escola tornar-se inclusiva é necessário “acessibilidade, flexibilidade escolar, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente uma equipe de professores e gestores

⁸“É uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade específica que apresenta uma determinada concepção de realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento.” (KUHN, 1978 *apud* MRECH, 2001)

capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado” (PLETSCH, 2010, p. 13).

Nesse sentido, é preciso repensar como os professores “devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa” (PLETSCH, 2010, p. 13) e as suas concepções sobre o outro. Pois, com a fragmentação da política educacional, desarticulada e descontinuada, os professores sentem-se sozinhos nessa busca por recursos e soluções para que, efetivamente, tornem possível a inclusão dos alunos com deficiência em suas salas de aula. De fato, além de uma formação de percepção⁹ do diferente, é preciso também uma formação que possibilite a criação de práticas educativas inclusivas, favorecendo uma reformulação do currículo e da estrutura escolar e um olhar mais próximo das políticas públicas nas unidades de ensino.

Mediante nossa participação em congressos nacionais e internacionais de Educação Matemática e de Formação de professores, ou em pequenos Fóruns Regionais (como aqueles que acontecem rotineiramente na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp), observamos que a formação inicial do professor não consegue fornecer elementos suficientes para que o mesmo atenda a demanda imposta pelas escolas, pública e particular, pois estas ainda não estão planejadas e estruturadas para receber a diversidade de indivíduos e, por conta disso, ainda continuam a excluir e a segregar (formal ou informalmente) os alunos que ali estão inseridos.

Para entender um pouco melhor onde queremos chegar, descrevemos no *primeiro capítulo* dessa investigação as mudanças de paradigmas da sociedade relacionada à educação escolar para alunos com deficiência, iniciada nos primórdios dos tempos com a exclusão e chegaremos até os tempos atuais, com a inclusão. Ainda, nesse primeiro capítulo discutimos sobre a formação de professores e a importância dessa temática nos cursos de licenciatura (em Matemática). A metodologia e os procedimentos metodológicos são explicitados no *segundo capítulo*, juntamente esclarecendo o modo de análise que utilizamos. Neste capítulo apresentamos a cidade *locus* dessa pesquisa e seus dados oficiais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação relacionados às políticas públicas e à educação inclusiva.

Costumeiramente, como acontece com os trabalhos de História Oral, apresentamos as narrativas dos professores que ensinam Matemática integralmente no nosso *terceiro capítulo*, e no *quarto capítulo* são apresentadas as análises dessa investigação, de maneira mais abrangente e aprofundada. Neste capítulo, portanto, apresentamos três categorias, elaboradas

⁹“um tipo de saber que resulta da reflexão sobre a experiência de vida docente de cada um”. (ROCHA, FIORENTINI, 2009, p. 125).

a partir das convergências que pensamos que perpassam todas as narrativas dos professores que ensinam matemática, são elas: À primeira vista, Formação, Que escola é essa?

Por fim, trazemos as nossas considerações finais, uma compreensão sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência, a partir das narrativas dos professores. Trazemos as referências, o apêndice e os anexos com os dados cedidos pela Secretária Municipal de Educação de Campinas.

- CAPÍTULO I –

O QUE SABEMOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

1.1. Mudanças de paradigma: da exclusão a inclusão escolar.

Até o século XVIII, as questões sobre pessoas com deficiências eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, pois suas deficiências não eram compreendidas e muito menos avaliadas. Tais pessoas eram, por falta de conhecimento, marginalizadas e ignoradas, quando não condenadas ao ostracismo ou à morte. Isso pode ser verificado em Rodrigues (2008) afirmando que: na pré-história as crianças com deficiência eram abandonadas em ambientes perigosos na natureza, o qual contribuía para a sua morte; na Antiguidade, eram eliminadas em penhascos pelos povos espartanos¹ e em Atenas eram abandonados em praças públicas. A Inquisição da Igreja Católica², na Idade Média, “foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência mental entre loucos, adivinhos e hereges” (RODRIGUES, 2008, p. 9). Porém, na Europa, com a difusão do cristianismo³ as crianças com deficiência “ganharam almas” e passaram a ser vistas como “filhos de Deus” e quem as eliminavam ou abandonavam cometiam pecado. Então, essas crianças começaram a ser recolhidas pelos conventos e nas igrejas, principalmente quando abandonadas. No entanto, foi com a Revolução Francesa em 1789 que surgiram a novos princípios: liberdade, igualdade e fraternidade, que a educação especial se expandiu rapidamente.

Posteriormente, na Idade Contemporânea, século XIX, vários autores surgem discutindo sobre a educação para crianças com deficiência, especificamente a deficiência mental, e com isso surgiram escolas específicas e com atendimentos especiais, por exemplo, a escola de Abendberg⁴, criada em 1840, objetivando a recuperação de pessoas com deficiência visando sua autonomia, deixando a difusão da ideia de educação para crianças com deficiência mental (RODRIGUES, 2008).

No entanto, mesmo com a abertura dessas instituições, já no século XX, as demais organizações asseguravam, a fim de manterem a ordem social e o equilíbrio familiar, os tratamentos diferenciados como: o confinamento em instituições ou hospícios. Nessa época,

¹ Para uma melhor ilustração dessa cena assista o filme: “300” do diretor Zack Snyder lançado em 2007.

² O filme “Hãxan – A Feitiçaria Através Dos Tempos” (1923), do diretor: Benjamin Christensen retrata as práticas da Inquisição da Igreja Católica à época.

³ Divulgando os milagres de Cristo em relação à cura de pessoas com deficiência, por exemplo, visual.

⁴ Essa escola estava situada em uma montanha no cantão de Berna na Suíça.

muitas famílias continuavam escondendo e excluindo os deficientes do convívio social, pois prevalecia a ideia de que “a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou do castigo do céu.” (RODRIGUES, 2008, p. 15)

Ao descrevermos esse panorama histórico, de maneira breve e sintética, percebemos que antes do século XX havia a *exclusão* total de pessoas com deficiência. Somente em meados do século XX, com o surgimento de institutos e escolas especiais, percebemos um movimento de *segregação*, onde as atividades para os alunos com deficiência eram paralelas a dos alunos “normais” ou ao ensino tradicional (MARTINS, 2005). Somente na década de 1970, quando as escolas regulares começaram a aceitar os alunos com deficiência nas salas de aula comuns, podemos perceber o que ficou designado como *integração*: o aluno se adapta à escola, ou em linhas gerais, “pregava a preparação prévia dos alunos com deficiência para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante o apoio paralelo” (PLETSCH, 2010, p. 72). Desta década em diante, vislumbramos a *inclusão* sendo fortalecida. Ideia que ganha força na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e outros documentos internacionais e nacionais relevantes que refletiam os anseios das pessoas com deficiências diante de seus deveres e direitos.

E no Brasil, quando se começou a falar sobre educação especial ou educação inclusiva?

1.2. Políticas Públicas no Brasil sobre educação especial e educação inclusiva

Segundo Mazzotta (2011), somente em meados dos anos de 1850 se começou a discutir sobre essa temática no Brasil, a partir da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por Dom Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854. Em 1891 passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e permanece com esse nome até hoje (2014). Em 1855 é inaugurado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei 3198, de 6 de julho de 1957, que se tornou um instituto de referência nacional, assim como o IBC é atualmente (BRASIL, 1957). O primeiro documento oficial brasileiro a manifestar interesse pela educação de todos os cidadãos foi a Constituição Brasileira de 1824. No entanto, é importante lembrar que a “*educação para todos*” proposta nessa Constituição não incluía os escravos e, provavelmente, havia pessoas com deficiência que passavam despercebidas, realizando atividades simples, como, por exemplo, trabalhos manuais ou braçais na agricultura.

Com a Constituição de 1946 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação ficou constituída como um direito universal. Nesse período, então, foram criadas as primeiras classes especiais em que separava os “normais” dos “anormais” sob a supervisão da inspeção sanitária, marcando, assim, a segregação das pessoas com deficiência, (PLETSCH, 2010, p. 69). A partir do final da década de 1960, a ideia de integração tornou-se responsável pela mudança de paradigma da exclusão social.

Em 1985, foi elaborado um plano intitulado Educação Especial – Nova Proposta, o qual apontava “a necessidade urgente de redefinição da política para a Educação Especial no Brasil” se inscrevendo como

dimensão da nova política social brasileira pautando-se na perspectiva de participação conjunta do governo e da sociedade para o alcance da meta primordial da educação especial: a universalização, através da democratização do ensino. (MAZZOTTA, 2011, p. 111).

Esse plano foi um documento oficial que trazia reflexões e encaminhamentos políticos na trajetória da política da educação especial (BRASIL, 1985).

A Constituição brasileira, promulgada em 1988, estabeleceu que o ensino fundamental fosse obrigatório e gratuito para todos, bem como é dever do Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento do educando nesse nível da escolarização e de assegurar na rede regular de ensino, preferencialmente, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, alguns documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)⁵ e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994)⁶ influenciaram as políticas públicas rumo à educação inclusiva. No mesmo ano em que foi publicada a Declaração de Salamanca em 1994, no Brasil, também foi publicado um documento importante relacionado ao ensino de alunos com deficiências pertencentes às salas de aulas regulares que, segundo Mazzotta (2011), é a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Esse documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial visando “garantir o atendimento educacional ao alunado portador de necessidade especial” e esperando que o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25%, inspirados na Declaração de Salamanca. Esse documento define o que o Ministério da Educação (MEC) entende por Educação Especial

⁵ “O programa de Educação para Todos, Jomtien (Tailândia, 1990) fala sobre a garantia, para todos os cidadãos, do acesso à escolaridade, ao saber culturalmente construídos, ao processo de produção e de difusão do conhecimento e, principalmente, à sua utilização na vivência da cidadania.” (BRASIL, 2000b, p. 5)

⁶ “Traz recomendações referentes aos princípios, à política e à prática de reconhecimento e atenção às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2000b, p. 5)

É um processo de desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas do seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (BRASIL, 1994a, p. 15).

Define também qual é o alunado da Educação Especial constituído por educandos

(...) que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamado de portador de necessidades especiais, classifica-se em: portadores de deficiências (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e as altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 13).

A pessoa com necessidades educativas especiais é aquela apresenta “(...) em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência⁷, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” (BRASIL, 1994a, p. 23). Define as modalidades do atendimento educacional sendo como “alternativas de procedimentos didáticos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados” (BRASIL, 1994a, p. 18).

Com a promulgação da LDB 9394/96, a educação especial ganha mais um espaço dentro da educação regular, o que garante o oferecimento, preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos com deficiência (BRASIL, 1996). Em seu artigo 59, item III, estabelece que “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” (ROSA, 2013). Temos o Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, definindo a matrícula dos alunos nos cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de ensino, a educação especial como uma modalidade transversal que permeia a todos os níveis e modalidades de ensino, entre outras definições (BRASIL, 1999).

Schlunz, Rinaldi e Santos (2013) nos lembram de que a partir da aprovação da LDB 9394/96, outros documentos surgiram como a resolução CNE/CEB nº02/2001, a qual determina que os

⁷ Física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades

sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

E a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, afirmando que

as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b).

Ainda, a Resolução CNE/CP nº1/2002, definindo que as instituições que possuem cursos de licenciatura devem prever na sua organização curricular uma formação docente que proporcione o debate contemporâneo envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas regulares, entre outros (BRASIL, 2002a). Estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e a Portaria nº 2.678/02 aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. (BRASIL, 2002b).

Em 2003 o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade⁸, que visa

transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. (BRASIL, 2013, p.6)⁹.

Em 2004, foi promulgado o documento federal “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004) que tem por objetivo “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os

⁸ Campinas/SP é um município polo deste Programa.

⁹Trecho retirado do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto SECADI/MEC, publicado pelo Ministério da Educação em 05 jun.13.

benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” divulgado pelo Ministério Público Federal.

No ano de 2006, foi aprovada pela ONU a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” a qual estabelece que os Estados assegurem “sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009). Em 2008, é lançada uma “nova” versão da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual prevê o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência, esse documento entra em sintonia com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008 (PLETSCH, 2010). No PNEE de 1994, o que era denominado de *inclusão escolar* ou *escola para todos* era dirigido apenas para os estudantes que as instituições julgassem estar aptos a ir para a escola comum, sendo um dos pontos que se diferencia do PNEE de 2008 (PRIETO, 2010).

Em 2011, temos o Decreto relacionado à educação inclusiva de nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) e que continua garantindo a educação aos alunos com deficiências, preferencialmente, nas redes regulares de ensino:

deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Com esse olhar sobre as políticas é possível perceber que, a partir de 1990, o MEC tem buscado alternativas com o intuito de viabilizar a inclusão na rede regular de ensino configurando uma tendência das ações governamentais para a educação escolar e mostrando avanço em relação à compreensão da Educação Especial. Essas iniciativas sugerem uma “mudança de postura administrativa do MEC, buscando diminuir a centralização e ampliar a decisões e participação nas decisões políticas sobre educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 146).

Atualmente, em meados de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para os próximos 10 anos (ou seja, até 2024), que contém 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas. Em relação às diretrizes destaco a III que visa a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas

as formas de discriminação” e a IX sobre a “valorização dos profissionais da educação”. Em relação às metas, a de número 4 aborda a temática dessa dissertação, a qual diz

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 6).

Para cumprir as metas foram elaboradas algumas estratégias, entre elas destacamos a 4.3: “Implantar ao longo do PNE, salas de recursos multifuncionais e, fomentar a formação continuada de professores (as) para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, no campo, indígenas e comunidades quilombolas”. Ainda, temos a estratégia 4.5, relacionada às instituições de ensino superior, visando “estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais da saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica”. Ao público de pesquisadores dessa área há a estratégia 4.10, que pretende “fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade”; têm também a 4.11 em relação à promoção do “desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de cada estudante”. E, principalmente relacionada aos cursos de licenciatura, a estratégia 4.16 que prevê:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação inclusiva em nível de pós-graduação, observado no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias da aprendizagem e do processo de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2014, p. 7).

Percebe-se o avanço do Brasil em relação às políticas educacionais públicas para os alunos alvo da Educação Especial, mas precisa-se fazer muito nas singularidades de cada instituição escolar, tanto de ensino básico, quanto do ensino superior. Com a leitura de todos esses documentos observamos que “(...) Caberia ao professor reconhecer e ‘dar conta’ da diversidade e do sucesso de aprendizagem dos alunos bem como investigar a sua prática, ter a

capacidade de trabalhar em grupos e utilizar novas tecnologias” (PLETSCH, 2010, p. 59), ou seja, percebemos que para haver a “sonhada” inclusão escolar dependeria, exclusivamente, do professor e esquecendo-se da “precarização do trabalho desse profissional, como a crescente ampliação da jornada e dos baixos salários recebidos. Também não se discute a constituição de espaços adequados para a reflexão e planejamento das ações pedagógicas coletivas” (PLETSCH, 2010) colocando que os problemas educacionais enfrentados cotidianamente pelos professores são “meramente técnicas, sem qualquer vinculação com orientações e interesses políticos, condições de trabalho, etc.” (PLETSCH, 2010).

Porém também entendemos que o professor faz parte desse processo, porém não só ele. Os professores que atuam na rede de ensino deveriam ter formações que possibilitem uma compreensão sobre as particularidades desse processo e ter consciência de que só haverá inclusão se houver transformação, pois ele ocupa um papel importante no processo de ensino e aprendizagem na escola inclusiva, e corroborando Rosa (2013, p. 144) de nada adianta ter inúmeros recursos se não há um profissional que reduza a segregação, a evasão e o fracasso escolar, seja de alunos sem ou com deficiência. No próximo item trazemos as mudanças e manutenções das políticas públicas da formação do professor (de Matemática) na perspectiva da educação inclusiva.

1.3. Políticas Públicas e Formação de Professores (de Matemática) na perspectiva da educação inclusiva.

A formação profissional docente é extremamente necessária quando se fala de escola, e principalmente, de educação inclusiva. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, é preconizado que os sistemas de ensino devem assegurar “professores capacitados para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59)” oferecendo uma educação de qualidade com “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades de todos os educandos (BRASIL, 1996, art. 59)”. Além disso, temos a Resolução nº2/2001, art. 18, que define quem são os professores capacitados e os professores especializados. Os professores capacitados são aqueles que apresentam em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos sobre educação especial

adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, art. 18).

Os professores especializados são aqueles

que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 18).

Para os professores que já estão em exercício se estabelece que devem ser “oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001, art.18).

Sobre a formação inicial o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a) propõe que seja inserido nos cursos de licenciaturas debates atuais que discutam as questões culturais, sociais, econômicas e conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças público alvo da Educação Especial, ficando perceptível que

houve um avanço com a inclusão de algumas disciplinas obrigatórias de Educação Especial nos cursos de licenciatura para todos os alunos, enquanto anteriormente essas eram exclusivas daqueles que optavam por essa habilitação. Entretanto, na maioria dos casos, essas disciplinas têm caráter bastante genérico, raramente envolvem estágios supervisionados e pouca contribuição efetiva fazem para capacitação dos futuros professores para lidar com a diversidade do alunado que encontrarão em suas salas de aula. (GLAT, OMOTE, PLETSCH, 2014, p. 38)

Portanto para suprir a demanda de alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, é necessário o investimento em cursos de formação inicial e continuada, pois ao observar as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciaturas, especificamente, licenciatura plena em matemática (BRASIL, 2001a), não há referências à formação deste profissional para lecionar para pessoas com deficiência (ROSA, 2013, p. 129).

O artigo de Fiorentini (2008), que teve como objetivo discutir os desdobramentos e impactos das políticas públicas brasileiras sobre cursos, programas e processos de formação de professores que ensinam matemática, nos mostra uma discussão em relação às disciplinas de práticas e aos estágios supervisionados, revelando que para formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar (podemos pensar no ensino de Matemática para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação), é necessário que a formação inicial proporcione uma base teórico-científica apoiada em reflexões e investigações sobre as práticas inclusivas. Ainda sobre a formação de professores, Sales (2013) sugere que se tenha uma maior proximidade dos futuros professores com a rede pública de ensino, preferencialmente, onde existem alunos público alvo da educação especial matriculados nas salas de aulas regulares. Rosa (2013) defende que “os cursos de formação inicial, as licenciaturas em geral, deveriam ter disciplinas que abordassem vários aspectos relativos à educação inclusiva”.

No que tange ao curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro¹⁰, que: “visa formar o profissional para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso” vem oferecendo, desde 2010, uma disciplina optativa relativa à temática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao lermos com atenção o Projeto Pedagógico do curso não verificamos a menção ao ensino de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, porém em sua grade curricular está presente como disciplina “Tópicos Especiais em Educação Matemática”, em caráter optativo, como mencionado acima, perfazendo um total de 60 horas. Essa disciplina tem como objetivo: “Entender aspectos teóricos e práticos da Educação Matemática Inclusiva; Conhecer e saber utilizar materiais adaptado para o ensino de matemática para os alunos público alvo da Educação Especial”. Além dessa disciplina encontramos mais uma optativa intitulada: “Conteúdos e Didática de Libras” (carga horária de 60 horas). Cumpre lembrar que o acréscimo dessa disciplina na grade curricular, ainda não satisfaz o Decreto nº 5.626/2005, pois este diz que a “Libras deve ser inserida como disciplina curricular **obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério”. (BRASIL, 2005)

Mencionamos esse curso por este ser alocado no mesmo departamento que o Programa de Pós-Graduação do qual fazemos parte e também por ser aquele em que a pesquisadora se

¹⁰ Universidade a qual pertence desde a graduação (2008).

formou. Não é nossa intenção efetuar uma descrição mais detalhada e nem efetuar uma análise de projetos pedagógicos e grades curriculares de cursos de Licenciatura em Matemática e também de criticar o curso em questão. No entanto, usando-o como exemplo, ousamos afirmar que, como apontam Jesus e Effgen (2012), apenas uma ou duas disciplinas não são suficientes, é necessário pensar sobre aspectos macros que envolvem os sistemas de ensino e a condição de trabalho docente.

A formação continuada é entendida como um prolongamento da formação inicial e é quase sempre relacionada à ideia de frequentar cursos, buscando suprir as carências do professor, visando o aperfeiçoamento e a atualização profissional teórica e prática no contexto do trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla (LIBÂNEO, 2004). Além disso, deve “possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre sua prática, de forma melhor atuar com as diferenças que pertencem ao público alvo da Educação Especial” (MARTINS, 2012).

Muitas vezes, como aponta Fiorentini (2008), estes cursos não têm como ponto de partida a prática dos professores, apresentando conteúdos e formatos que não levam em consideração os conhecimentos já adquiridos, seja em sua formação inicial ou após ela. Além disso, são “descontinuados”, seja em conteúdo ou em tempo de frequência. Ainda, em alguns casos, considerando o panorama histórico da formação do professor no Brasil, essa formação continuada que deveria ser uma “continuação” da formação inicial, acaba se tornando a primeira formação em relação a alguns temas, entre eles, a inclusão.

Em termos de políticas públicas relacionadas à formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva, o Brasil, por meio de leis e programas de apoio e técnico vem favorecendo a formação tanto para o atendimento educacional especializado quanto para a educação básica, porém estas ainda não são suficientes para atender a “nova” demanda. Com a meta 4 estabelecida no Plano Nacional de Educação, está prevista em uma de suas estratégias a fomentação da formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, no campo, indígenas e comunidades quilombolas. Dessa forma, temos um grande desafio para que a inclusão aconteça de maneira verdadeira, lembrando que ela não acontece apenas por causa da falta de formação dos professores como também existem outros fatores que transcendem a formação.

Em outra oportunidade, na categoria de “Formação”, nesse trabalho, voltaremos a discutir um pouco mais sobre a formação.

- CAPÍTULO II -

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. *Por que História Oral?*

Uma possibilidade metodológica para esta pesquisa é, dentre as várias de abordagem qualitativa, a História Oral (H.O), e ter o apoio de um Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) e o conjunto de investigações realizadas pelos seus membros embasaram significativamente nossas intenções, subsidiando nossa opção por esse método, seus procedimentos e fundamentos. Garnica (2013) comenta que a História Oral é apenas um dos modos de se constituir narrativas, e este é o modo mais mobilizado pelo Grupo, o não significa que seja o único. Dessa forma, trabalharemos com as narrativas dos professores que ensinam Matemática, constituídas a partir das entrevistas seguindo os pressupostos da História Oral, ou do Ghoem. No caso das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, há sempre o objetivo de se constituir fontes. Essas fontes, como alerta Garnica (2013), constituídas a partir da oralidade, poderão se tornar uma operação historiográfica¹¹.

Durante o momento de entrevista, Garnica (2008) diz ser necessário que o pesquisador perceba que ela é uma experiência de aprendizado e que cada entrevista é singular, é o momento no qual o pesquisador ouve a narração de algo que pretende compreender e articular a partir das compreensões e articulações do depoente. Entrevistar é um exercício de escuta atenta e, concordando com Poupart (2012, p. 227), “dirigir uma entrevista é uma arte, mesmo que existam divergências no que implica essa arte”.

Esse mesmo autor alerta que no momento da entrevista não podemos exigir respostas “forçadas”, pois necessitamos fazer uma interpretação crítica do que está sendo contado; é necessário também que o pesquisador abandone a posição de falsa neutralidade que era exigida pela ciência positivista.

A situação de entrevista pode ser um momento para denúncias, para reflexões, para análise de situações vivenciadas, para a rememoração saudosista, para a purgação, para a homenagem, para a expressão de ressentimentos e realizações etc. (MARTINS-SALANDIM, 2012).

¹¹ Uma operação historiográfica é um movimento composto por um conjunto de ações que se iniciam quando se tem à mão um problema a partir do qual saímos à procura de fontes (ou criamos fontes) para, a partir dessas fontes, analítica e metodicamente, compor uma narrativa historiográfica. (GARNICA, 2013, p. 55).

Nela, dois sujeitos face a face, mediados pelo emprego do gravador, e em torno desse objeto, se olham.

A ideia de que existe um observado e um observador é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A ‘entre/vistas’, afinal, é uma troca de olhares. (PORTELLI, 2010, p. 20)

Após o momento da entrevista, são realizadas as transcrições e as textualizações e “não há regras para textualizar e essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador” (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011, p. 231). O mesmo vale para as transcrições. Desse modo, ao realizar as transcrições diminuimos os lapsos verbais, as incorreções gramaticais e os vícios da linguagem oral, porém ainda mantemos na forma de perguntas e respostas na sequência em que foi construído o depoimento. Após transcrever todas as entrevistas, iniciamos a próxima fase: textualização. O modo como optamos realizá-las foi colocar as perguntas e as respostas fundidas constituindo um texto do pesquisador elaborado a luz dos depoentes, no qual a leitura pode ser mais fluente, sempre se importando em preservar o “tom”, a fala, na tentativa de não descaracterizar o depoente (GARNICA, 2012). Alguns autores dizem que este material produzido pelas entrevistas é chamado de coconstrução da qual tomam parte tanto o entrevistador quanto o entrevistado (POUPART, 2012).

No caminho entre a oralidade e a textualização ficam escondidas algumas cicatrizes do discurso? Certamente. Como desvelá-las? Não sabemos. Ainda. De certo temos apenas que cada registro nos permite algumas compreensões. Diferentes registros não são manifestações distintas de uma mesma coisa: são coisas distintas e, portanto, sujeitas a instrumentos distintos de análise. A oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal. (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011, p 235).

Convidamos os entrevistados para conferirem e legitimarem os textos. Ao aceitarem, solicitamos uma carta de cessão de direitos destes textos, na qual se alega o seu uso para a pesquisa e esta carta foi elaborada conforme as decisões e possibilidade dos envolvidos. Diante de uma negociação, caso o colaborador se negue a ceder os direitos da entrevista ou vetar trechos delas que julgamos imprescindíveis para a nossa pesquisa, os entrevistados podem optar por um codinome, a fim de preservar suas identidades. Após legitimar os textos

iniciamos as análises. Garnica e Souza (2012, p. 103) lembram que a análise “atravessa todo o processo, desde as intenções iniciais”.

Nos trabalhos desenvolvidos pelo Ghoem, usualmente são explorados alguns tipos de análises¹² e uma delas “análise de convergência/divergência”. Essa análise de convergências atua detectando os “elementos que se mostram mais insistentemente numa série de fontes ou elementos que, nesses mesmos conjuntos, se mostravam claramente divergentes, ou seja, uma análise constituída através de um cotejamento de fontes” (MARTINS-SALADIM, 2012, p. 62), sendo assim possível identificar categorias.

A análise das narrativas será efetuada para que possamos discutir e elaborar uma compreensão, por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Campinas. Desse modo realizamos uma análise de convergência como definida por Martins-Salandim (2012)¹³. Nesse processo analítico há um cotejamento entre as entrevistas sem a intenção de julgar. É a partir dessa análise que criamos nossos discursos (narrativas) sobre nosso objeto de estudo. Atentaremos, então, para os elementos que se mostram insistentemente numa série de fontes, buscando as convergências e as divergências.

No próximo tópico apresentaremos a cidade *lócus* dessa investigação, assim como a sua organização pedagógica, um breve histórico da Educação Especial neste município e alguns dados quantitativos referentes às matrículas de alunos com deficiência, afim de contextualizar o município.

2.2. *Campinas, onde se deu a pesquisa.*

Campinas é um município do estado de São Paulo localizado a 100 km da capital, e possui mais de 260 anos de história. Essa cidade ocupa uma área de 794.433 km², com uma população de, aproximadamente, 1.144.862 de habitantes, distribuída em quatro distritos – Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo e Nova Campinas – e em vários bairros. Devido à ampliação de sua população, constituiu-se como um dos polos da região metropolitana de São

¹² Alguns exemplos mais praticados são a análise de narrativa de narrativas e a análise de singularidades são explicados em vários artigos publicados pelo Grupo e também na tese de Cury (2011, p.12) e Martins-Salandim (2012, p. 62)

¹³ Esse nome foi utilizado na tese de Martins-Salandim, mas em outros trabalhos do Grupo esse tipo de análise foi adotada com outros nomes dependendo do estilo do pesquisador. Por exemplo, na tese de Baraldi (2003) foi identificada como tendências/evidências.

Paulo formada por 19 cidades. Atualmente, é responsável por 5,9% do Produto Interno Bruto (PIB) além de ser conhecida como um importante centro de produção e difusão de conhecimento tecnológico avançado, por abrigar várias instituições de Ensino Superior e importantes centros de pesquisa de desenvolvimento tecnológico. Campinas também é um dos municípios-polos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação (SECADI/MEC). Porém, o município não possui só indicadores positivos, ele contém a maior desigualdade social dentre a região metropolitana. Isso é devido a uma formação de sociedade fundada em antigas tradições excludentes e essa realidade é manifestada na região central e nos bairros periféricos. Desse modo, a educação formal do município, em consonância com as políticas federais, expandiu com profundas desigualdades, com padrões injustos relacionados às riquezas sociais. Campinas está sempre lutando pelo acesso universal à educação de todas as crianças, jovens e adultos e por meio de políticas públicas vem implementando atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma a realizar a formação em todas as suas dimensões (CAMPINAS, 2012b).¹⁴

No próximo tópico apresento como está organizada a Rede Municipal de Educação de Campinas. Recordamos que nossa intenção não é fazer um estudo histórico da Rede e suas peculiaridades e sim trazer aspectos que achamos relevantes para cumprir o objetivo da nossa investigação de forma a gotejar com as narrativas dos professores que ensinam matemática participante da pesquisa.

2.2.1. A Rede Municipal de Educação de Campinas

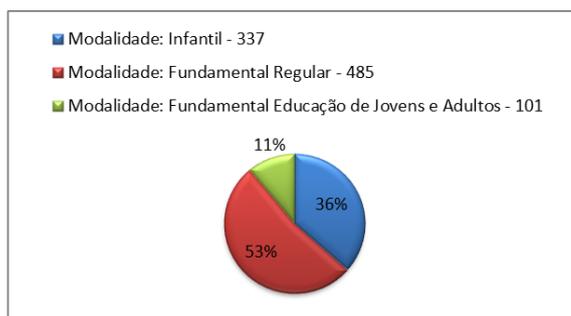
A Rede Municipal de Educação de Campinas (RMC) é composta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC). Em 2013, na RMC foram contabilizadas 132 escolas de Educação Infantil (EMEI) e 44 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF). Essas 44 unidades escolares estão distribuídas pelas cinco regiões de Campinas, onde cada região possui um núcleo chamado de Núcleo de Ação Educativa Descentralizado (NAED), que são dirigidos pelos representantes regionais e têm como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2014a). O número total de alunos

¹⁴ Este é a última Diretriz Curricular do município publicada a partir da Resolução Municipal nº 20/2012 Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r20-21122012.htm>>.

matriculados em 2013 na modalidade infantil era de 31.273, no ensino fundamental regular era 18.903 e na EJA, 3.552¹⁵. Em relação ao número de docentes no município, são 990 professores do Ensino Infantil, 1.065 no Ensino fundamental I e II e 147 professores de Educação Especial.

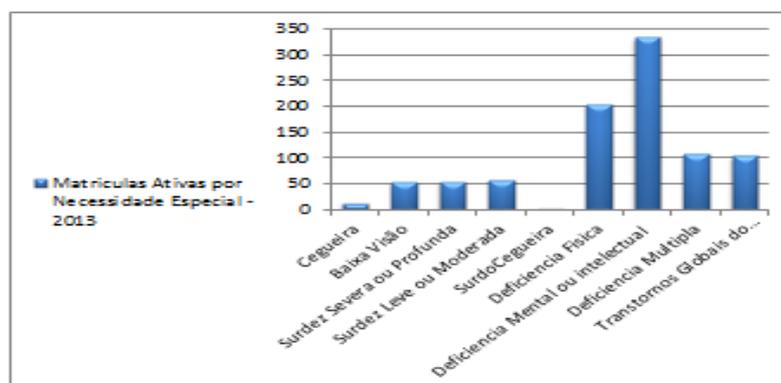
Campinas contabilizava, no ano de 2013, um total de 53.728 alunos matriculados na rede municipal de ensino, sendo que 923 são alunos com deficiências (Atendidos no Ensino Fundamental e EJA), ou seja, 1,7% dos alunos matriculados na rede. Abaixo apresentamos o Gráfico 1 mostrando a quantidade de alunos com deficiência matriculados na Rede por modalidade de ensino: Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, apresentamos no Gráfico 2, ambos elaborados com os dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, por meio do sistema INTEGRÉ, com o número de alunos matriculados na rede por deficiência, nesse gráfico configuramos o total de alunos juntos nas três modalidades.

Gráfico 1 – Total de matrículas ativas de alunos com deficiência na SME em 2013



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados cedidos pela SME em 2013

Gráfico 2: Total de matrículas ativas de alunos por deficiência 2013.

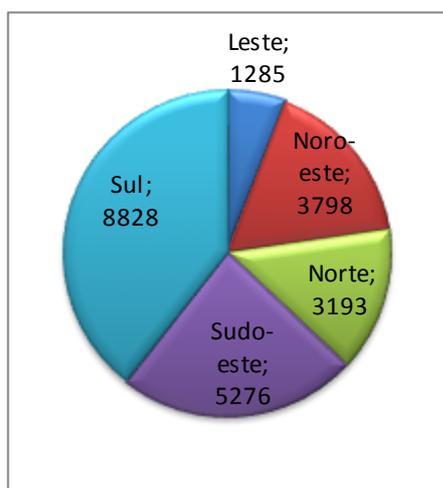


Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados cedidos pela SME

¹⁵Esses dados são emitidos do sistema INTEGRÉ (Gestão Integrada da Rede de Ensino) pela Secretária Municipal de Educação acesso em 15 de jul de 2013. As tabelas estão no anexo 4, p. 121.

Nos gráficos 3 e 4¹⁶, são mostradas as quantidades de alunos matriculados em cada NAEDS e a distribuição de alunos com deficiência em cada região; na Tabela 1 tem-se a quantidade de Unidades de Ensino (UEs), o total de alunos matriculados nas EMEFs, o total de alunos com deficiência matriculados nas EMEFs e a média de alunos com deficiência por UEs.

Gráfico 3: Total de Matrículas por NAEDS (2013)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados cedidos pela SMR

Gráfico 4: Total de matrículas de alunos com deficiência por NAEDS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados cedidos pela SMR

Tabela 1: Matrículas de alunos com deficiência na SME

| NAEDs | Quantidade de Ues | Total de Matrículas | Total de matrícula de alunos com deficiências | Média de alunos com deficiência/UEs |
|-----------------|-------------------|---------------------|---|-------------------------------------|
| Leste | 5 | 1285 | 52 | 10,4 |
| Noroeste | 5 | 3798 | 80 | 16 |
| Norte | 5 | 3193 | 71 | 14,2 |
| Sudoeste | 10 | 5276 | 108 | 10,8 |
| Sul | 19 | 8828 | 241 | 12,6 |
| Total | 44 | 22380 | 552 | 12,54 |

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com os dados cedidos pela SME

¹⁶ Os gráficos foram elaborados com os dados cedidos pela Prefeitura Municipal de Campinas – Secretária Municipal de Educação através do sistema INTEGRÉ – Gestão Integrada de Ensino emitido dia 15 jul. 2013 e 09 dez. 2013 respectivamente. Os dados que elaboramos as tabelas estão no anexo 4.

Para entender como está organizada a Secretária Municipal de Educação de Campinas e a Fundação Municipal de Educação Comunitária e suas atribuições, alguns dados são descritos a seguir.

2.2.2. A SME e a FUMEC

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas é composta por três departamentos: o Departamento Pedagógico, o de Apoio à Escola e o Financeiro. Cada um deles tem a sua própria estrutura organizacional, de acordo com o Decreto nº 14.460 de 30 de setembro de 2003¹⁷.

O Departamento Pedagógico tem a seguinte estrutura organizacional: I – Coordenadoria Setorial de Educação Básica; II – Coordenadoria Setorial de Formação; III – Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional; IV – Setor NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional e Avaliação Institucional. V – A Coordenadoria de Gestão de Pessoas. VI – Núcleo de Normas e Legislação (CAMPINAS, 2014b), sendo suas atribuições:

I – desenvolver na Rede Municipal de Educação de Campinas a Proposta Político-Pedagógica de Educação; **II** – possibilitar que cada Unidade Educacional da SME manifeste seu próprio Projeto Pedagógico, explicitando, sobretudo, suas idiossincrasias, especificidades, metas e prioridades; **III** – desenvolver um trabalho de suporte ao Projeto Pedagógico de cada unidade e aos projetos da SME para a Rede Municipal de Educação; **IV** – relacionar-se com os demais Departamentos e com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada para fortalecer a política de regionalização e as novas centralidades; **V** – estabelecer um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais da Rede uma permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes; **VI** – implementar uma reflexão curricular baseada na educação transformadora; **VII** – articular o projeto de educação de jovens e adultos com a FUMEC (CAMPINAS, 2003).

O Departamento de Apoio à Escola é responsável por três coordenadorias, são elas: I – Coordenadoria de Suprimentos; II – Coordenadoria de Arquitetura Escolar; III – Coordenadoria de Nutrição; (CAMPINAS, 2003). As atribuições do Departamento de Apoio à Escola são:

Supervisionar as ações de planejamento junto aos demais Departamentos quanto à necessidade de serviços, aquisição, armazenamento e distribuição de produtos, transporte, manutenção, reforma e construção de Unidades

¹⁷ Decreto nº 14.460 de 30 de setembro de 2003 que organiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14460.htm último acesso em 15 abril 2014.

Educacionais, assim como gerenciar as relações de trabalho dos profissionais da Educação e supervisionar as ações relacionadas ao Programa de Alimentação Escolar (CAMPINAS, 2003).

O Departamento Financeiro é responsável por duas coordenadorias: I – Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro; II – Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios (CAMPINAS, 2003)¹⁸. E, por fim, as atribuições do Departamento Financeiro são:

I – coordenar o processo de planejamento orçamentário: Plano Plurianual, LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias e Orçamento Anual; **II** – efetuar o controle, planejamento e acompanhamento da execução orçamentária dos recursos alocados junto à Secretaria Municipal de Educação; **III** – supervisionar e acompanhar as prestações de contas, ao Tribunal de Contas do Estado e da União, dos recursos aplicados no ensino, bem como das demais prestações de contas feitas aos órgãos financiadores; **IV** – elaborar estudos, custos e levantamento de dados e indicadores financeiros, com a finalidade de otimizar recursos e orientar o planejamento e a gestão da SME; **V** – coordenar o processo de repasse de recursos às Unidades Educacionais Públicas Municipais e às Entidades de Educação Infantil e Educação Especial (CAMPINAS, 2003).

A SME atua de modo descentralizado por meio de cinco NAEDs (Núcleo de Ações Educativas Descentralizadas) dividido em cinco regiões: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Essas cinco regiões compreendem as escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Jovens e Adultos (EJA), além das escolas particulares e outras instituições. Possui como diretrizes políticas e pedagógicas, conforme o decreto 14.460 Art. 5:

I – desenvolver ações educativas descentralizadas voltadas à construção de uma política pública municipal de educação; **II** – implementar procedimentos e normas político-pedagógicas da SME, favorecendo a comunicação, articulação e atendimento à comunidade escolar e seu entorno; **III** – participar regionalmente das ações das diversas Secretarias para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, promovendo a participação ativa da população, a sua inclusão radical nas Unidades Educacionais e a expressão da singularidade de cada Comunidade Escolar; **IV** – realizar ações fomentadoras à valorização dos saberes produzidos na região em busca da qualidade social (CAMPINAS, 2003).

Tais núcleos são constituídos por equipes que possuem os Representantes Regionais da SME (estes são nomeados pelo Prefeito vigente e são responsáveis por coordenar as ações e as equipes dos NAEDs), os Supervisores Educacionais, Coordenadores Pedagógicos,

¹⁸ As competências de cada ponto da estrutura organizacional de cada departamento podem ser localizadas no decreto 14.460. Disponível em: < www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14460.htm >

Professores de Educação Especial e Profissionais de Apoio Técnico Administrativo e outros. A essas equipes cabem as seguintes atribuições:

I – coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe; **II** – prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais; **III** – articular a Comunidade Educacional para as ações intersetoriais; **IV** – viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo; **V** – participar ativa e preferencialmente de todo o processo do Orçamento Participativo; **VI** – desenvolver projetos de formação regionalizados; **VII** – acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais; **VIII** – acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais. (CAMPINAS, 2003).

A FUMEC foi instituída pela lei 5830/87 de 16 de setembro de 1987¹⁹ e é responsável por oferecer para a população de Campinas os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos, atuando na capacitação profissional para o mercado de trabalho²⁰. A fundação mantém o Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos” (CEPROCAMP), desde 2004. Este centro possui uma programação de cursos gratuitos e profissionalizantes para atender a demanda de qualificação profissional de jovens e adultos nos níveis básico e técnico da educação profissional. Têm como objetivo “contribuir para o crescimento e melhoria da qualidade de vida da população de menor renda” (CAMPINAS, 2014c)²¹.

A vida escolar dos alunos é organizada por meio de ciclos. Os Ciclos de Aprendizagem²² foram implantados em 2006, pela SME, concomitantemente ao início do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, ficou definido que o Ciclo I compreenderia os 1º, 2º e 3º anos. O Ciclo II foi instituído em 2008, formado pelos 4º e 5º anos e em 2009 o Ciclo III e IV abrangendo os 6º e 7º anos, 8º e 9º anos, respectivamente. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, “Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação” (CAMPINAS, 2012), nos lembram de que a

¹⁹ Lei nº 5830, de 16 de Setembro de 1987, autoriza o poder executivo a instituir a “ Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC” e da outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:sao.paulo:campinas:municipal:lei:1987-09-16;5830>> acesso 15 abril 2014. (CAMPINAS, 2014d)

²⁰ Maiores informações acesse: <http://www.fumec.sp.gov.br/fumec-0> acesso em 09 jan. 2013.

²¹ CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretária de Educação. Ceprocamp. 2014a. Disponível em : <<http://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/ceprocamp/>> acesso 16 abril 2014.

²² “A intenção principal é regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. (...) Uma escola ciclada se apoia na constante reflexão e transformação do trabalho pedagógico para promover aprimoramentos efetivos em suas práticas. (...) Os ciclos propõe alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola” (CAMPINAS, 2012b).

instituição do Ensino Fundamental de nove anos e a dos Ciclos são processos diferentes, porém, ambos visam à superação dos problemas da escola seriada, segundo a visão da SME.

Nas Diretrizes da SME (CAMPINAS, 2012b), afirma-se que a implantação desta nova forma de trabalho não foi fácil, e que orientações e experiências de outras redes de ensino foram pesquisadas, assim como os educadores da rede também precisaram pesquisar sobre a reestruturação. Com esse intenso estudo, o Departamento Pedagógico entendeu que devido às especificidades da realidade, deveria adotar ou construir um modelo próprio. Portanto, na implantação dos Ciclos foram feitas várias indicações, entre elas: “que cada um dos quatro ciclos seja considerado como um período de aprendizagem a serem potencializadas por um ensino planejado e avaliado em um processo contínuo” (CAMPINAS, 2012b, p. 32), “os alunos sejam enturmados segundo a idade ao ingressarem no ensino fundamental e segundo equivalência série/ano/ciclo, quando em transferências recebidas de outras redes” e “Os agrupamentos dos alunos devem ser temporário, dentro de cada Ciclo, ou até entre alunos de Ciclos diversos, de acordo com o planejamento dos professores e dos alunos.” (CAMPINAS, 2012b, p. 33)

Em relação à Educação Especial, na perspectiva inclusiva, a SME tem como um de seus eixos a flexibilidade do currículo. Este deve levar em conta a diversidade que compõe a sala de aula. Então, em concomitância com A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Diretriz Curricular de Campinas (2012), preconiza-se que o professor, ao lecionar nas salas de aulas da rede municipal de Campinas, entenda a avaliação pedagógica como um processo dinâmico que leve em consideração o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno e que; ainda, crie estratégias, considerando que alguns alunos podem demandar a ampliação do tempo de avaliação para a realização dos trabalhos, e assim é possível que o professor faça uma análise do desempenho do aluno inserido na sua sala de aula.

2.2.3. Os cursos de formação para docentes do município de Campinas

Os cursos de formação para os professores municipais são oferecidos pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE), inaugurado em 2009 (PENNA, 2010). Esse centro atua por meio de parcerias entre instituições públicas e privadas fornecendo cursos de formação continuada aos profissionais da educação deste município.

Em seu primeiro ano de funcionamento, foram oferecidos constantemente cursos de especialização e formação continuada visando o aprimoramento nos conhecimentos dos educadores com a finalidade de gerar mais qualidade de ensino como é afirmado em Penna (2010). Em 2010 foi elaborado um documento intitulado: “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Campinas”, o qual apresenta as diretrizes da política de formação dos Profissionais da Educação²³ da Secretaria Municipal de Educação. Nesse documento, explicita-se que cabe à SME oferecer as necessárias condições para a realização de tais cursos. Este documento está estruturado em seis pontos, são eles:

O primeiro: objetivos da formação continuada na SME – são apresentados cinco objetivos, entre esses destaco os dois últimos “O aprimoramento da competência profissional e pedagógica dos educadores nos vários domínios de sua atividade; Incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional” (CAMPINAS, 2010, p.6). O segundo ponto são os princípios que regem a formação continuada na SME apresentados em nove eixos. É importante destacar que tais princípios asseguram a formação continuada de “todos os Profissionais da Educação, condição para o seu desenvolvimento profissional, dever do Estado e da sociedade, cabendo ao poder público oferecê-la com remuneração, inclusive com licença para Pós-Graduação” e, como diz a LDB 9394/96, Art. 67, inciso II: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (CAMPINAS, 2010, p. 6).

O terceiro ponto é o único voltado para a Educação Especial, o qual aponta uma preocupação em relação à formação dos profissionais da educação com os alunos com deficiência matriculados em sua Unidade de Ensino e inseridos na sua sala de aula. No quarto ponto são apresentadas as ações de formações e as características de suas organizações, os locais que acontecem a formação continuada, e as áreas de formação que competem aos Profissionais de Educação da SME. Dentre esses, nenhum aborda a Educação Especial. As responsabilidades sobre a formação continuada são atribuídas à SME, ao Departamento Pedagógico, à Coordenadoria Setorial de Formação, aos NAEDs, às Unidades Educacionais e aos Profissionais da Educação, de acordo com a Resolução 21/2012 da SME.

²³ Professor, Agente de Educação Infantil e Monitor, Vice-Diretor Educacional, Diretor Educacional, Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Supervisor Educacional.

Dessa forma, os cursos para a formação continuada, normalmente, são oferecidos pelo CEFORTEPE, inclusive os de *Lato sensu*²⁴, são financiados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). No anexo 1, temos uma tabela, elaborada pela pesquisadora de acordo com as informações encontradas no Diário Oficial desse município a respeito dos cursos de formação continuada oferecida pelo CEFORTEPE, desde 2011²⁵ até o primeiro semestre de 2014, relacionados ao tema: Inclusão. Isso foi possível, pois a SME disponibilizou as datas de publicações desses cursos no Diário Oficial. Achamos conveniente apresentar somente os cursos relacionados ao tema da investigação.

Em 2013, a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) do Departamento Pedagógico da SME desenvolveu um projeto de fortalecimento das ações formativas centralizadas e descentralizadas. As ações centralizadas acontecem no CEFORTEPE e as descentralizadas dentro das UEs ou nos NAEDs, tais como:

Grupos de Estudo, Grupos de Formação, Grupos de Trabalho, ou mesmo temáticas desenvolvidas em Cursos, atendendo com formações que destacam a participação, o diálogo com os pares, o estudo das Diretrizes Curriculares, o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, o espaço educativo onde se dão as relações interpessoais, a relação entre escola e comunidade, o conhecimento de mundo gerado em conjunto com os pares de profissionais das Unidades Educativas. (CAMPINAS, 2013).

Além dos cursos oferecidos pelo CEFORTEPE, sendo que alguns deles abordam o tema inclusão, Campinas é também município-polo do programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade*²⁶ no contexto da SECADI/MEC (BRASIL, 2014b). Tal seleção foi feita a partir dos indicadores do número de matrículas de Educação Especial, o censo populacional e a acessibilidade com a região metropolitana de Campinas. Esse programa tem como objetivo

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais. (BRASIL, 2013)

²⁴Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, incluem também o MBA (Master Business Administration), oferecidos por instituições de ensino superior devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº1, de 8 de junho de 2007. (BRASIL, 2013). In http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=387&Itemid=352 acesso 08 jan.13

²⁵ Pois a SME disponibilizou apenas os cursos de formação que foram oferecidos desde 2011, alegando que anterior há isso as informações não estão completas.

²⁶ Esse programa tinha como propósito estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2013)

Criado em 2003, conta com a adesão de 162 municípios-polos que atuam como multiplicadores da formação para mais de 5.564 municípios da área de abrangência atendendo cerca de 5 mil profissionais da educação, com a proposta de transformar os sistemas escolares em inclusivos estimulando a formação profissional dos professores.

Diante disso, pretendemos, a seguir, contextualizar o leitor em relação à Educação Especial no município, através de uma breve revisão, baseada em Leis e Decretos que indicam os esforços, em termos de políticas públicas, para que o movimento de inclusão esteja presente nas UEs e na sociedade campineira.

2.2.4. Breve Histórico: a Educação Especial em Campinas

A primeira Lei Orgânica relacionada à Educação Especial da cidade de Campinas foi promulgada no dia 30 de março 1990. Em seu artigo nº 223, temos: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede escolar municipal, assegurando-se obrigatoriamente matrícula em estabelecimentos próximos à sua residência” em consonância com a Lei Federal nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989 “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” e definindo como crime: “o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (Art. 8º). Ainda no cap. VII da Lei Orgânica do município, Da Proteção Especial, prevê três tipos de assistência à pessoa com deficiência, entre elas destaco duas:

I – criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para escolarização, treinamento, habilitação e reabilitação profissional de portadores de deficiências, oferecendo os meios para esse fim aos que não tenham condições de frequentar a rede regular de ensino, podendo para esses objetivos, manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União; **II** – implantação do sistema "Braille" para deficientes visuais e da comunicação e linguagem para deficientes auditivos, em estabelecimentos da rede oficial de ensino de forma a atender às suas necessidades educacionais e sociais (CAMPINAS, 1990).

Porém, antes da Lei Orgânica, desde a década de 1970, a Prefeitura Municipal de Campinas já cedia professores de Educação Especial (EE) para trabalhar em Instituições Especializadas sem Fins Lucrativos. A partir de 1983, a Secretaria Municipal de Educação de

Campinas tinha como lema: “Nenhuma criança fora da escola”, dando indícios para a elaboração e promulgação da Lei Orgânica, em 30 de março de 1990 (JOAQUIM, 2006).

Em outubro de 1991 foi criado um Grupo de Apoio de Educação Especial que favorece o acesso e a permanência do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação na Rede. Em outubro de 1993, se instaura a Portaria nº 25/93 que estabelece normas para matrículas na Educação Infantil. Segundo consta no Art. 2, Inciso IV, a prioridade de vagas para:

(...) criança que tenha algum tipo de deficiência, com acompanhamento necessário de: a – equipe de Educação Especial (DM, DA, DV); b – fonoaudiólogo (a) e psicólogo (a); c – acompanhamento externo (centro de saúde, APAE, ambulatório de saúde mental, etc.) (JOAQUIM, 2006).

O Programa de Educação Especial foi reconhecido em 1994 dentro da estrutura do Ensino Regular e em 1995 foi publicado um livreto intitulado “Programa de Educação Especial”, o qual traduzia o entendimento da SME de ser necessário o direcionamento dos trabalhos para um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência. Neste mesmo ano foi implantado o Setor de Referência de Educação Especial – SERES – cuja proposta favorecia a qualidade no atendimento pedagógico das Salas de Recursos e do Professor Itinerante. O ano 2000 foi caracterizado pela ampliação dos serviços especializados, delegando a coordenação do Programa de Educação Especial a uma Equipe Central de Professores Itinerantes, aumentando-se o número de professores itinerantes contratados além da ampliação de atendimento das salas de recursos, das classes hospitalares, brinquedoteca e o SERES.

Em 2004, a Educação Especial na SME de Campinas já podia contar com os seguintes serviços: Professores Itinerantes²⁷, Professores de Referência²⁸, Salas de Recursos para alunos com deficiência auditiva, Sala de recursos para pessoas com deficiência visual, classe hospitalar e Setor de Referência de Educação Especial (SERES), que deixou de existir a partir de 2005 (JOAQUIM, 2006). Em 2007, a SME deixa de contratar professores substitutos e sanciona a Lei nº 12.987 de 28 de Junho de 2007, Art. 4, explicitando que “os cargos de Magistério são providos exclusivamente de concurso público”, cujo inciso III, exige que “para o Professor de Educação Básica IV: Curso de Graduação Superior, de licenciatura plena em

²⁷ Os Professores Itinerantes são professores especializados em Educação Especial e eram responsáveis por visitar periodicamente determinadas escolas atendendo a todos os alunos com deficiência e com os professores do ensino regular, quando necessário realizar um trabalho de parceria com as SRM. Então para viabilizar esse trabalho dos professores itinerantes, as escolas foram agrupadas em “blocos” de Educação Especial e até quatro unidades (JOAQUIM, 2006).

²⁸ Professores de Educação Especial, eleito pelos seus pares.

Pedagogia com habilitação em Educação Especial”. A esse professor é atribuída “a organização e realização do processo pedagógico na aula, a participação na gestão da Unidade Educacional, bem como a coordenação em pesquisa, em projeto e em trabalho com a comunidade” (Art. 6).

No ano de 2010, com a Lei nº 13.980 de 23 de dezembro, são criados os cargos efetivos para professores bilíngues, instrutor de surdos e de intérprete educacional de Libras/Português (CAMPINAS, 2010a). Para a obrigatoriedade das matrículas de alunos com deficiência e de alunos com transtornos globais de desenvolvimento no Ensino Infantil, Fundamental e EJA, temos o Decreto nº 17.784 de 28 de novembro de 2012, nos termos da Lei nº 14.252, em 02 de maio de 2012 (CAMPINAS, 2012a).

Este último Decreto mostra a preocupação da SME em promover a inclusão de alunos com deficiência nas redes municipais de Campinas a fim de corroborarem a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em cujo Art. 26 consta que “Toda pessoa tem direito a educação”, com o Art. 6 da Constituição de 1988, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990, Art. 3, “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.”

Com a Lei Federal nº 12.796 de abril de 2013, Art. 4, inciso III, é garantido o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência (física, sensorial, intelectual, múltipla e surdo cegueira), transtornos globais do desenvolvimento²⁹ (Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Asperger) e altas habilidades ou superdotação³⁰, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013). As unidades escolares de educação infantil e de ensino fundamental (I e II) se depararam com as desigualdades sociais, com um público heterogêneo e com a obrigatoriedade do ensino de alunos com deficiência na rede regular.

A SME desenvolve uma proposta de educação inclusiva em um contexto de democratização escolar se propondo a buscar e oferecer meios de transformar o modo como é vista a diversidade. Atualmente, a proposta educacional para inclusão da SME atribui novas

²⁹“aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.” (BRASIL, 2008, p. 15)

³⁰“aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.”(BRASIL, 2008, p. 15).

dimensões aos alunos, considerando as propostas curriculares e a organização do trabalho escolar, pressupondo a articulação entre a educação especial e o ensino comum (CAMPINAS, 2012b). E essa proposta está sempre baseada no documento publicado pelo MEC/SEESP “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” em 2008. Assim sendo, as escolas municipais contam com a atuação do professor de educação especial que faz parte da equipe escolar; professores de educação especial estão distribuídos em conjuntos de escolas contemplando, assim, todas as unidades de ensino da rede, ou seja, depende da quantidade de alunos com deficiência que a escola atende.

O professor que queira atuar na educação especial deve ter em sua formação conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Este docente desenvolve diferentes ações educacionais, tais como, atuação direta na escola realizando o trabalho pedagógico junto com os professores no turno do aluno, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), criadas a partir da Lei Municipal nº 6.134, em 07 de dezembro de 1989 “salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência.” no contra turno da aula regular, além de atuarem em classes hospitalares e no atendimento domiciliar.

Os professores de Educação Especial pertencem ao quadro docente da escola e têm o compromisso de participar com toda a comunidade para a construção de uma escola democrática (CAMPINAS, 2012b). Os professores de EE atuam nas escolas agrupadas por blocos, que são constituídos por uma ou mais UEs, respeitando o caráter geográfico.

O professor de EE da SME é aquele que:

Identifica as necessidades, estabelece objetivos, propõe ações e procedimentos favorecendo o aprendizado do aluno, indica recursos e estratégias necessárias às especificidades dos alunos em conjunto com a equipe educativa da UE; Acompanha o aluno na sala de aula e demais espaços educacionais, em conjunto com o professor regente, de acordo com o horário estabelecido com a equipe gestora; Colabora com a formação continuada da equipe da UE, realizada nos espaços de tempos pedagógicos, conforme as necessidades e especificidades dos alunos; Encaminha o aluno para as Salas de Recursos Multifuncional (SRM) da SME; Participa de reuniões mensais, ou quando necessárias, com os profissionais que atuam com o aluno na SRM e em outros serviços especializados; Viabiliza as parcerias com a rede de serviços, com a família e comunidade que atuam com o aluno fora do âmbito escolar; Aponta, sugere recursos e adapta materiais específicos quando necessários ao processo educativo realizado na escola, utilizando recursos do Conta Escola ou próprios da SME; Atende de forma domiciliar, quando necessário, o público alvo da Educação Especial; Participa dos Conselhos de Classe nos quais os alunos estão inseridos;

Organiza e mantém atualizado o prontuário impresso com os dados específicos do aluno; Mantém atualizados os registros no Sistema Integre e Prodesp dos alunos (CAMPINAS, 2010).

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é um local específico, dotado de equipamentos e recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às necessidades e às especificidades educacionais dos alunos e gerido pelo professor de EE. O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na SRM 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” (CAMPINAS, 2010, p. 157). As atividades desenvolvidas são diferenciadas em relação às salas de aulas regulares, porém sempre mantendo os conteúdos curriculares de forma a complementar e/ou suplementar a formação dos alunos visando à autonomia deles. No decorrer do período de escolarização esse atendimento precisa ser trabalhado com a proposta pedagógica do ensino regular e ele é realizado em, no mínimo, uma hora aula e, no máximo, duas horas aulas diárias.

As SRM atendem aos alunos RME de Campinas³¹ e quando há disponibilidade, o atendimento é estendido para a Rede Estadual de Ensino, Instituições de educação infantil sem fins-lucrativos e às escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas. Para isso, a função dos professores de EE, nesse espaço,

Identifica, elabora, produz e organiza serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos a serem atendidos. Elabora e executa plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Acompanha, juntamente com o professor de Educação Especial e da sala de aula da UE, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. Orienta professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelos alunos. - Participa semanalmente de atendimento aos profissionais da UE externos a SME, para formação e orientação sobre os alunos atendidos. Conhece e ensina o uso de recursos de tecnologias assistivas – as tecnologias da informação e da comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros – de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação nas atividades. Cataloga de acordo com os aspectos específicos para cada deficiência os equipamentos eletrônicos e os materiais pedagógicos mantendo-os em boas condições de uso. Solicita e compra materiais de

³¹Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

consumo e permanente de acordo com as necessidades educacionais do aluno, mediante os recursos específicos da SMR, utilizando-se do conta escola, recursos próprios da SME e verba do FNDE (CAMPINAS, 2010, p. 157).

As Salas de Recursos Multifuncionais indicadas pelo MEC são 27³², porém, no ano de 2012, havia somente seis salas funcionando, 11 salas aguardando professor de EE, duas salas aguardando adaptações do espaço e oito salas sem espaços para serem implantadas (CAMPINAS, 2012b).

A classe hospitalar e o atendimento domiciliar também são campos de atuação da Educação Especial, proporcionando ao aluno hospitalizado e ao aluno que esteja impossibilitado de frequentar a escola a continuidade do processo escolar através de atividades pedagógicas. O professor de EE que atua neste campo pode efetuar as seguintes ações:

Acompanhamento pedagógico através da continuidade da escolaridade formal, em conjunto com a escola de origem; Colabora com o processo de humanização do hospital; Possibilita atividades e vivências de caráter lúdico/pedagógico; Colabora com a reintegração à escola após alta hospitalar; Minimiza o estresse causado pela hospitalização e distanciamento da rotina do aluno; Orienta a família e informa a escola da situação pedagógica do aluno hospitalizado e dos recursos disponíveis na comunidade; Informa e solicita a continuidade do trabalho pedagógico para o acompanhamento domiciliar por parte da escola de origem do aluno; Articula, em conjunto com a equipe multiprofissional do hospital, informações e encaminhamentos sobre o aluno/paciente. (CAMPINAS, 2010, p. 159)

Conforme o Decreto Federal 5626/05³³, as políticas desenvolvidas nas UEs bilíngues apresentam uma nova perspectiva na educação do aluno surdo, pois esse decreto reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Então a SME proporciona ambientes educacionais de forma que as duas línguas circulem em igual prestígio.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas UEs bilíngues, as crianças surdas frequentam as aulas com o instrutor de Libras³⁴ e com o professor bilíngue

³² Essa informação foi retirada de um dos documentos cedidos pela SME intitulado “Diagnóstico da Educação Especial/2012” e se encontra no anexo 3 dessa dissertação na p. 116. (CAMPINAS, 2012c)

³³ Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> acesso 15 abril 2014.

³⁴ são responsáveis pelo ensino de Libras para os alunos surdos, no turno e contraturno, para alunos ouvintes e no turno, para a equipe escolar e família, visando manter um diálogo constante entre todos os envolvidos. Que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino- aprendizagem”. (CAMPINAS, 2010)

que é o professor regente da classe. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no EJA o professor bilíngue é responsável pelo ensino de Português. E em todas as situações escolares da criança surda existe a presença de intérprete mediando a relação entre surdos e ouvintes. (CAMPINAS, 2010)

2.2.5. Alguns dados sobre Educação Especial em Campinas

Os dados apresentados foram cedidos pela SME³⁵ com informações do ano de 2012, aonde possuíamos 160 professores de EE atuando nas UEs, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no Atendimento Hospitalar – Classes Hospitalares e nas Unidades Educacionais Bilíngues. Em relação às Unidades Bilíngues, apenas quatro UEs contêm professores bilíngues, intérpretes e instrutores surdos no ano de 2012. Nós ainda não temos os diagnósticos da Educação Especial referentes aos anos de 2013 e 2014.

Como já mencionado anteriormente, em 2012, somente havia seis salas de recurso funcionando, onze salas aguardando professor de EE, duas salas aguardando adaptações do espaço e oito salas sem espaços para serem implantadas (CAMPINAS, 2012b).

Percebe-se então, com esses dados, que a situação da Educação Especial na cidade de Campinas é crítica. Embora exista a preocupação do Núcleo de Educação Especial e dos profissionais de Educação Especial em fazer do ensino da SME uma rede de ensino inclusiva, a quantidade de recursos disponíveis é insuficiente diante da quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede.

Ainda, foi elaborado um plano de ações para serem executadas no biênio 2012-2013 e entre elas destaco algumas:

Planejamento, juntamente, com o Setor de Transporte, a viabilização do transporte adequado para os alunos com deficiência para as unidades escolares; Implantação de 9 Salas de Recursos Multifuncionais; Solicitação, desde 2010, à contratação de cuidadores no atendimento específico aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal; Elaboração de criação de cargos para cuidadores dos alunos com deficiência, conforme a solicitação do Departamento Jurídico; Planejamento, juntamente com a Coordenadoria de Arquitetura Escolar, da construção e diferentes adaptações nas Salas de Recursos Multifuncionais; Como município Polo do Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade do MEC/SECADI organiza cursos e formações específica para 69 municípios de abrangência. (CAMPINAS, 2012c).

³⁵ Disponível em: < <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=14>> em 13 jan. 2014

Dessa forma, é possível observar os esforços do município para que a educação escolar inclusiva aconteça.

Na próxima seção apresentamos como a pesquisa foi desenvolvida, seguindo os parâmetros metodológicos da História Oral. Destacamos como foi feita a obtenção dos dados referentes à quantidade de matrículas³⁶ de alunos da Secretaria Municipal de Educação (SME), a quantidade de matrículas de alunos por deficiência da SME, os relatórios pedagógicos produzidos pela SME no ano de 2013, a diretriz curricular vigente³⁷ e o último diagnóstico da educação especial elaborado em dezembro de 2012 do município de Campinas.

2.3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Campinas com professores que ensinam matemática que lecionam nas escolas municipais. Para selecionar essas unidades de ensino fizemos um levantamento das 44 escolas municipais que contêm o ensino fundamental II, distribuídas entre as cinco regiões de Campinas (Norte, Sul, Leste, Noroeste, Sudoeste). Decidimos selecionar uma escola de cada região que tivesse alunos com deficiência, para tal, usamos a menor distância entre a minha residência e a escola pertencente a cada região, e fizemos um primeiro contato telefônico perguntando se a escola possuía alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II. Nesse município, o sistema educacional é dividido em cinco regiões citadas cada uma possui um Núcleo de Ação Educativa Descentralizado (NAED)³⁸ e em cada núcleo, conforme a necessidade da região, há uma quantidade de escolas³⁹.

Foram visitadas as cinco escolas selecionadas e, nesses encontros, a pesquisa foi explicada para os coordenadores pedagógicos. Em seguida, os professores que ensinam matemática e que lecionam em tais unidades de ensino foram apresentados a pesquisa e os convidamos para que participassem nos cedendo uma entrevista. Nove foram os que

³⁶Os dados foram cedidos pela Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria Municipal de Educação através do sistema INTEGRE – Gestão Integrada de Ensino e pelo site <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/?> que é um ambiente colaborativo da Secretária de Educação de Campinas, o qual, temos acesso a conteúdos educacionais e materiais disponibilizados por educadores dos segmentos de educação infantil, fundamental e EJA.

³⁷ A última diretriz curricular de Campinas foi publicada em 2011.

³⁸Os NAEDs são dirigidos pelos representantes regionais e têm como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas.(CAMPINAS, 2014a)

³⁹ Mais detalhes na sessão sobre Campinas.

aceitaram participar, sendo sete professores de matemática e duas professoras de educação especial, pois elas também trabalham a matemática com os alunos com deficiência.

Dos sete professores de matemática, são seis mulheres e um homem. Os sete são formados em licenciatura plena em matemática, cinco deles em universidades privadas e dois em universidades públicas. Todos esses professores de matemática não tiveram disciplina alguma em que se trabalhassem questões de educação especial ou inclusiva durante o período de graduação e, não participaram de nenhum curso de formação no qual este assunto fosse abordado. Em relação às duas professoras de educação especial, uma é formada em educação especial com ênfase em deficiência intelectual em uma instituição particular de ensino, e a outra é formada em pedagogia por uma instituição pública, com especialização em educação especial com habilitação em deficiência intelectual. De todos os entrevistados apenas uma professora já está aposentada⁴⁰, os demais estão em pleno exercício na rede municipal de Campinas e em outras instituições escolares.

Para realizarmos as entrevistas preparamos um roteiro⁴¹ com 12 perguntas. Após a elaboração do roteiro, foi feito o contato com os depoentes por e-mail para combinar o local de entrevista, que foi definido por eles. Duas entrevistas foram realizadas na casa dos depoentes e as outras sete foram realizadas na escola onde lecionam; todas as entrevistas aconteceram no primeiro semestre de 2013. Finalizadas as entrevistas, foram efetuadas a transcrição e, em seguida, a textualização.

E dando continuidade aos procedimentos da História Oral, com os textos prontos, entramos novamente em contato com todos os depoentes por e-mail, marcando um dia para eles lerem as narrativas e assinarem uma carta de cessão. Na pesquisa, decidimos manter o anonimato dos professores⁴² colaboradores, se assim eles preferissem, a fim de preservar suas identidades. Decidimos não identificar qual professor preferiu usar codinome ou não. Diante dessa escolha, demos a oportunidade do professor colaborador optar se gostaria de ser identificado ou não.

Ao entrar em contato com os professores, enviamos duas textualizações (uma identificada e a outra não identificada) e a transcrição, para que eles pudessem fazer uma leitura prévia da entrevista e pudessem optar sobre a identificação. Alguns professores não quiseram escolher um codinome, deixando a cargo das pesquisadoras a escolha. Apenas dois professores fizeram as leituras sozinhos, os demais fizeram a leitura e as possíveis correções

⁴⁰ Aposentou um mês após o convite para participar da pesquisa.

⁴¹ Roteiro no apêndice 1.

⁴² Uma autoanálise sobre essa atitude será feita nas considerações finais desse trabalho.

juntos⁴³, no dia combinado por eles. Ao final de cada encontro todos os professores pediram que enviássemos novamente a versão final de cada textualização, por e-mail, para que pudessem guardá-las como parte da sua memória.

Além das entrevistas, por meio do serviço de Lei de Acesso à Informação⁴⁴ do município de Campinas, tivemos acesso a alguns documentos fundamentais à pesquisa e relacionados à educação de Campinas, especificamente, à educação especial. Tivemos acesso a uma dissertação defendida em 2006⁴⁵ e um trabalho de conclusão de curso defendido em 2010⁴⁶, ambos na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que abordam questões sobre políticas públicas no município, a primeira é sobre a educação especial e o segundo é sobre a formação continuada dos professores da SME.

Textualizamos as entrevistas, os colaboradores as legitimaram e então iniciou-se o “momento que o pesquisador presentifica-se radicalmente como autor” (GARNICA, 2012, p. 107-108), no qual ele pode “detectar aspectos da realidade dos depoentes até então não pensados, não estudados, não esquadrinhados, a partir dos significados que atribui o que o depoente diz” (GARNICA, p. 107-108): a análise.

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim (MARTINS-SALADIM, 2012, p. 310).

Dessa forma, definimos três convergências a partir das narrativas dos professores que ensinam matemática e dos estudos dos documentos cedidos pela SME, além dos teóricos estudados que abordam essa temática. São elas: “*À primeira vista*”, na qual apresentamos as sensações dos professores ao entrar pela primeira vez na sua sala de aula e perceber que nela

⁴³ Pesquisadora com o colaborador

⁴⁴ A Lei Federal de Acesso à Informação regulamenta o acesso às informações públicas, garantido pelo inciso XXXIII do art. 5º, inciso II do § 3º do artigo 37 e o § 2º do art. 216 da Constituição Federal do Brasil. (BRASIL, 2011)

⁴⁵ Rosângela do Carmo Vendramel Joaquim (2006) intitulada: “A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004” analisa o processo de implementação das Políticas Públicas de Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campinas, no período de 1989 a 2004, utilizando como metodologia a História Oral, entrevistando dez professoras de educação especial que leciona no município.

⁴⁶ Luna Camargo Penna (2010) intitulado: “Políticas Públicas de Formação Continuada de professores: O caso de Campinas” analisa as políticas públicas para a formação continuada de professores no município de Campinas, especificamente as ações realizadas com a implementação do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE), utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, analisando os documentos cedidos pela SME, trabalhos sobre formação continuada de professores e leis e decretos federais, estaduais e municipais.

existem alunos com deficiência, aqui como também trazemos as sensações das professoras de educação especial ao ter que ensinar matemática; *“Formação”*, nesta apresentamos a formação dos professores em relação à educação especial e também a formação em matemática das professoras de educação especial; *“Que escola é essa?”* onde abordaremos a visão dos professores sobre a escola que temos atualmente e se essas são inclusivas.

No próximo capítulo, apresentamos as narrativas dos professores que ensinam matemática e no quarto capítulo elaboramos uma compreensão do que foi dito tanto pelas narrativas quanto pelos teóricos que foram estudados, efetuando um cotejamento entre as fontes.

- CAPÍTULO III -

AS NARRATIVAS

Antes de trazer as narrativas dos professores que ensinam matemática na Prefeitura municipal de Campinas, apresentamos no Quadro 1 algumas características dos participantes. Neste quadro constam os nomes fictícios de cada professor, a graduação que têm, o tempo de trabalho no município da pesquisa e se o professor possui formação (inicial ou continuada) em educação especial.

Quadro 1 - Características dos professores.

| Professor (a) | Formação | Tempo de trabalho no município | Formação em EE |
|---------------|---|--------------------------------|--|
| Salete | Pedagogia com habilitação em deficiência intelectual na Unicamp. | 15 anos | Sim, possui especialização em Educação Especial e sempre realiza cursos de formação em Educação Especial que são oferecidos pelo município. |
| Gabriela | Matemática, Pontífice Universidade Católica de Campinas. | 20 anos | Não |
| João | Administração de Empresa, Pontífice Universidade Católica de Campinas. Matemática, Universidade São Francisco. | 10 anos | Sim, realizou um trabalho de Conclusão de Curso em uma especialização sobre o ensino de matemática em uma sala de recurso da rede estadual paulista. |
| Elizabeth | Matemática, Fundação Otávio Bastos em São João da Boa Vista. | 19 anos | Não |
| Fabiana | Matemática pela Unicamp | 10 anos | Não. |
| Clarice | Educação Especial, com habilitação em deficiência intelectual, na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) | 11 anos | Sim, sempre realiza cursos de formação em Educação Especial que são oferecidos pelo município. |
| M | Matemática, Universidade Federal do Espírito Santo | 13 anos | Não |
| Maria | Matemática, em uma Faculdade particular. E uma especialização na Unicamp. | 13 anos | Sim, uma formação sobre Educação Inclusiva na Universidade São Marcos em 2005. |
| Sol | Matemática, Pontífice Universidade Católica de Campinas. | 15 anos | Não. |

Fonte - Elaborado pelas pesquisadoras

3.1. Narrativa de Salete

Desde o início, quando comecei a lecionar, trabalhei dois anos como contratada da prefeitura na educação especial, e essa proposta de inclusão já existe há 20 anos. Antigamente, nós éramos chamados de professor itinerante, trabalhávamos em diversas escolas atendendo os alunos com deficiência na sala de aula regular. Em 2000, teve um concurso para professor de educação especial e, a partir de então, foram revistas as diretrizes de trabalho e a atuação do professor de EE e delineadas as classes, logo depois implantado o plano de cargos na prefeitura, onde se modificou a jornada de trabalho do professor. Então, agora, temos uma categoria própria que é a de professores de educação especial. Há 15 anos eu era professor itinerante e agora sou professora de educação especial, houve mudanças na forma de atuação dos professores. Trabalhamos com o aluno na sala de aula regular dando suporte tanto ao aluno, aos professores, equipe gestora, família e à comunidade escolar.

Eu já trabalhei com vários alunos com deficiência, entre elas autista, o aluno com deficiência intelectual, o aluno com baixa visão, o aluno com Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, aluno com paralisia cerebral. Às vezes engloba alunos com múltiplas deficiências (aluno com deficiência intelectual e deficiência física). Um aluno com essa última deficiência (paralisia cerebral) estudou aqui, já se formou, ele tinha o cognitivo preservado e, para escrever e participar das aulas normalmente com os outros alunos ele fazia o uso das Tecnologias Assistidas¹. Como o notebook com programas Boodmaker² e fazia suas anotações ali; a prova era realizada no notebook dele, o professor passava a prova para o aluno e ele realizava no seu tempo, e depois entregava para o professor, essa era a forma que trabalhávamos com ele. Quando estava aqui, estava bem e se sentia incluído, quando foi para o Ensino Médio, no Estado, abandonou os estudos. Porque ele não tem mais a tecnologia, recursos especializados e transporte. Então o aluno desenvolveu e progrediu durante o período que estava na escola municipal.

Atualmente, na escola, temos alunos com deficiência intelectual, baixa visão, autista e duas alunas com deficiência física.

Na minha formação de pedagogia eu fiz disciplinas de metodologia para ensino e aprendizagem da matemática, ciências, língua portuguesa, geografia, história, entre outras. Mas, o município oferece cursos semestralmente que trabalham diversas áreas de atuação dos

¹Proporciona ou amplia habilidades funcionais de pessoas deficientes. In <www.assistiva.com.br/tassistiva.html> acesso 20 dez 2013.

²É um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. In <<http://www.assistiva.com.br/ca.html#bm>> acesso 20 dez 2013.

professores em que trabalhava a adaptação de materiais concretos, em 2009. Um desses cursos foi o de metodologia da matemática. Esse curso foi bem legal, porque não era um curso voltado só para a questão da deficiência e adaptações, era voltado para os professores. Era assim: ela oferecia um material diferenciado e usava esse material com os alunos com deficiência. Nesse curso, participou professores do sexto ao nono ano, professores de primeira a quarta séries e professores de educação especial e, o material que produzimos, a maneira como foi trabalhado, a metodologia, como ensinar as operações, como trabalhar as questões da abstração matemática, foi ótimo. Porque não trabalhamos só com a teoria, nós produzimos o material. Trabalhamos com isopor, com macarrão, com várias ideias que eu não imaginava e que era específico de um curso de matemática e muitos conceitos matemáticos que eu não entendi na graduação fui entender com esse curso. Assim, me sinto mais segura de ensinar matemática para os alunos.

O município oferece cursos de diversas áreas e você é quem os busca, por exemplo, eu sou professora de EE e busco cursos de formação na área de educação especial. Eu tendo buscar, às vezes, cursos na área de metodologias para que eu possa ajudar meus alunos com deficiências. Como estou sempre fazendo cursos, sempre estou me aperfeiçoando para trabalhar com os alunos com deficiência.

Como recursos disponíveis eu tenho, por exemplo, o material dourado, jogos, material em EVA e o que não tenho eu posso pesquisar, produzir ou solicitar para a escola ou ao município a compra desses materiais. Nunca tive uma resposta negativa de que eu não posso comprar determinado material, tenho as tecnologias assistidas que são os três computadores, *notebooks*, *data show*, sala de vídeo, *softwares* educativos. Temos esse material e eu levo para a sala quando necessário. Eu ajudo o aluno, mas quem dá a aula é o professor de matemática, então, conforme a proposta do professor para aquele dia na sala de aula, eu levo o material que for necessário. Por exemplo, eu tenho um aluno com baixa visão, que usa a calculadora com teclas bem grandes e áudio, uma tecnologia, porque ele não vê os números e tem dificuldades de realizar os cálculos. Essa prática deve ser planejada com antecedência.

No começo do ano eu sempre faço uma orientação geral para os professores dos alunos com deficiência. Falo um por um, e o momento em que está o desenvolvimento deles, questões específicas de suas deficiências e sempre me coloco à disposição do professor para realizar parcerias. Por exemplo, como já estou na escola há bastante tempo, quando os professores têm dúvidas sempre vêm conversar, tranquilamente, comigo. Temos bastantes trocas e eu não interfiro no que eles vão ensinar, a questão do conteúdo, e sim, eu trabalho a

partir desse conteúdo, em como vou adaptá-lo para o meu aluno, mas eu não interfiro no conteúdo e nem na metodologia que ele usa com a sala dele. Sempre acontece muita troca entre os professores sobre suas experiências de como ensinar os alunos com deficiência.

O professor está, às vezes, trabalhando expressões algébricas e o aluno não tem a noção de seriação ainda. Então, faço uma adaptação dentro das possibilidades deles. E isso com todos os alunos com deficiência intelectual. Quando o aluno é muito comprometido, uma aluna com deficiência intelectual mais severa, tento trabalhar com jogos, com o material dourado, material concreto para ela ir adquirindo esse conhecimento. Aqui na escola temos um reforço que trabalha o letramento e também um projeto que trabalha com o letramento e oficinas que trabalham com as questões da matemática dos alunos com dificuldades, quando é necessário, encaminhamos alguns alunos com deficiência para participarem desse trabalho. Nós temos um aluno com baixa visão e ele é acompanhado no projeto. Já o aluno com deficiência auditiva consegue acompanhar e vai muito bem nas aulas de matemática.

O aluno com deficiência é encaminhado para as salas multifuncionais, para o atendimento no contra turno, a qualquer momento, desde que tenha uma sala próxima a sua unidade escolar. Uma das ações é preparar o aluno para a situação de ensino. Por exemplo, o conteúdo da aula de matemática é expressões algébricas, e esse aluno com deficiência não relaciona quantidade ao número, então, é encaminhado para a sala de recursos multifuncionais para receber o atendimento especializado.

Somos também uma escola bilíngue. Na sala regular em que temos os alunos surdos, temos um intérprete que faz toda a interpretação em Libras, frequentando o mesmo turno de aula do aluno. Nas aulas de português, o aluno sai da aula e vai para uma outra sala onde faz português para surdos.

Quando entrei pela primeira vez na sala de aula e percebi que tinha alunos com deficiência foi muito tranquilo. Porque é a área em que eu trabalho, e quando eu o vejo, tento torná-lo o mais incluído possível, em todas as situações de ensino. Com os seus colegas de sala de aula é realizado um trabalho de conscientização para minimizar as diferenças. E, normalmente, os alunos com deficiência ficam na sala em que sempre estiveram, então, já são muitos anos juntos, e isso acaba criando um vínculo afetivo. Hoje, falar de inclusão na nossa sociedade é muito comum. Antigamente, existia mais preconceitos, mas acho que hoje não mais.

E eu concebo a educação inclusiva como um direito de todos os alunos, não só daqueles com deficiência. Eu acho que incluir, significa incluir todos dentro de todas as

possibilidades. Pois, se pensarmos, os alunos com deficiência têm as deficiências específicas, mas toda criança tem alguma dificuldade, diferença. E o professor também deve ter as suas. Então, vivemos assim em um ambiente de trocas, onde estão ali para desenvolver. Eu concebo que deve ser igual e próximo para todos, não adianta incluir um e excluir o outro, privilegiar um e não privilegiar o outro. Eu vejo a questão da diversidade em respeitar a diversidade de todos. Uma coisa que acho importante dizer. Quando eu entrei como professora de educação especial existia um pouco de dificuldade, de resistência na inclusão por parte dos pares, mas hoje as concepções das pessoas e dos professores estão mudando. Eu acho que o professor trabalha muito mais tranquilo com a questão da pessoa com deficiência. E isso eu acho que é uma questão de concepção, mudou muito a aceitação na sociedade. Ninguém hoje exclui ou não quer trabalhar e isso é uma mudança social, uma mudança no município de Campinas que já trabalha com isso há 20 anos.

***Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2013,
com duração de, aproximadamente, 30 minutos.***

3.2. Narrativa de Gabriela

No início de minha carreira trabalhei um ano numa escola estadual e depois mais um ano no município como professora substituta. Prestei concurso para a rede municipal e me efetivei em 1993. A primeira escola em que trabalhei como efetiva era muito longe, perto do aeroporto, e eu morava no outro lado de Campinas. Então, eu tinha que caminhar a noite para chegar até a escola porque lecionava no supletivo, mas valia a pena, apesar de todo esse esforço. No ano seguinte, eu já consegui remoção para a escola atual que é mais perto da minha casa e eu adoro aqui. Gosto, principalmente, porque quando eu vou a outras escolas municipais fazer algum curso de formação que a prefeitura oferece, eu sempre comparo com a minha e falo: “Nossa, acho que estou no céu!”, principalmente, no que diz respeito às salas, aos recursos e ao apoio pedagógico. O que falta aqui é uma ampliação da escola, aproveitar algum terreno dela e construir mais umas duas salas para a prática de danças ou alguma outra atividade, como para as aulas de reforço do programa “Mais Educação”¹. Na escola temos biblioteca, sala de música e a sala da rádio da escola. Tivemos vários projetos, como aula de flauta. Estamos iniciando um projeto novo que é a reinauguração da rádio. Estamos trabalhando a leitura e a escrita, pois temos a intenção de fazer uma rádio novela com o tema: Direito e Deveres das Crianças. Além da rádio, vamos fazer um blog da rádio e colocar todas as produções dos alunos.

Eu fiz vários cursos de formação em Matemática, pois trabalho há 23 anos na prefeitura. Mas, agora, procuro fazer os cursos de formação voltados aos outros temas, por exemplo, no ano passado eu fiz um de rádio e no retrasado de Educação Ambiental. Isso acontece de acordo com a necessidade que temos na escola. Nesse ano eu também participei de um grupo de trabalho para a consolidação de aprendizagem matemática para a Prova Brasil². Os cursos são oferecidos pela CEFORTEPE³. Eu nunca fiz curso de formação em educação especial, e eu nem sei se já foi oferecido algum na rede.

¹Foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2014d).

² É uma “avaliação para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. (BRASIL, 2014e).

³ O CEFORTEPE é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação. Possui três frentes de trabalhos: Formação Continuada – Cursos; Formação- Programas e Projetos; Núcleo de Memória e pesquisa em Educação. In < www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php > acesso 28 nov. 2013

Em relação aos alunos com deficiência, eu já tive vários casos. O primeiro foi quando ingressei na primeira escola para lecionar, tive um aluno cego e foi um ótimo aluno. Ele usava aquela maquininha e era muito bom aluno. Aqui nessa escola, em um ano estudavam dois primos, um menino e uma menina, ambos cegos. Ela não era tão boa aluna, já o menino era brilhante e era incrível o raciocínio matemático dele, resolvia tudo rapidamente. Por exemplo, uma equação do segundo grau, enquanto as crianças estavam calculando o delta, ele já estava com o resultado pronto, uma graça! Eu levei um susto quando me deparei pela primeira vez com ele. Falei: “Como é que eu vou fazer?” Mas, logo no primeiro dia eu já percebi que não era um problema para mim, porque ele conseguia acompanhar melhor que os outros alunos. Disse: “não é problema”. Porém, a menina não conseguiu um emprego, mas, o menino prestou concurso na prefeitura e agora é nosso colega de trabalho na área da educação. Quando nós vamos lá, ele me reconhece pela voz. Eu falo: “Oi, tudo bom?” ele: “Oi, tudo bom!” e isso é muito bacana. Quando percebo que não esqueceu quem sou, digo: “Mas, como você sabe que sou eu?”, ele fala brincando: “Ah, sua voz é irreconhecível!”

No começo eu trabalhava sozinha, não tinha ajuda, mas não sentia muita dificuldade porque eram alunos que não apresentavam dificuldades de aprendizagem, então para mim não tinha problemas. Nós temos o auxílio da professora de educação especial (EE) já faz uns dez anos. A professora de EE fica no período da tarde. Esse ano, por exemplo, estou com um aluno com deficiência visual, mas ele não é cego, tudo tem que ser bem grande para ele enxergar. Quando eu vou dar o conteúdo, eu já peço na secretaria para ampliar o material, porque não adianta escrever na lousa que ele não enxerga. Todas as vezes que entro na sala de aula, a professora de EE também entra e fica do lado dele, porque ele é bem preguiçoso. A professora de EE tem que me ajudar, pois eu estou “cheinha” de alunos na sala.

Nesse ano, aqui na escola, tem outros alunos com deficiências, mas eles não estão matriculados na minha sala de aula. No ano passado tínhamos a filha da inspetora, têm deficiência intelectual e desde o sexto ano frequenta o Kumon⁴ (alfabetização e matemática), conseguiu se formar aqui na escola e no seu primeiro ano fez um curso de auxiliar administrativo para pessoas com deficiência no SENAC⁵ e hoje trabalha em uma empresa multinacional aqui em Campinas. Nós tivemos, no ano retrasado, um aluno cadeirante que era muito bom, brilhante. Mas é uma pena, porque ele não continuou os estudos, pois não tinha

⁴ É uma metodologia que visa incentivar a autonomia das crianças nos estudos, fortalecendo o potencial de aprendizado de cada um. In < www.kumon.com.br/sobre_o_kumon/> acesso 20 dez. 2013

⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição educacional profissional privada sem fins lucrativos aberta a toda sociedade brasileira. Disponível em: <www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a869.htm&testeira=457> acesso 20 dez. 2013

como chegar à escola que tem ensino médio por conta da distância da casa dele e não ter transporte adequado. A prefeitura até fornece, mas não é todo dia. E a mãe como era muito idosa tinha muita dificuldade de levar a cadeira. É uma pena, porque ele é um menino muito inteligente.

Nós tivemos outros casos também. Tivemos um outro aluno cadeirante (aluno com deficiência física), só que ele foi piorando, piorando... conseguiu até se formar, mas faleceu logo depois, por causa do problema da doença, que era deformante. Quando ele entrou na escola, era pequenininho e ainda andava e conforme a doença foi progredindo começou a usar a cadeira de rodas, piorando, piorando... até falecer. Tem outro caso, ao contrário, o aluno veio para cá na cadeira de rodas e foi melhorando, e no final estava andando. A história de vida dele também é bem triste porque a mãe e o pai morreram e quem cuida dele é o irmão, são muito pobres aqui no bairro.

Com o primeiro aluno cego que tive, procurei trabalhar matemática sempre falando diretamente com ele, escrevia na lousa e repetia oralmente e ele ia entendendo, por incrível que pareça. Um dia eu até perguntei para ele: “Mas, como você consegue entender se eu só estou falando” e ele me disse: “Professora, o meu pensamento é muito aguçado, como eu não enxergo eu presto muita atenção no que eu escuto”. Eu o avaliava oralmente e ele tinha a maquininha de escrever braile, então eu ia falando e ele ia escrevendo. Agora esse aluno com deficiência visual, eu preparo a avaliação antes e mando para a professora de EE imprimir. E a dificuldade desse em matemática é quando tem que fazer muito cálculo, porque ele se perde, ele tem problema com a tabuada, com a divisão... e vai complicando. E como percebemos que ele entende o raciocínio, porém tem dificuldade com as contas, eu o deixo usar a calculadora para conseguir acompanhar o conteúdo junto com a sala. Essa calculadora dele é bem grande e tem som. Fazemos isso porque não queremos que ele se sinta diminuído por causa da deficiência. Os alunos que estão em sua sala de aula o aceitam muito bem, ele está entrosado. Mas ele falta muito, porque ele quer ficar em casa. E tem dia que vem para escola muito mal humorado, não quer fazer nada. Um dia eu até perguntei para a professora de EE: “é só nas aulas de matemática que ele fica mal humorado?”. E ela me disse: “não, tem dia que ele vem assim mesmo, não quer que eu cobre ele. E como eu sempre sento do lado dele, ele tem que fazer as atividades e participar o tempo todo, então ele começa a ficar bravo, faz cara feia”. E tem dia que ele vem animado e faz tudo. No começo desse ano trabalhamos muito área, perímetro e volume, então fizemos a medição da sala e ele participou dessa atividade. Fomos para fora da sala fazer uma experiência de equivalência do decímetro cúbico

com litro, nós colocamos água dentro de uma caixa feita por eles, e esse aluno ajudou a fazer, a planificar. Ou seja, não foi uma atividade só com ele e sim para a sala toda. Eu não fiz atividades específicas só com ele. Eu não tenho nenhum recurso para trabalhar com eles. Por exemplo, com esse aluno, o que eu tenho é a professora de EE, a calculadora e as cópias ampliadas. Não fico trabalhando desenho, porque ele não é mais criança e consegue entender o raciocínio.

Algumas vezes, os outros colegas da sala fazem um pouco de diferença sim, em relação aos alunos com deficiência. Mas, eu não me lembro disso ter acontecido na minha sala, como eu dou aula sempre para os oitavos e nonos anos é difícil de chegar algum aluno no meio no ano. Mas, eu acho que é feito um trabalho com os professores para inserir esse aluno junto com os outros e mostrar que todo mundo é igual, e não tem diferenças. E os meus alunos já são colegas há algum tempo, então, não tenho problemas.

Eu acredito na educação inclusiva e acho que é importante na escola. E esse trabalho que a professora de EE faz junto aos alunos, de pensarem juntos, se sentirem parte como os outros eu acho muito importante. Eu acredito que se eles tivessem um atendimento individual específico no período oposto, seria muito bom, então eu acho que falta isso. Eu acho que o apoio da família é fundamental, sem ela, não sei se os alunos com deficiência frequentariam a escola no período contrário ao da aula.

Aqui na escola temos a sala de recurso, mas quem usa são só os alunos surdos. Nessa sala fica a professora fazendo a aula em Libras. Nós temos um aluno surdo que está no sexto ano e tem um intérprete que fica assistindo todas as aulas até as 18:20, junto com o professor, e enquanto vai acontecendo a aula, ele vai fazendo a tradução para o menino. O problema é que o menino não conhece Libras, e ele fica desanimado, tem hora que ele não olha, é um problema. Então, tem uma outra professora ensinando os sinais e o português para ele na sala de recurso.

Aqui na escola temos o reforço oferecido pelo Projeto “Mais Educação”, que não acontece mais no período contrário. Na aula, selecionamos os alunos que estão com mais dificuldade e mandamos para o reforço, isso acontece tanto no período da manhã quanto no da tarde. A professora do programa “Mais Educação” fica, pelo menos, uma aula por semana com esses alunos. Eu mando, às vezes, esse aluno com deficiência para o reforço, e estamos com muito problema de aluno que não está alfabetizado. Então, pegamos esses casos e mandamos para o reforço.

Mas, eu não sou contra a educação inclusiva, eu sou a favor. Mas, ainda continuo achando que eles precisavam ter um atendimento no outro período, porque todos que tiveram mais ajuda estão se saindo bem, como, por exemplo, a filha da inspetora. Na formatura, a mãe disse que foi muito lindo, a menina estava se sentindo muito feliz, e foi muito importante na vida dela não ficar somente na escola.

***Entrevista realizada em 27 de junho de 2013,
com duração de, aproximadamente, 30 minutos.***

3.3. Narrativa de João

Em 1996, lecionei em uma escola aqui em Campinas da rede particular de ensino, uma ótima escola. Nessa escola tinha o ensino técnico. Quando fui contratado, iniciei lecionando nas oitavas séries, naquele tempo, nono ano de hoje. Foi muito interessante essa experiência, pois tinha alunos com deficiência visual e uma delas é campeã de natação paraolímpica. O primeiro impacto que tive foi muito forte, ao enfrentar uma pessoa que tem algum tipo de deficiência em um curso regular. Naquele tempo, tínhamos que utilizar o material didático, era um material bem extenso, aqueles livros bem tradicionais. Foi então que eu me surpreendi, e que me saí bem, por exemplo, quando tive que trabalhar com gráficos, funções, e gráfico de situações diversas e me dei conta de: como iria trabalhar com isso?

O material que utilizávamos não tinha um suporte, o que tínhamos era uma senhora¹ que fazia toda a digitação em braile. Então, a menina levava a maquininha braile para a sala, e tudo o que ouvia, ela escrevia, e tudo o que acontecia no livro, ela pegava e lia pela transcrição em braile. Acho que foi legal, e para trabalhar com gráficos foi muito interessante porque eu tive que adaptar uma lousinha de feltro. Nós a construímos, eu com a senhora, colocando fios e barbantes, e tentamos elaborar um plano cartesiano. Para determinar um ponto no plano cartesiano, ela passava as suas mãos na lousinha e encontrava a sua localização no plano.

No ano seguinte, tive mais dois alunos com a mesma deficiência. Nessa escola aceitava-se alunos com deficiência para a inclusão, porque existia uma professora que tinha também esse problema. Enfim, com esses dois alunos foi a mesma coisa. Mas, era um pouco complicado trabalhar, não era fácil não. É bem lento. E hoje em dia está bem mais difícil, porque, antigamente, nós conseguíamos trabalhar com os alunos, eles prestavam atenção, tinha um respeito, hoje a sala de aula está muito “turbulenta”. Mas, não é impossível. Por exemplo, eu encontrei uma dessas alunas quando estava fazendo uma Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Unicamp. Quando a vi, ela estava descendo as escadarias do prédio com a mãe e falei: “E aí? Como é que você está?” Ela pensou e disse: “Olá, o que você está fazendo aqui?” quer dizer que ela se lembrou da minha voz e continuou: “Estou tendo aula com ...”. Na época, ela estava fazendo graduação e cursando uma disciplina da área de matemática. Foi muito legal ter reencontrado ela.

¹ Uma funcionária que trabalhava na escola e que era cega.

Eu não tenho formação acadêmica alguma na área de inclusão. Isso é muito novo. Mas, nós lemos bastantes coisas, temos alguns materiais, alguns artigos e parcerias com os professores da educação especial. E vamos nos virando, e sei que ainda não é o ideal. Quando eu fiz minha especialização na Unicamp, fiz uma disciplina, a qual, um dos trabalhos avaliativos, foi relacionado à inclusão. Trabalhei matemática com alunos com deficiência na sala de recurso da rede Estadual, foi muito boa essa experiência.

Atualmente, tenho quatro alunos com deficiência inseridos na minha sala de aula. Dois numa sala, dois em outra. Em uma das salas (sétimo ano) tenho dois alunos com deficiência (menino e uma menina) com paralisia cerebral. E na outra sala, sexto ano, tem uma aluna com paralisia cerebral e autista. A menina (do sexto ano), que tem paralisia cerebral, não consegue reter o que aprende e é muito dispersa, sempre está escrevendo. O interessante é que ela quer fazer tudo o que todos estão fazendo. Daí, a coloco do meu lado, por exemplo, quando tem algum trabalho para fazer em grupo, ela fica no grupo comigo e nesse momento é que eu consigo dar atenção para ela e para os outros que também têm dificuldade. Outro dia foi interessante! Estávamos trabalhando a tabuada no sexto ano. Então, eu fiz uma tabela super legalzinha, aquela que é horizontal e vertical e que você coloca 0, 1, 2,...,10 e 0, 1, 2, ... 10. Um aluno ficou bem empolgado e colocou até o 20. Trabalhei com a sala, e com os alunos com deficiência enquanto os demais preenchiam a tabela. Eu trabalhei só com os dois, nesse dia a professora de educação especial não estava. E eu vi que ele conseguiu preencher a tabela, por exemplo: $1 \times 1 = 1$, $2 \times 1 = 2$, e assim por diante; percebi que ele entendeu a multiplicação, porque viu que na tabela vai de um em um e quando ele estava na linha do um e na coluna do um, ele ia de um em um. E a do dois, ele ia de dois em dois, contava no dedo os próximos números da sequência, conseguiu chegar até o seis. Foi muito interessante. Já a menina não conseguia fazer muita coisa. Ela mal sabia escrever o número na tabela, mas mesmo assim foi interessante porque ela tentou. Por exemplo, o 24 ela falava: “Mas como que é?” Daí eu explicava com calma: “24, é o dois e o quatro.” Eu trabalhava assim, mas numa sala com 30 alunos é complicado.

Os alunos da sala gostam deles (os alunos com deficiência) e as pessoas se aceitam muito nesta escola. Não existe problema na escola do grupo aceitar essas crianças. Inclusive, na semana passada, estive na escola uma secretária da prefeitura, eu não sei de qual secretaria pertence, mas ela é cega. E foi fazer uma palestra sobre inclusão para os alunos. E essa palestra muito interessante, pois só ela falando conseguiu a atenção de dois sextos, dois sétimos e dois oitavos anos! E olha que a molecada é da “pá virada” mesmo.

A escola vem sofrendo um processo de transformação, por conta da troca de diretores, parece que agora as coisas estão melhorando, estão entrando nos eixos. Estamos trabalhando juntos e uma das coisas legais foi trazer essa pessoa cega para falar para o grupo sobre suas experiências, sobre sua deficiência e sobre a diferença e o diferente.

Na rede municipal teve alguns cursos de formação sim, para quem quisesse participar. Antes tínhamos a Carga Horária Pedagógica (CHP), quatro horas semanais, e podíamos usar essas horas em cursos de formação. Mas agora eu não sei se é mais assim. Também temos HP, Hora Projeto, em que o professor da rede pode montar um projeto para trabalhar com os alunos.

Nesse ano, 2013, eu tenho um caso bem específico, de atendimento domiciliar, leciono para uma aluna que tem vários problemas, e ela não consegue sair de casa. Parece que ficou uma falha na coluna dela e isso formou um calombo gigante, é tipo corcunda de Notre Dame. E então ela fica na cama, não consegue sair porque ela não consegue andar e a ferida de suas costas não se fecha, nunca cicatriza, por isso ela não pode ficar muito tempo deitada e nem muito tempo encostada. Com isso outros problemas se agravaram, por exemplo, ela tem problema no pulmão, e então ela precisa ter um aparelho para ajudar na respiração. Antes de se matricular nessa escola, ela veio de uma cidade do interior, e nunca tinha ido à escola. Hoje, ela tem 12 anos. Hoje em dia ela mora perto da escola, mas antes morava num bairro distante. Uma vez, quando morava nesse bairro, a casa dela pegou fogo, porque nesse dia acabou a energia elétrica e quando isso acontece a mãe dela teve que ligar rapidamente ao SAMU para vir buscar a menina por conta do aparelho de respiração dela. E nessa correria, esqueceu a vela acesa. E nisso pegou fogo na casa. Um empresário se sensibilizou com a história dela e alugou um apartamento perto da escola em que estuda. No início, a mãe dela começou a procurar uma escola que aceitasse a situação dela, e a nossa escola aceitou, abraçou a causa. Nós temos uma sala de recurso com quatro profissionais muito bons. Dois deles se prontificaram e vão atender a menina em sua casa, porque não tem como ela sair de lá, só em caso muito excepcional. São duas professoras e elas revezam de terça e quinta-feira. Elas estão fotografando tudo o que estão fazendo. E como eu sou o professor da turma que essa menina está matriculada, sexto ano A, precisava fazer alguma coisa. As professoras de educação especial sugeriram apresentá-la para a turma por meio das fotos. Como estamos conhecendo ela agora, estamos investigando. Por enquanto estamos trabalhando com pintura, já que sua coordenação motora é muito ruim. Ela não sabe a sequenciação, pois nunca tinha frequentado a escola. Mas, ela é uma menina muito feliz, ri o tempo inteiro. Ela não fala, mas

faz gestos, como o ok. A mãe dela agradece muito, chama as professoras de anjos que caíram do céu em sua casa e diz que estava cansada de ver a filha só assistindo televisão e vegetando. A mãe e a filha estão super felizes. Quando apresentamos a menina para a sala, por meio das fotos nos slides, a sala ficou toda sensibilizada, e ao perceber falei: “Vamos fazer uma coisa? Todo mundo vai pensar e relatar o que fez na sala de aula nessa semana.” Por exemplo, nas aulas de matemática escreveremos assim: “Fizemos tal coisa ...”, e entregaremos para ela, mesmo que ela não entenda, mas ela vai se sentir incluída dentro de um espaço. Além disso, tenho um amigo que é coordenador da UNISAL² de Americana e ele trabalha com automação, engenharia elétrica. Estamos pensando em fazer uma parceria com a UNISAL para podermos fazer uma aula ao vivo, através de um vídeo pelo computador, aonde ela poderia assistir as aulas e fazer perguntas. Parecido com uma aula online. Agora não sei se essa proposta será viável ou não.

Eu já tive vários outros alunos que tiveram problemas. Tinha uma aluna que era cadeirante, a locomoção dela não era legal e não tinha o canal da urina, tiveram que operá-la e ela não resistiu. Faleceu. E nesse período eu fiquei muito triste, porque eu sempre fui muito ligado aos alunos. Quando ela me via, vinha com a cadeirinha dela pelo corredor estreito, corria e gritava meu nome, me abraçava. Coitadinha, um anjinho que foi para o céu aos 12 anos, ela me marcou muito.

No ano passado (2012), eu trabalhava com uma aluna que tem Síndrome de Down e foi muito interessante. Ela era do oitavo ano e também não retém nada, alias o caso dela é um pouco diferente de todos os outros de Síndromes de Down que eu já tive. Ela é um pouco mais lenta na aprendizagem. Têm Síndrome de Down que é mais tranquilo, em que você consegue trabalhar um monte de coisa e ele consegue aprender. Só que o grau dela é diferente, é muito difícil de ela conseguir entender algumas coisas.

Tinha um outro aluno também que não aprendia nada, não retinha as informações. Mas, uma vez, eu fiquei muito feliz quando eu trabalhei um jogo com dinheiro com eles e todos participaram. É muito interessante trabalhar com eles com jogos, porque todos participam. Eu estava pensando: “e se tivesse só eles dentro da sala de aula, iria ser tão bom” Porque assim nós iríamos conseguir trabalhar mais coisas com eles, e tentar ajudar mais, porque eles têm muito mais vontade do que muito aluno naquela escola, além de serem muito alegres.

² O UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)

Numa outra escola particular, tive uma aluna que engoliu o líquido amniótico e parou a oxigenação no cérebro. Era cadeirante, não falava e a mãe dela estava sempre junto. Mas eu conseguia entender, às vezes, o que ela falava. Mas era difícil a comunicação, alguns professores até tentavam, mas ela era um pouco resistente. Mas, como a mãe dela estava sempre junto e queria que a filha dela aprendesse matemática, então ela se esforçava e conseguia aprender, mas tudo no passo dela. Por exemplo, se a pessoa fosse ensinar adição ou subtração, tinha que fazer de uma maneira especial. Só assim ela conseguia aprender.

No ano passado eu tinha um aluno que era impossível, ele precisava de medicação e o pai se recusava a cuidar do menino. Largava, relaxava e deixava-o lá sem o remédio. Chegava na hora do almoço dava um siricutico no moleque, que ele passava a chutar e bater em todo mundo, não ficava dentro da sala de aula, não estava a fim de fazer nada, ele queria só brincar e brincadeiras estúpidas. Conseguimos que ele fosse embora antes do horário normal, às três da tarde, para o pai levá-lo para fazer um tratamento ou tomar remédio. E esse tipo de situação encontramos frequentemente na escola.

As crianças com deficiência vão passando de ano em ano, porque se tem o tempo certo para aprender. Quando eu aplico prova, eu faço uma prova igual para a sala toda, e nesse dia, a professora de educação especial fica junto com eles explicando e ajudando a fazer a prova. Mas eu não dou nota. Eu dou a prova, porque existe uma questão de exigência de avaliação, mas não dou uma nota para o aluno, mesmo porque não faz sentido. Algumas provas são adaptadas de acordo com que foi trabalhado com o aluno com deficiência.

Na prefeitura temos as salas de recursos e esses profissionais, que são as professoras de educação especial, junto com a gente, e mesmo que elas fiquem um pouquinho na sala de aula, pelo menos estão juntos. Porque elas não ficam toda a aula de matemática por causa da quantidade de pessoas deficientes que tem que atender. Mas um dia ou outro, elas entram e conseguem acompanhar o que nós estamos trabalhando e tentam fazer alguma coisa parecida. Nós sempre conversamos com elas sobre as dificuldades dos alunos e sempre nos auxiliam. Elas montam um projeto e trabalhamos juntos.

E nós buscamos entender... mas é muito difícil. E, às vezes, ouvimos alguns professores dizerem: “Porque tem que mandar uma criança desse tipo para a escola?” e eu fico pensando com vontade de falar: “Imagina você com um filho e ter que colocar ele numa escola aonde só tem pessoas que tem problemas similares? Porque isso?” Por exemplo, todas as crianças que estão na APAE têm condição de ir para a escola, mesmo que não fique o dia ou o período todo.

Não é fácil trabalhar com os alunos com deficiência, às vezes, você fica frustrado. Mas, eu entendo que é ter uma educação inclusiva é direito da criança. Por exemplo, essa menina que contei que não sai de casa, olha que beleza, nós estamos fazendo um esforço enorme para que ela consiga se incluir muito mais, de forma que ela consiga participar junto com as crianças da idade dela. Que ela possa viver, se sentir nesse mundo. Porque imagine como ela deve se sentir... totalmente excluída, até mesmo por conta da dificuldade que ela tem. Isso é muito doído.

*Entrevista realizada em 21 de março de 2013,
com duração de, aproximadamente, 45 minutos.*

3.4. Narrativa de Elizabeth

Meu nome é Elizabeth Aparecida Carrara, tenho 55 anos, nasci em Porto Ferreira – SP e trabalho como professora de matemática na rede municipal de Campinas há 19 anos. Sou formada em Matemática pela Fundação Otávio Bastos de São João da Boa Vista (SP). Fiz um aperfeiçoamento em matemática na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e iniciei um mestrado em matemática na área de lógica, mas não concluí. Um professor de física me influenciou a fazer um curso superior em Matemática. Sou professora desde o segundo ano de faculdade, iniciando minha carreira em 1981 e nas escolas estaduais em 1989.

Em 1985, era bem jovem e eu tive a minha primeira aluna com deficiência, uma cega. Era bem difícil trabalhar com ela, era bem problemática. E como eu era muito jovem, tentei de várias formas e eu achava que não era legal ela estar ali, mas ela seguiu, se formou, e fez o magistério na escola Carlos Gomes¹, no centro de Campinas que era aonde tinha um suporte. Para ensiná-la era complicadíssimo, estávamos na sétima série iniciando a parte algébrica, e como ela não tinha uma visão espacial, ela não sabia o x, o y, o z ela achava que era $3x$, $3y$... não conseguia ter a mesma comunicação com ela, mas com a ajuda da professora de Educação Especial (EE) que a acompanhava, ela conseguiu se formar.

Um dos meus melhores alunos foi um aluno surdo, era muito inteligente, tanto que a sala não o acompanhava. Eu separava outro material para ele, levava uma gama de exercícios, porque era o mais avançado da sala. Gostava de trabalhar sozinho e só tirava as dúvidas comigo, isso foi em 1995, e ele fez eu me apaixonar pelos alunos com deficiência. Porque ele tinha tudo para se sentir coitadinho e não, ele era o melhor da turma e muito bom em matemática. Na sala de aula já tinha um professor intérprete e o aluno fazia a leitura labial, desde que eu ficasse na frente dele, ele me entendia perfeitamente, gostei muito de trabalhar com ele. A menina que é cega era bem diferente desse surdo, ela não tinha vontade e se sentia uma coitadinha, e isso foi mais difícil. A prefeitura de Campinas sempre teve mais alunos com deficiência do que nas escolas estaduais em que trabalhei, não sei o porquê, deve ser por causa do convênio que tem com a APAE. Então, nesse tempo de prefeitura, tive alunos com problemas de deficiência mental, alunos com Síndrome de Down, vários dentro da sala de aula. Há 11 anos, quando entrei nessa escola, eu tive um aluno que foi excelente, ele quase

¹ Escola Estadual Carlos Gomes, localizada na Av. Anchieta, 80. Centro - Campinas – SP atualmente a escola oferece Ensino Fundamental (1º a 5º ano), Ensino Médio (Geral), Ensino Profissional – Normal e Ensino Especial (Def. Mental e Def. Visual). Maiores informações sobre sua história no link: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1903-Escola_Complementar_de_Campinas.pdf acesso 02 de dez. 2013

não enxergava, era um sufoco para esse menino enxergar, mas ele era super bom em matemática e em desenho. Ele tinha que usar uma lupa bem grande, que foi comprada pela prefeitura. Ele até foi convidado para fazer um curso de desenhista. Tivemos uma professora com deficiência aqui na escola. Nessa escola, sempre tivemos alunos com deficiência, todo ano tem pelo menos um, esse ano teve dois alunos. Esses dois estão no sétimo ano e na mesma sala em que leciono, são dois alunos com deficiência intelectual, mas um deles é um pouco problemático, é o aluno D, que é autista. Esses dias ele teve um surto, parece que ele bateu na avó e isso o perturbou muito. Ele toma remédios e os pais esquecem de comprar, quando isso acontece, o menino sempre dá problemas, não tem uma pessoa responsável por essa criança. Os alunos dessa escola são muito carentes e eles se sentem assim, falam sempre: “Eu sou um pobre coitado, preciso de ajuda.” Sempre estão querendo a ajuda de alguém, e eu acho que conseguiriam caminhar um pouco sozinhos, mas isso é uma cultura do bairro, eu percebo que os alunos daqui não vão ao shopping Dom Pedro e eu não vejo motivo para não irem. E os pais não participam da vida escolar, poderiam participar mais. Os pais só sabem vir aqui fazer fofoca e intrigas. Mas o D gosta de mim e, de vez em quando, bem de vez em quando, eu trago uma revista para ele. Ele é super meu amigo, todas as vezes que eu entro na sala de aula eu faço festa, porque é o único jeito de entrar em contato com eles.

E o autista não consegue fazer as lições de matemática, e o problema dele é muito grave, a única coisa que ele consegue fazer é virar a página, ele não sabe escrever. Se eu falar para ele: “Boa tarde D”, e ele diz: “Boa tarde D”. Eu acho que ele não tem noção que o nome dele é D ou, às vezes, se confunde mesmo, não sei como funciona... e ele fica quietinho durante a aula. Ele tem sempre uma atividade como: folhear, pintar um número, atividades bem leves, eu até tenho uma atividade aqui. E ele não faz as coisas direitinho, mas é o que ele pode oferecer para mim e ele nem consegue pintar direitinho, mas é o suficiente para mim. O outro aluno com deficiência que está na mesma sala, tem hidrocefalia², mas ele é super gracinha, escreve e copia super bem. Um copista, mas pelo menos está fazendo alguma coisa, e a proposta de inclusão social mesmo, não sei se estou errada, mas é aquela coisa ter contato com os colegas.

Já tivemos problemas com os outros alunos dessa sala. Por exemplo, como o D repete as coisas, os alunos vivem provocando para ele ficar fazendo barulho com a carteira. Têm uns “danadinhos” que ficam falando: “Vamos D, bate na carteira!”. Mas, eu chamo a professora

² É uma doença causada devido ao acúmulo de fluído que funciona como proteção do cérebro e da medula espinhal contribuindo para a dilatação do crânio, o qual a cabeça pode ficar com um tamanho muito maior do que o normal.

de educação especial e conversamos com a sala. A professora de EE fala: “Eu vou ficar muito magoada se vocês ficarem fazendo isso”. Essa é uma das coisas que acontece e precisamos apelar para o emocional e a sala compreende, a maior parte sim. Antigamente, eu percebia que os alunos defendiam mais o aluno com deficiência, atualmente as crianças são mais perversas, essa é a impressão que eu tenho. É perversa, por exemplo, o fato de elas saberem que o D é autista, eu já vi eles batendo na cabeça dele, não protegendo. Nessa escola, já tivemos vários alunos com deficiência e tivemos aluno que levava o coleguinha que usava a cadeira de roda para o lanche. Atualmente, com esses dois alunos, só uma vez que eu vi um coleguinha convidando-os para o lanche, os outros não, saem correndo e esquecem deles. A professora de EE sempre vai buscá-los, sempre ficam sentadinhos e não vão na onda das crianças, se eu deixar eles ficam o tempo todo sentadinhos na sala de aula. É triste de ver isso, mas é assim a todo o momento. Trabalhamos com todos os alunos da sala, e quando tenho problemas sempre chamo a professora de EE para conversar com eles, o trabalho é sempre assim, devagar, de formiguinha. Os alunos dos últimos anos compreendem melhor o aluno com deficiência, agora os pequenos não, porque eles têm ainda aquela coisa de brincadeira e eu tenho mais facilidade com os maiores.

Eu nunca fiz curso de educação inclusiva, a professora de EE oferece umas palestras para nós, traz material e eu gosto muito do trabalho dela. Eu sempre aprendi com a vida mesmo, com a experiência de vida, se de repente as políticas públicas tivessem um olhar para isso e ter nos capacitado... na verdade, caímos de paraquedas, quando vemos, o aluno está lá. Hoje está bem mais calmo, mas eu já tive aluno que era amarrado na cadeira de rodas porque ele era muito irritado, ele tinha Síndrome de Duchenne³. É uma síndrome degenerativa em que o músculo vira gordura. Esse menino andava com a cadeira de roda pela escola e ele parou de andar e faleceu. Aqui temos um trabalho inclusivo, quando os alunos se formam, vão para a escola estadual que não tem uma proposta de inclusão. Ele entrou em depressão e no segundo ano do ensino médio faleceu. Quando estudava aqui, ele já era revoltado com a condição dele e mesmo conversando, não adiantava. Quando ele chegou em um lugar em que ninguém se preocupava com ele, que o escutasse, entrou em depressão e faleceu.

Logo em que eu saí da faculdade eu fiz um aperfeiçoamento na Unicamp. Sempre fiz os cursos oferecidos pela prefeitura. O que mais gostei foi um que fiz em 1995, pela Unicamp,

³ Essa é a forma mais frequente de distrofia muscular. Ocorre em meninos, e os primeiros sinais de fraqueza muscular surgem assim que começam a caminhar, ao redor dos três aos cinco anos de idade. Para maiores informações, acesse http://pt.wikipedia.org/wiki/Distrofia_muscular. Acesso 02 dez. 2013

um curso de informática do Logo⁴. Fiquei apaixonada pelo *software*, inclusive tem um professor que trabalha com alunos com deficiência usando o Logo, em um dos centros de habilitação daqui de Campinas, foi maravilhoso. A prefeitura oferece muitos cursos e, atualmente, estou fazendo um de Economia na Unicamp, mas a maioria desses cursos não são tão divulgados.

Para trabalhar com os alunos com deficiência, eu trouxe até brinquedos dos meus sobrinhos de encaixar. De vez em quando, a professora de EE usa-o para trabalhar com o D, porque ele gosta de coisas coloridas, mas ele não consegue encaixar, só manipula as peças.

Na prefeitura de Campinas, seguimos a diretriz curricular⁵, que é o nosso eixo norteador. Fazemos o planejamento por ela e depois fazemos outro planejamento adaptando para a sala de aula. Eu uso muito pouco o livro didático e acho um desperdício ter o uso do livro didático na sala de aula. Você pode achar o cúmulo do absurdo, mas eu adorava o livro “A conquista da matemática” do Castrucci, o livro que eu comecei a estudar e a lecionar com ele, porque era muito de repetir os exercícios e eu acredito nessa matemática, na matemática tem que ter a repetição, se inventaram uma outra matemática eu não sei, mas eu mesma passei por essa experiência e eu acredito nessa matemática e nenhum livro atual me convence. Eu sempre estudei na escola pública e naquela época em que a escola pública era o “supra-sumo” da sociedade, não existiam nem negros na escola que eu estudava e quem repetia ia para a escola particular. O ensino era bem severo e sério, não existia uma proximidade entre alunos, professores e diretores. Agora, o mundo é diferente, acho que não existe mais isso, pelo jeito que está a relação professor e aluno. Eu já tive alunos no passado de ficarem com a mão gelada de medo para irem falar comigo, porque desde sempre encaram a matemática como o bicho papão e o professor como consequência disso. Eu sempre acalmava e isso é muito notório quando os pais não gostam de matemática. Mas, isso é o que eu sinto, falta dessa escola, até uns oito anos atrás eu tinha alunos que me procuravam para ensinar matemática, mas, hoje, por exemplo, quando fico de aula vaga, não aparece ninguém para tirar uma dúvida de matemática. Porque é uma delícia ensinar essas pessoas interessadas e sinto falta disso, não sei o que aconteceu, mas acho que os alunos não querem mais nada. Eu acho que eu não vou mais dar aulas para alunos interessados, porque estou me aposentando e a impressão que eu

⁴ É linguagem de programação projetada para ser um instrumento de aprendizagem, criada em 1960 por Wallace Feurzeig, Daniel Bobrow e Seymour Papert. In <www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/integrantes/hpalunos/fernando/antifairese/intrologo.htm > acesso 02 dez. 2013

⁵ É um documento que sintetiza os estudos, debates, socializações, contribuições, vozes e ideias. Maiores informações no capítulo sobre a estrutura pedagógica de Campinas

tenho é que se perdeu o encanto da escola, talvez possa ser a facilidade das outras pessoas em ganhar dinheiro ou de ver a situação do professor atualmente... apesar que eu tenho uma aluna do noturno que ainda diz que vai ser professora de matemática.

Eu não uso muito a sala de informática, primeiro porque eu não gosto do sistema operacional, que é o Linux.⁶ Depois, um dia uma das professoras levou a turma dela para a sala de informática e um dos alunos rasgou a cadeira e a professora teve um problemão com a direção, foi avaliada negativamente pela escola. Fiquei desmotivada, pois é complicadíssimo você estar na sala de informática e os alunos todos elétricos e, além disso, tem que dar conta de todos os computadores. Atualmente, então, não vou mais na sala de informática por conta das crianças não me obedecerem ou até roubar material da sala de informática, pode acontecer de tudo lá dentro. Eu só vou com o pessoal do noturno – Ensino de Jovens e Adultos – que é mais tranquilo em termos de comportamento, embora tenham mais dificuldades de aprender, além das dificuldades com a tecnologia.

Trabalhar matemática com esses dois alunos com deficiência que tenho atualmente é muito difícil, quando eu trabalho com números inteiros eu desenho o número negativo e dou para eles pintarem, uma montagem.

A primeira vez que eu vi um aluno com deficiência na minha sala de aula foi apavorante, eu até sentia um pouco de rejeição, e pensava: “Não quero, não quero!” e aí fui lidando com essa situação no dia a dia. Atualmente, não tenho mais essa coisa. E a professora de EE que acompanhava, à época, era muito legal, muito ativa e me apoiou muito para o trabalho com a aluna cega, sem contar que a matemática naquela época era bem mais difícil, “puxadinha”, hoje está muito fácil para os alunos. Mas foi muito bom o trabalho com ela e com o passar do tempo fui percebendo que ela tinha muita dificuldade, tadinha, né? Porque ela nasceu cega? Eu acho que quando você adquire um problema, você tem uma noção, mas não sei como funciona a cabeça dela. Eu tive mais um aluno com muito problema para enxergar, mas ele não era cego e no ano passado tive um aluno parecido, mas esse ano não são meus alunos.

Eu acho muito legal e eu gosto da educação inclusiva. Porque antes o que acontecia com as crianças que tinham necessidades especiais? Ficavam trancadas dentro de casa. Hoje não, elas saem de casa, convivem com outras crianças e é esse o objetivo: ter a convivência e querendo ou não eles sempre estão convivendo com outras crianças, aprendem a amarrar um sapato, a abotoar uma camisa. E apesar de muitos problemas eu acho que a política de

⁶ Linux é um sistema operacional montado sob um modelo de software livre de desenvolvimento.

inclusão é bem legal, principalmente da prefeitura. Eu sei que não é perfeito, mas a prefeitura sempre nos apoia.

*Entrevista realizada em 28 de junho de 2013,
com uma hora de duração.*

3.5. Narrativa de Fabiana

Completei três anos no município de Campinas como professora. Nesta cidade, frequentemente, são oferecidos cursos de formação e dispensa durante o semestre para ir a congressos da minha área. Por isso preciso ficar atenta quando eles são ofertados.

Trabalhei com poucos alunos com deficiência desde quando iniciei na rede municipal de Campinas. Lembro que quando entrei para lecionar na rede estadual, na sexta série, tive um aluno surdo, com problema de audição, você tinha que falar pausadamente, porque ele lia os lábios. Na escola estadual em que trabalhava não tinha a professora de educação especial. Era bem difícil, porque tinha que falar olhando para ele, para conseguir entender. Eu precisava de alguém para auxiliá-lo, e essa experiência não foi muito legal. Diferente do trabalho feito pela prefeitura de Campinas.

Em 2010, primeiro ano em que entrei para lecionar nessa escola municipal de Campinas, tive um aluno cego. Essa experiência foi bem diferente, mesmo porque eu estava ensinando o conteúdo do nono ano e para um cego! Ele tinha a maquininha dele e tinha a professora que auxiliava e, às vezes, ela até ensinava. Por exemplo, uma vez tive que ensinar raiz quadrada, a professora de educação especial usava um isopor e uma carretilha e representava a raiz, para ele sentir com o dedo. Mas mesmo assim era difícil para ele entender. Para avaliá-lo eu preparava uma prova e passava para a professora de educação especial transcrever para o braile. E o mesmo acontecia na hora de corrigir a avaliação, ele entregava a prova para ela e ela passava para a minha linguagem. Eu o avaliava igual aos outros alunos, mas a minha correção era mais flexível, as notas que eram atribuídas a ele eram dentro das suas limitações. Porque não dava para ser rígida, era dentro daquilo mesmo. Essa foi uma experiência de um aluno com deficiência visual, e hoje ele está bem, conseguiu se formar no ensino fundamental II e agora esta fazendo o ensino médio em uma escola estadual.

No ano passado, 2012, na escola da prefeitura em um dos distritos de Campinas, trabalhei com um aluno com Síndrome de Down que cursava o sétimo ano. Nesse caso, não era possível fazer nada de linguagem matemática. A professora de educação especial ficava na sala de aula junto e ela desenhava objetos e pedia para ele contar, fazia atividades de ligar quantidade de objetos ao número, ele fazia essas atividades. Trabalhava como se fosse uma criança. Eu não sabia montar essas atividades, e como tinha essa professora que sempre nos auxiliava, ela era quem montava as atividades para trabalhar com ele. Só que ele se reportava a mim, porque ela sempre falava para ele: “agora mostra lá para a professora”. Ele vinha todo

bonitinho me mostrar, e eu colocava carimbo de parabéns. Fazia de conta que era eu que estava pedindo, para mostrar quem era o professor, mas era ela que auxiliava em tudo. Para avaliar, o avaliava dentro da limitação dele, porque a Síndrome de Down é muito diferente.

No ano passado, nessa escola em que leciono atualmente, tivemos uma aluna que ainda estuda nessa escola, porém esse ano não estuda na minha sala, com baixa visão, usa óculos bem grandes. Participa das aulas, só que nesse ano está com problemas de nota. Está usando a deficiência para não fazer as atividades. Avaliamos essa menina com mais rigor, sabemos que ela pode dar mais do que ela está se mostrando. Esse é um ponto que temos que tomar cuidado. Soube disso porque teve conselho hoje e o caso dela foi comentado. E ela não é má aluna, mas eu percebi que decaiu em relação ao ano passado.

Atualmente, nessa escola, temos vários alunos com deficiência. Uma aluna que está no nono ano, um aluno que acabou de entrar no sexto ano, e os menores que estão no quinto ano e vão vir para nós no ano que vem. Além de alguns sem laudo, que sabemos. Tenho um aluno que eu mesma não avaliei, acho que ele não tem uma deficiência, acredito que pode ser um déficit de atenção ou talvez uma dislexia, porque ele lê várias vezes e não entende nada. Deixei ele sem nota para ver se a família corre atrás de algum laudo para o governo poder amparar. Agora, com laudo comprovado é só essa aluna com baixa visão e esse outro aluno que entrou no sexto ano. Dos menores, sei que um é autista.

Para nós que não temos formação, é difícil lidar com esses alunos com deficiência incluídos. Sabemos que é importante e que para eles é bom e, às vezes, até para sala. Por exemplo, esse menino que tem Síndrome de Down está nessa sala e com a turma desde o primeiro ano, então, os alunos da turma já o conheciam e não tiveram problemas para aceitá-lo, já estavam inseridos no contexto. Ajudam, pegavam a mochila e tudo, tornando interessante para os outros alunos e para ele.

Na escola particular que eu trabalho tem uma filosofia toda inclusiva. Estão contratando muitos professores de educação especial. A escola inteira é toda formada para a educação especial, têm as rampas e tem muitos alunos com deficiência no ensino médio e no fundamental. A dona da escola promove cursos aos sábados focados nesses assuntos, pois uma das filosofias principais da escola é a educação inclusiva. No meu terceiro colegial eu tenho um aluno que eu não sei qual o problema dele, usa a cadeira de roda e ele não tem movimentação, fica parado e só move a cabeça. Eu não faço trabalho algum com ele. Até isso acaba sendo um descuido meu, mas como é terceiro ano, em uma escola particular, e estamos preparando os alunos para o vestibular, eu não tenho muito tempo a perder. Tenho o conteúdo

para seguir e ele fica na frente, só olhando, não escreve nada. Ele está no terceiro ano porque ele vai passando, como tem o laudo, a nota dele já vai direto seis para o boletim, é um aluno ouvinte. Tem outros que eu vejo nas outras salas, que até fazem alguma coisa, mas eu não dou aula para eles, segundo ano, primeiro ano, cada sala tem o seu. Para alguns as provas são diferentes, mas para esse meu aluno nem prova diferente eu faço, porque ele não faz. Ele está só de ouvinte, eu até não perguntei o que é o caso dele, mas eu não sei qual é e fala com dificuldades. Eu pergunto: “tudo bem?” ele responde: “tudo bem.” Responde a chamada: “presente”. Os outros alunos destravam a cadeira dele para ele sair. Quando os alunos estão fazendo prova, ele está ali esperando todo mundo fazer prova. Aí acabou a prova, os alunos destravam a cadeira dele para ele sair, mas ele não faz. Acho que é mais para ter um convívio social mesmo. Ele possui poucos movimentos nas mãos, eu não sei se para comer alguém dá comida para ele. Eu acho que ele conseguiria digitar, se fosse fazer alguma coisa, seria digitar. Ninguém fez nenhum trabalho com ele e como eu só trabalhei com ele no terceiro ano, já está encerrando, vou seguindo como está. Porque se ele já tivesse alguma coisa, já era para ter tido nos anos anteriores, e já ia chegar com ele algum computador. Ele não é novo na escola, estava lá no ano passado. É feito um trabalho com ele, às vezes, porque a escola tem o professor de educação especial, no outro período, mas ali dentro da sala de aula não. Nas conversas que eu tive com o professor de educação especial eu não perguntei dele, porque eu vejo que ele não faz nada até é uma falha minha porque eu deveria perguntar para ver se é feito algum trabalho diferente com ele. Até vou perguntar como uma curiosidade para saber, mas, realmente, teria que ver o que mais, além disso, o aluno faz. Porque talvez daria para ele fazer alguma coisa no computador, eu acredito. Não sei se ele paga a mensalidade da escola, é que lá tem muitos bolsistas, pode ser que ele seja e esteja lá só por um convívio.

Na prefeitura de Campinas os professores de educação especial sempre fazem os cursos que são oferecidos nessa área. Nós os professores de matemática, preferimos os cursos de matemática. Pois conseguimos dispensa uma vez no semestre, e aproveitamos essa dispensa para fazer cursos na nossa área, mas a professora de educação especial utiliza nossos encontros, em que estão presentes todos os professores da escola, e fala um pouquinho de cada aluno, apresentando qual é o problema de cada aluno. Isso foi feito há um mês, para englobar no nosso contexto, mas não é um curso, é só para falar dos alunos com deficiência e dar assessoria.

Para trabalhar com os alunos com deficiência eu tenho aqui nessa escola municipal a sala de recursos. Nessa sala, os professores de educação especial atendem, no contra turno das

aulas, as crianças com deficiência. Eu nem conheço a sala, mas é uma sala que tem para isso, toda equipada, tem a maquininha¹ de braile. Com a aluna do nono ano, fazemos todo o material dela ampliado. A professora de educação especial é responsável por copiar os capítulos da aula em um tamanho especial. Ao comparar a escola particular com a escola municipal, posso dizer que estão no mesmo nível em relação ao atendimento e ao apoio do aluno com deficiência. Um dos problemas que enfrentamos é ter uma professora de educação especial que se divide no período da manhã e a tarde. Precisamos de mais um professor! Têm poucos professores de educação especial na rede, aqui tem um lugar vago e não conseguimos preenche-los. Já foi aberto o concurso para professor de educação especial, está na hora de chamá-los.

Eu trabalhei matemática individualmente com o aluno cego que tive. Porque quando eu falava com a sala toda, a explicação não chegava até ele, e então para ele conseguir entender eu falava perto dele e ele ia escrevendo na maquininha dele. Eu precisava que ele “olhasse” algum conteúdo que eu estava passando e, então, eu fazia no isopor com a carretilha dele, para ele sentir, mas, geralmente, eu fazia perguntas e ele ia me respondendo. E não adianta escrever, pois eu não entendia o que ele estava escrevendo. Mas mesmo assim ele anotava tudo na maquininha dele. Eu perguntava: “E aí como que é? Como que faz agora?” E não era tão simples, era bem difícil. Nas correções da prova dele, eu só corrigia quando a professora de educação especial transcrevia, mas não era muito simples não. Em relação com as outras crianças era bem enturmado. Tinha amizade com todo mundo, porém ele dependia muito de um outro aluno, e nós até queríamos tirar um pouco essa dependência pois ele tinha a varinha² dele. Até achamos que essa dependência seria um pouco proposital, talvez medo de ficar sozinho. Mas era um grude! E nós até falávamos: “Nossa, mas precisa?” No ensino médio foram para a mesma escola da rede estadual.

Com o aluno surdo, tinha que falar bem devagar, pois ele conseguia ler os meus lábios. Ele escrevia nas aulas, porém tinha muita dificuldade na matemática, dificuldade na tabuada, dificuldade de tudo, igual a todos os alunos da sexta série. A situação é um pouco pior, pois era uma sala de aula grande com muitos alunos e muita indisciplina. Era difícil. E para se comunicar com as outras crianças, era bem esquisito, pois ninguém sabia Libras. Não tinha muita interação. Ficava meio perdido ali na escola. Até que no outro ano ele saiu da escola. Acho que, às vezes, transferiram para alguma escola que tinha mais acesso com professor.

¹ Equipamento para escrever em Braille

² Bengala para cego

O aluno com Síndrome de Down sempre foi enturmado, era bem interessante. Ele estudava de manhã e tinha o horário de vir buscar mais cedo, 11h30, ao invés de sair 12h20, e aí os alunos já viam a perua chegando e: “Ah! Já vamos arrumar, pois a perua já está chegando!”. Pegavam as coisas e levavam para ele até a perua. Quando não estava a professora de educação especial e esse aluno estava para fora, a turma já me avisava: “Ah! Ele estava lá fora.” Eles cuidavam, cresceram juntos, já sabiam como fazer com ele, às vezes, até quando a professora de educação especial não estava. Eu falava: “Gente faz um desenho para mim, para ele pintar ou para ele fazer alguma coisa.” Eles mesmos me ajudavam, faziam o desenho no caderno dele e ele ia e fazia alguma coisa, tinha essa colaboração da sala.

Quando entro na sala de aula pela primeira vez e vejo que tenho um aluno com deficiência, sinto que é sempre um desafio. O meu primeiro aluno com deficiência foi um aluno surdo e teve aquele primeiro embate, aquele susto: “Como que eu vou trabalhar?”. Eu acho que o susto maior foi também quando eu vi o cego. Daí eu falei: “Agora cego! A coisa vai ser difícil!” Dá medo, por que: “Como que vai ser? Como que eles vão conseguir aprender?”. Mas a gente vai indo e como tinha o auxílio da professora de educação especial, consegui trabalhar, porém não era em todas as aulas que ela ficava e quando isso acontecia eu sempre juntava o aluno com deficiência com o melhor aluno da sala. Mesmo porque, a gente tem outros alunos, não dá para dar atenção só para um. Mas, aos poucos a gente vai lidando com o aluno, vai olhando e percebendo que, mesmo aquela limitação, ele se esforça e vai aprender...

Não tive formação alguma nesse assunto, na Unicamp não teve aula alguma. Talvez se eu tivesse feito alguma disciplina como eletiva, mas eu não sei se tem. Talvez hoje deva ter, mas, à época da minha graduação não. E também a gente vai fazendo a disciplina para se formar, não presta muita atenção nas outras. Nesse sentido minha formação na graduação foi zero em relação à inclusão. Fui aprendendo mesmo no dia a dia, tendo alunos com deficiência.

Eu acho que tem vários tipos de educação inclusiva. Tem o aluno que tem o laudo que a gente o considera como caso de inclusão, e tenta trabalhar com ele avaliando dentro de sua limitação. Tem também vários outros tipos de alunos com deficiência que não tem o laudo, eu percebo que tem dificuldade de estudo, dificuldade de aprender, concentração. E eu acho que vai muito da percepção do professor em auxiliar dentro da limitação do aluno, porque temos várias maneiras de avaliar, não é só através de uma prova e sim estar avaliando dentro do contexto. Então, o que é uma educação inclusiva? Acho que é isso é estar ali na medida do

possível, tentando incluir aquele aluno no contexto do convívio social, do convívio da sala de aula. Não sei (...), não sei a resposta.

***Entrevista realizada em 14 de março de 2013,
com duração de, aproximadamente, 30 minutos.***

3.6. Narrativa de Clarice

Quando entrei na rede, o trabalho era assim: você podia ficar na sala de aula auxiliando o aluno junto com o professor e ter alternativas de trabalho. Hoje, especificamente, o professor de educação especial (EE) fica dentro da sala de aula junto com o professor, quando isso acontece, trabalhamos de acordo com o seu planejamento. Isso já acontece há uns cinco anos, como uma regra sem exceções¹.

O nosso trabalho dentro de uma escola não é só a parte do conteúdo, porque você precisa adequar várias coisas para os alunos. Eu tenho o seguinte pensamento: “o meu aluno tem que estar inserido de verdade e estar bem inserido. Estar feliz aqui dentro.” Porque não adianta ele estar com o caderno bonitinho e ser infeliz, ser esquecido de lado, não interagir com os outros amigos, não ter o mínimo que todo mundo tem que ter. Eu acho que os alunos com deficiência têm que ser ouvidos, contar, falar, participar de verdade. Então, a primeira coisa que eu faço quando chego em uma escola e não conheço os alunos, eu começo a trabalhar os vínculos (o meu com o deles) com a sala e com o professor para terem a liberdade de falar e de pedir ajuda.

Acompanho uma aluna R² que está aqui na escola há um ano, praticamente. Ela entrou depois do segundo semestre do ano passado e veio de uma realidade totalmente diferente, ficou um tempão no primeiro ano só convivendo com crianças bem menores que ela. E agora que está super enturmada, rapidamente, entrou no esquema dos alunos, uma graça. Tem problema? Tem! Mas todos os problemas que acontecem, eu falo com os professores e eles me procuram. Às vezes, os professores falam: “Ah, ela estava com frescurinha com os meninos” e eu falo: “Ela quer participar, ela não é diferente nesse aspecto”. Porque é adolescente, quer conhecer, namorar, beijar, abraçar. Tudo o que acontece, nós orientamos os professores, a família e os alunos até quanto dá para ir. Na sala em que ela estudava no ano passado, eu sempre estava entrando para orientar os alunos, eu pedia para ela ir dar uma volta e nisso eu conversava com a sala e explicava os detalhes para eles. Mas era difícil, porque ela é desse tamanho (faz um gesto com os braços mostrando o tamanho da R), e os amigos não entendem porque tem um jeito tão infantil e que não tem malícia. Ela faz brincadeiras ou os amigos fazem com ela e ela, às vezes, não entende.

¹ Na rede municipal de Campinas, existem dois tipos de professor de Educação Especial, o professor que auxilia o professor da educação básica e o professor que fica dentro da sala de recursos. Mais detalhes no tópico sobre a Rede Municipal de Campinas.

² As letras maiúsculas do alfabeto representam os alunos que são atendidos pela professora de Educação Especial.

Existem muitos problemas de relacionamento entre os alunos com deficiência com os professores e os outros colegas da sala. Sempre tento trabalhar, mas é difícil, porque eles choram, não entendem que falou brincando, tem professores que falam bravos mesmo e, ao invés de resolver a situação, os faz chorar. No início do ano passado, R chorava muito por causa da adaptação, agora que está um pouco fortalecida, chora menos, mas ainda, quando há um mal entendido, acaba chorando. E eu tenho um pouco de dificuldade para entendê-la, porque não é tão clara em sua explicação do que aconteceu. Por exemplo, ela tem uma amiga que, às vezes, “pisa na bola” com ela. Eu tento orientá-la: “Não é legal? Cai fora!”, “Não é boa amiga? Você é que tem que perceber”, “Conversa com outras pessoas...” e nós também vamos percebendo e vamos trabalhando essas relações.

A maioria dos alunos da sala entende o recado e mesmo assim eu dou exemplo muito claro, eu falo: “Imagina o irmão de vocês, ou o priminho, ou o vizinho pequenininho, que tem seis anos de idade, quando vocês vão brincar com eles, nem sempre entendem a brincadeira, ou querem brincar de uma forma diferenciada. Da mesma forma, ela ainda tem essa mesma dificuldade de entender”. Outro dia mesmo, ela me contou que uma menina a chamou de cavalo ou alguma coisa assim. Só depois que eu fui entender o contexto da história. Os alunos estavam na aula e ela chamou duas garotas de cavalo, mas não era de estupidez. Ela tentou fazer uma brincadeira como chamar o outro de coelho, de tartaruga. Isso é falta de vivência com os outros colegas, no fim isso foi tudo resolvido. Na maioria das vezes eles se resolvem sozinhos, só quando dá alguma coisa muito fora do comum, o pessoal vem pedir uma orientação. E, então, eu peço permissão para o professor e entro na sala pra conversar com a sala e tirar todas as dúvidas.

Em relação à parte de matemática eu trabalho muito com jogos, com coisas concretas, por exemplo, o material dourado. Tenho um aluno F que já está mais evoluído, consegue ter um entendimento das coisas e é muito legal trabalhar com ele. Ele usa o material dourado para entender a dezena, a unidade e a centena, fazendo contas. A aluna R, o usa somente como peça para contagem.

Para preparar as atividades de matemáticas sempre peço ajuda para o professor de matemática; no ano passado, a professora sempre me dava uns toques de como preparar atividades. Esse ano não tenho muito contato com o professor de matemática porque ele é novo na escola, ainda estamos nos conhecendo. Esses toques da professora são muito importantes, porque nós não dominamos o conteúdo. Para aprender determinado conteúdo de tal série esses alunos precisavam de um pré-requisito. Qual? Então, a professora de

matemática conseguia me ajudar a identificar esses pré-requisitos. Por exemplo, para aprender a comparar os objetos matemáticos, ele precisa antes entender o que é conservação. E dava dicas de jogos que trabalhariam tais conceitos, como o jogo “nunca 10” que usa o conceito de troca e vários outros jogos matemáticos que eu tenho por causa de um curso de formação ministrado por ela.

Com a aluna R, eu tento trabalhar a sequência, a quantidade. E ela evoluiu bastante desde quando chegou aqui, pelo que percebi. Na sala de aula é difícil o professor perceber essa evolução porque é muito lento, então tem professor que acha pouco. Por exemplo, ela tinha muita dificuldade de identificar os numerais, então como eu fiz: coloquei uma tabela no formato de cobra bem grande, era uma forma de ela lembrar onde estava localizada a sequência e identificar números. Porque antes eu falava: “Cinco” e não sabia e por mais que eu dava uma tabela para ela encontrar, ela se perdia. Agora com a cobra ela consegue se localizar, por mais que seja uma coisa bem simples, mas é um modelo para ela se guiar. E todas as vezes que ela se perde, eu sempre falo para ela: “Olha a cobra e começa do um”, eu nunca dou a atividade pronta, sempre faço eles pensarem. O mesmo eu tenho para as letras. E isso foi uma evolução para mim.

Uma das coisas que eu vejo, e não só na matemática, mas no ensino de qualquer matéria, é que eles sempre precisam de um mediador. E dentre todos os alunos que eu atendo por dia, eu posso ficar uma aula cada, a minha dificuldade é deixar o material adaptado para que eles consigam fazer sozinhos.

A aluna R sabe recortar, colar e copiar, só que não dá para deixar um aluno o tempo todo fazendo isso, e mesmo que eu fique na sala um tempo, na outra metade do tempo eles não querem mais fazer esse tipo de atividade. Então, a minha proposta é levar atividades diferenciadas, mesmo que diferentes do planejamento do professor e assim eu trabalho pelo menos alguma coisa que seja significativa. Porque, por exemplo, o professor de matemática está trabalhando equação, eu não sei como vou fazer uma adaptação desse conteúdo para essa aluna. Eu faço uma atividade de matemática para o aluno da EE, mas que não está dentro do planejamento do professor, mas dentro do que o aluno esteja precisando, que seja significativo sempre visando à independência desses alunos.

A atividade com o relógio é um modelo que eu acho bem legal no livro. Construímos um relógio para aprender as horas, o tempo. Quero trabalhar a sequência numérica das horas, mas não entrar na tabuada por enquanto. Vou colocar os numerais e pedir para encontrar em revistas, de onde quiserem, e vão colocar os números na sequência e os ponteiros de uma

forma que fique solto. Trabalharei questões do tipo: “Que horas você acorda?”, porque eles não têm noção de tempo. A aluna R não sabe a hora que ela tem que esperar a perua escolar, ela fica sozinha em casa, só sabe a hora se baseando em um desenho que ela assiste. Se um dia esse desenho acabar, ela perde a hora de vir para a escola.

Diariamente trabalho a sequência do calendário com eles. Hoje mesmo eu trabalhei o calendário escolar com a aluna R, e mesmo assim, demorou para encontrar o dia da semana que ela tinha aula de educação física. E porque resolvi trabalhar isso com ela? Porque todo santo dia que ela me via e perguntava: “Hoje tem educação física?” porque é uma aula que ela gosta e se destaca, então resolvi solucionar o problema dela, em que ela mesma poderia verificar no calendário se tal dia é o dia de educação física ou não. E a partir de então trabalho o calendário com esta aluna todos os dias, até ela entender a sequência. Hoje já melhorou bastante, mesmo que não saiba a sequência certinha já houve um avanço. Eu acredito que vai chegar uma hora em que ela vai conseguir entender a sequência do calendário escolar. Esse é o primeiro passo. Porque a intenção é que ela saiba o horário das aulas de ciências, matemática, geografia entre outras, e que nesses dias necessita trazer o material específico. É um passo de cada vez, o que é difícil para alguns professores entender. Nós ficamos um semestre trabalhando coisas tão básicas, mas que proporcionará uma independência para eles.

Temos alguns objetivos, mas não tenho um planejamento certo, porque é muito louco isso daí, por exemplo, você planeja o que vai trabalhar com determinado aluno, como os numerais, quantificar. Só que dentro da proposta que você leva, começa a sair outras coisas que não dá para fugir: “Ah, não vou trabalhar ou vou deixar para amanhã”, e então começo a trabalhar aquilo ali e quando eu vejo já trabalhei um monte de coisas que estavam além do objetivo do dia ou do objetivo que se tem naquele momento. Eu gosto de trabalhar assim e sempre visando tudo o que for melhor para ajudar na independência do aluno.

O aluno F é diferente, consegue responder algumas coisas. Um dia a professora de matemática me contou que numa aula de matemática o conteúdo que estava sendo trabalhado não era de domínio desse aluno e ele conseguia responder algumas coisas. Por exemplo, enquanto a professora estava explicando a equação, ele ia respondendo as operações, participando junto com a turma, mesmo não entendendo o conceito de equação. Mas, isso demanda entendimento, interesse e concentração. E nós vamos adaptando essas experiências até conseguir melhorar e se concentrar pelo menos no entendimento do que está sendo falado. Quando eu entrei aqui, sempre trabalhei mais o português com este aluno porque sentia que estava mais defasado e tinha mais facilidade com a matemática. E o português fez falta para

ele, e um ano e pouquinho que está com a gente melhorou muito, mas ainda tem muito para melhorar. No início, ele só conhecia as letras, agora ele já é silábico começando a formar as frases e até conseguindo ler frases simples. A ideia é que ele consiga ler um texto com entendimento. Eu trabalho todas essas coisas com ele dentro da sala de aula e mais 30 alunos falando ao mesmo tempo.

A avaliação é feita em cima do que eu falo. Geralmente, eles vão ter um S de satisfatório por conta de ter participado da forma deles, de ter conseguido e de ter presença e depois no final do ano passa pelo conselho que o aprova automaticamente. Mas, dependendo do professor não precisa perguntar para mim, tem casos que o professor consegue fazer uma avaliação do que se trabalha em sala com seus alunos. Isso acontece quando o professor se preocupa em preparar atividades diferenciadas para esse aluno e conhecê-lo, sabendo se está evoluindo ou não. Todo mundo faz prova, eu faço uma adaptação na prova de todos os alunos com deficiência baseada na matéria em que os professores estão dando, por exemplo, se em ciências está trabalhando o corpo humano, eu vou fazer uma adaptação da atividade do corpo humano.

Na hora da prova eu não fico com eles. O que eu faço? Eu tiro eles um pouquinho antes da prova e explico toda a prova para eles, mas não faço. Mas eles precisam de uma mediação. E a prova é assim: começa sempre depois do intervalo, na quarta aula todos os professores orientam seus alunos de como vai ser a prova e deixa estudar esse tempinho e depois na quinta e sexta aula fazem a prova. E é nesse momento que eu tiro os alunos com deficiência da sala e também dou as orientações de como será a prova, explicando passo por passo. Eu vou embora às 17 horas e eles continuam na quinta e na sexta aula fazendo a prova do jeito deles. Tem nota? Têm, a minha. Por exemplo, eu dou: “ótimo”, “bom” e é o que eles conseguem fazer sozinhos.

Os alunos da EE querem fazer a mesma coisa que os outros alunos estão fazendo. Eu levo atividades diferenciadas e eles se recusam, porque eles querem copiar o que está escrito na lousa como todo mundo. E eles copiam, mas não tem significado nenhum e o mesmo acontece com a matemática. Se for olhar o caderno deles de matemática, é tudo cópia do que o professor faz. E o professor me pergunta: “Eles só querem copiar, o que eu faço?” aí eu respondo: “deixa copiar”. E como eu não estou na sala, não posso adaptar e nem mediar o que está acontecendo, o aluno tem que se virar e fazer o que os outros estão fazendo, infelizmente. Porque o ideal é ficar o tempo todo com eles.

Eu não tive formação alguma em matemática, o único curso de formação foi no ano de 2011 de 180 horas, iniciando na metade de 2010 e terminando no final de 2011 uma vez por semana, com professores de matemática da rede municipal de Campinas. Era muito legal! Toda semana nós levávamos coisas diferentes, e como eu tinha alunos que eram público alvo da educação especial, nós sempre estávamos fazendo trocas, eu socializava as dificuldades dos meus alunos. Aprendi muito com as experiências dos outros. Eu até me sinto um pouco envergonhada do meu trabalho com a matemática, porque a melhor pessoa para ensinar é o professor de matemática. Trabalhar quantificação, sequência, tabuada, soma, adição é fácil, a minha dificuldade era saber aonde eu tinha que avançar com os alunos. Porque eu sempre trabalho com valores monetários, troco, coisas válidas para a vida, e esse curso me proporcionou esses entendimentos de saber como eu tinha que avançar no conteúdo com os alunos. Por exemplo, entender o que é a matemática, o que é uma soma, uma divisão e eu não tinha formação sobre esses assuntos. Não sou boa de matemática, então, tinha medo de ensinar, percebi que não era só eu, várias professoras desse curso tinham dificuldades e todo mundo que estava lá queria melhorar a forma de ensinar. Foi um curso de matemática para os professores dos anos iniciais e era aberto para orientadores pedagógicos, professores de educação especial e professores no geral. Tinha umas três turmas e um ano e meio de formação, foi ótimo. Trabalhava jogos e ensinava os objetivos para se trabalhar tal jogo, e isso é muito importante, porque outra dificuldade minha era trabalhar alguma atividade de matemática sem saber o porquê se está trabalhando aquilo. Alguns dizem: “Ah, por que ele precisa fazer continha?” Mas, do que o aluno precisa para aprender a fazer continhas? O que ele precisa entender para saber conservar? Aprendi algumas coisas que não aprendemos em lugar algum, só em cursos de formação como esse que eu fiz, e com a professora que tem um dom maravilhoso de ensinar como essa que deu o curso para a gente. Além do que, os alunos aprendem mais rápido a matemática do que português, por incrível que pareça. Eu acho que é porque a matemática é mais concreta, tem uma sequência, uma lógica, acredito que os alunos têm um pouco mais de facilidade se é bem trabalhado.

A rede municipal de Campinas oferece muitos cursos na área de educação especial e são publicados no Diário Oficial do município de Campinas. Quando aparece um curso de interesse, nos inscrevemos e ficamos esperando até ser chamada. E ninguém da Educação Especial falou para mim: “olha, vai fazer um curso de matemática para você melhorar sua aprendizagem com os alunos.” O que são oferecidos são cursos de Libras, braile, etc. Estou

fazendo um curso de comunicação alternativa e ou complementar sobre autistas e surdos, são dois módulos de curso, acabarei em dezembro.

Atualmente, não temos nenhum aluno autista, temos o aluno H que tem um comportamento diferenciado, por exemplo, de não gostar de toque, de interagir, mas isso são momentos e tem muito a ver com o vínculo. Ele conversa normalmente comigo e responde claramente um monte de coisas, ele é muito inteligente. O único problema que eu tenho com ele é o registro. Ele não gosta de registrar nada, mas em compensação gosta de jogar. Quando jogamos o Banco Imobiliário, ele é quem organiza toda a parte do dinheiro, faz o troco e tem noção de grandezas numéricas.

Eu trabalhei com muitas deficiências, nunca trabalhei com alunos muito comprometidos na área motora, com paralisia cerebral, nem com deficiência múltipla, cadeirante. Com deficiência física sim, mas nada muito grave. Embora eu tenha um pouco de contato porque trabalhei na ADACAMP³, lá tinha autista que era cego, e entre outros casos. O que eu tenho mais experiência é com deficiência mental, deficiência visual e deficiência auditiva.

Eu não sei braile para trabalhar com o cego. Existem as salas de recursos multifuncionais, antigamente, chamavam sala de recursos, mas no decorrer do tempo mudou o nome; os alunos com deficiência física, visual ou auditiva, no período contrário da aula deles, tinham esse atendimento, onde aprendiam o braile, a Libras e no período da escola ele tinha o auxílio da professora de EE. E quando eu me formei não tive braile e nem Libras, porque eu sou formada em deficiência mental. Para você ver, nem nos cursos de educação especial não se pensava na inclusão e sim que você só iria trabalhar com alunos com deficiência mental e não com todas as deficiências. E agora com a inclusão temos que saber trabalhar com todos, então estou fazendo cursos para aperfeiçoar. Dentre alguns, estou cursando na Federal de Santa Maria, a distância, o curso de AEE (Atendimento Educacional Especializado) que é para trabalhar nessas salas multifuncionais, e você sai com mais uma formação, que é uma exigência do município de Campinas. Mas, esse curso não ensina o braile e se um aluno cego chegar eu não vou falar para ele: “Vamos, eu vou te ensinar braile”, vou ter que procurar fazer um curso da prefeitura que me ajude. Esse curso de educação a distância que estou fazendo ainda não me forneceu coisas diferentes do que eu já sei, por eu ser formada em educação especial e ter a vivência da rotina escolar. O que me ofereceu de diferente foi fazer esse curso online da Federal de Santa Maria que eu não tinha conhecimento e eu achei uma coisa de

³Associação para o Desenvolvimento dos Autistas em Campinas. Maiores informações em: <http://www.adacamp.org.br/site/contato.php>. Acesso 02 dez. 2013

outro mundo, muito legal. A parte mais interessante foi a área de deficiência mental e eu citei o trabalho com a matemática, falei de alguns jogos, do que era legal trabalhar com a matemática no fórum e fui muito elogiada porque nenhuma professora fazia referência à matemática, todo mundo falava do cego, do surdo e ninguém falava da matemática e na minha turma tem 100 pessoas e 2100 pessoas fazendo o curso no geral e as pessoas não falam da matemática. É impressionante, porque será?

Se eu tivesse um aluno cego hoje, eu o encaminharia para a sala de recurso, mas não temos essa sala aqui na escola, então, o mandamos para a escola que tenha essa sala. Futuramente, aqui na escola, terá uma sala de recurso, porque é uma tendência de que todas as escolas, ou pelo menos em escolas vizinhas. Se eu tivesse um aluno que precisasse usar uma máquina braile ou de uma impressora braile, não sei se ela seria disponibilizada, mas eu sei que a sala de recurso tem, e o professor de Educação Especial está lá para intermediar. Se esse aluno tem a inteligência preservada, pegamos o conteúdo da matéria antecipadamente e levamos para ser transcrita e a sala de recurso serve para isso também, é uma sala que trabalha o que ele precisa para se dar bem na sala de aula, mas por exemplo, eu tenho um aluno com uma deficiência motora muito grande, eu sei que até conseguimos uma cadeira adaptada para ele porque a prefeitura fornece. Mas sabe o que acontece? O aluno especial é do professor e não do professor de Educação Especial e essa é uma visão que ainda persiste muito. O professor de Educação Especial tem que orientar esses professores para receber esses alunos. Porque na rede tem alguns cursos, mas o professor tem que ter interesse, pois assim ele vai procurar o curso que o auxilie, e, nós professores de EE, servimos para auxiliá-lo, mas vou te falar a verdade eu não consigo impor para um professor algumas coisas relacionadas às posturas. Eu tenho essa dificuldade, então trabalho de outra forma, eu conquisto o professor e aí não é nada forçado. Tem casos, por exemplo, de eu não gostar da postura profissional, mas então falo: “isso é profissional”. E é assim trazendo-o para perto, mostrando algumas coisas, tentando tirar aquela coisa de que o aluno é um coitado, porque ele não é um coitado, ele precisa de chances e que quando eu não estou, alguém tem que fazer. Mas é difícil para caramba trabalhar essa mediação que é de postura, aceitação, visão. O professor tem que ver que é um aluno, embora tenha dificuldades. Porque o aluno da Educação Especial tem dificuldade e a diferença é clara, além dos outros alunos da sala que tem dificuldades e não têm diagnósticos, eles são desse professor. E muitos desses ficam a parte por vários motivos, às vezes, por desinteresse. No caso da aluna R, ela tem muita dificuldade de relacionamento e eu tento suprir, e esse papel não é meu. Isso é um erro meu, eu já fui cobrada por isso em ter

que delegar mais eu teria que chegar para o professor e falar: “olha, eu não estava, você que tinha que fazer”, mas ao mesmo tempo eu não acho justo, porque o professor tem uma demanda grande. E isso é horrível, porque é uma mediação que me compete e não requer só treino técnico, temos que trabalhar com a formação e emocionalmente do professor que está na sala de aula regular.

De todo o tempo em que eu trabalhei dentro das escolas, encontrei todos os tipos de posturas, então tem professor que fala claramente: “Não quero esse aluno, não sei trabalhar com ele”. O que você vai fazer? Vai denunciar? Vai bater de frente? Vai rezar para ele? Não sei... O que eu tento fazer é “salvar” esse aluno. Então, eu tento fazer o melhor para esse aluno e que ele perceba e faça o máximo que pode. É muito louco você falar qual é o papel do professor de EE sendo que envolve tanta coisa da parte emocional, postura, entendimento, não é só o pedagógico. O problema é bem maior.

Tem professores que abraçam a causa e falam: “Olha, como que eu faço isso para tal pessoa?” E isso me dá um prazer enorme, principalmente quando me perguntam do aluno. Eu já recebi e-mails dos professores dessa escola perguntando de como trabalhar com tal aluno.

Eu adoro trabalhar com eles e eu venho aqui para isso. Mas é interessante perguntar aos professores de matemática qual é a sensação ao entrar na sala de aula e perceber que tem alunos com deficiências. Porque eles, sim, terão muitas coisas para contar. Eu entro na sala e vejo o aluno (a) ali e já percebo, mas tem casos como a aluna R. Se eu entrasse na sala de aula e não a conhecesse eu não ia falar nada, porque ela não tem nenhuma característica, e os professores não percebem. Nós temos uma aluna que retornou para a escola agora e, é óbvio, por conta dos traços da Síndrome. E por exemplo, quando estou na sala acompanhando algum aluno e percebo algumas atitudes dos outros alunos, algumas respostas sem sentido, nós já começamos a prestar mais atenção para ver se tem algo. E eu não fico surpresa, eu fico feliz em saber que eu vou poder ajudá-lo de alguma forma. Já que o diagnóstico da deficiência é um pouco difícil de sair, não sei te dizer o motivo, mas é porque passa por uma equipe, por exemplo, a APAE, outras instituições e, às vezes, os diagnósticos não são tão claros. Os laudos vêm escritos assim: O nome do aluno, feito pela instituição tal e o CID⁴. Por exemplo, (deficiência intelectual moderada é CID 70). E para eu poder atendê-los tem que ter esse laudo. Também são cadastrados na INTEGREGRE⁵ da rede de Campinas e na rede estadual como aluno da educação especial. Eu posso consultar esses cadastros, mas não posso alterá-los. Nesse cadastro da INTEGREGRE, temos todos os alunos da escola e não os da rede. Mas a minha

⁴ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.

⁵ Sistema de Gestão Integrada da Rede de Ensino.

coordenadora tem acesso, porque quando fazem a demanda dos blocos de escola é por esse sistema. Todas as escolas e todos os períodos de Campinas tem a professora de EE, se não tiver aluno em uma escola ela não fica lá, mas o aluno ele pode entrar em qualquer época do ano.

Eu sempre trabalhei em duas EMEFs⁶, nunca estou em uma só, esse ano eu estou nessa escola tarde e noite e tenho um aluno à noite. Esse aluno da noite tem laudo da APAE que alegava deficiência intelectual, ele só não sabia ler e escrever e esse ano veio com um novo laudo CID 70. Isso o inclui no meu atendimento, mas ele está bem, se formando, no último termo. Por isso que eu sempre questiono esses laudos, antes o garoto tinha deficiência de aprendizagem e não intelectual e agora aparece com intelectual?

Na sala que a aluna R está é uma sala fácil de aceitar as diferenças. Mas eu percebo que nos sextos anos, eles não têm essa facilidade de aceitação, porque eles não conviveram. A inclusão ajuda muito nisso, porque faz as pessoas entender as diferenças. Quando você vai falar com um aluno que não entende, que tirou “sarro” tenho que chamar o aluno de lado e explicar que isso não é legal. Eu tenho uma aluna com deficiência física, ela tem uma perninha menor que a outra, ela é linda e um dia um aluno estava paquerando ela e ela não deu bola, então o que ele fez: falou do defeito dela. E aí fortaleci a menina e falei: “Você é linda, maravilhosa e ele está te paquerando e como você não ligou para ele, teve que achar alguma coisa em você que a deixasse triste”. Mas eu sei que falar é fácil, no dia ela ficou muito chateada, magoada. Temos que contornar a situação e tem aluno que não tem estrutura para entender essa situação. Então, trabalho com eles esses valores. Na maioria das vezes eu converso numa boa e vou avançando nesse diálogo. E essa convivência com os diferentes é muito legal, eu acho que mesmo o intolerante acaba mudando alguma coisa.

Eu entendo que a educação inclusiva proporciona para as pessoas o convívio com os diferentes, porque nós nos cobramos tanto. E temos que saber lidar com as diferenças, as pessoas são diferentes uma das outras, de ser deficiente ou não. E algumas com uma diferença que, às vezes, não muda. E nós aprendemos a valorizar o que temos. É muito legal e muito bonito. A inclusão só ajuda. Infelizmente, as condições não são favoráveis. Infelizmente, por quê? Só os professores de educação especial tentando mostrar isso e não dão conta. Isso tinha que vir mais da formação mesmo. Todas as licenciaturas tinham que ter uma disciplina que abordasse isso: O porquê do diferente? O porquê das dificuldades? E quando o professor chegasse numa sala de aula, na hora que ele visse o aluno, ele não ficasse tão espantado.

⁶ Escolas Municipais de Ensino Fundamental

Porque é normal chegar numa sala de aula e todo mundo ser diferente, ter um aluno com Síndrome de Down ou um aluno autista, ou sei lá, um cadeirante (aluno com deficiência física). E sem você falar: “Meu Deus do Céu, vou embora!” .

Graças a Deus que, nessa escola, não tem e faz bastante tempo que eu não escuto - e espero nunca mais ouvir - quando você chegava para falar com o professor, ele falava: “Aí eu tenho 30 alunos e um com deficiência”. Ele tinha 31 alunos. Mas ele não falava que tinha 31, e sim que ele tinha 30 alunos e um com deficiência. Graças a Deus que eu nunca mais ouvi. Então, acredito que estamos caminhando. E temos ainda muito para caminhar. Estamos nos primeiros passos da inclusão, e a inclusão não é feita só de conteúdo. Tem uma coisa maior do que só o conteúdo: é ter coração, é ter o olhar diferente. Para mim, é isso. Não dá para ser radical e eu sou super suspeita para falar.

*Entrevista realizada em 21 de março de 2013,
com duração de, aproximadamente, duas horas.*

3.7. Narrativa de M

Na década de 1980, no interior do Espírito Santo, ainda não se falava em inclusão. Havia apenas uma escola na cidade em que eu morava e nela estudavam todos os alunos, sem separação. Lembro-me de ter alguns alunos surdos e que não sabiam Libras. Então, eu os colocava nas primeiras carteiras e falava olhando para eles, para fazerem a leitura labial. Quanto às outras deficiências, existiam, mas não tinham laudos e nem diagnósticos. Naquela época, a escola era como uma “peneira”, só alguns conseguiam avançar e a retenção era muito grande e a maioria dos alunos abandonava a escola. E os alunos com deficiência não conseguiam sair dos anos iniciais. Lecionei para alunos com diferentes tipos de deficiências, tais como surdos, cegos, com Síndrome de Down e vários outros diagnósticos que não gravei.

Com relação a minha formação em educação inclusiva, não tive praticamente nenhuma, usava muito do bom senso e, às vezes, pesquisava sobre o assunto. Na faculdade não tive nenhuma disciplina que falasse sobre inclusão. Ainda hoje, nos cursos de licenciatura, quando vão ministrar disciplinas sobre inclusão, escolhe-se um tópico, e este não é suficiente para se trabalhar na realidade da escola.

Eu me aperfeiçoei para trabalhar com os alunos, pesquisando e realizando os cursos que eu conseguia conciliar com meus horários. Durante o período em que trabalhei no município foram oferecidos vários cursos de formação continuada sobre educação inclusiva, mas nunca consegui realizar algum. Geralmente, meu horário me permitia realizar apenas um curso, e como os alunos especiais eram uma minoria, um ou dois por turma e existia na escola a professora de Educação Especial (EE), eu preferia fazer outros cursos, que beneficiaria a todos os alunos.

Cursos que foram oferecidos dos quais me lembro: Libras, Educação Física Especial, Inclusão do aluno com Deficiência Visual na Escola, Inclusão dos alunos com múltiplas deficiências e outros. Esses cursos são oferecidos prioritariamente aos professores de EE, mas geralmente sobram vagas e estas são preenchidas por professores ou especialistas da Rede de Ensino. Vale lembrar que nos outros cursos que são oferecidos pela rede, se discute a inclusão, acontece uma troca de experiência bem interessante. No último ano em que trabalhei, tinha uma professora de EE só para atender aos alunos do Fundamental II e EJA. Ela providenciava os materiais que usava e cada professor, em sua área, planejava o seu trabalho, já tendo em vista estes alunos.

Eu sempre faço uma avaliação diagnóstica como primeiro passo para trabalhar com os alunos e possibilitar uma educação inclusiva. Pois, é preciso conhecer o que eles sabem e depois trabalhar em cima dos resultados. Demanda um tempo muito grande do professor.

Quando entrei pela primeira vez numa sala de aula e percebi que possuía alunos com necessidades especiais de aprendizagem, não tive problemas. A primeira vez foi um aluno surdo. Como ele lia os lábios, era só eu dar aulas olhando para ele. Ele tinha uma facilidade muito grande em aprender matemática. O que eu achei mais difícil foi ensinar matemática para alunos cegos, pois a matemática é muito visual, principalmente a geometria, a localização, a estatística e outros. Eu tentava providenciar materiais para fazer desenhos como carretilha de costureira. Foi assim que tentei, mas eles tinham muitas dificuldades.

Em 2011 (sexto ano), tive problemas bem sérios, pois havia numa mesma sala de 30 alunos, quatro alunos com deficiência. Não tinha professora da EE para dar apoio em meus horários de aula nesta turma. Teve um dia que eu precisei deixar a sala de aula sozinha e correr atrás dos alunos, pois fugiam da sala e saíram correndo pelo pátio, pois nesta escola, não tem inspetor de aluno. Assim, eu estava completamente só. Além de que, um desses alunos urinava na roupa e não tinha cuidador. O que existia era uma professora de EE que atendia a mais de uma escola, e ela ia à minha escola nas sextas-feiras de manhã e nesse dia eu não tinha aula nessa escola. Tem escolas que não tem professoras de EE ainda, tem casos que os professores pegam grupos de escolas, porque, às vezes, são escolas pequenas e que nem tem alunos de EE. As escolas maiores possuem um ou mais professores de EE, e algumas possuem sala de recurso. Geralmente, o professor de EE faz um revezamento entre as salas de aula das escolas que possuem estes alunos. O que se faz muito é trocar informações e experiências pelos corredores e até em horário de lanche. Às vezes, a professora de EE faz alguma atividade diferente, mas muito pouco. Tem aluno com diagnóstico que consegue acompanhar o ritmo da sala de aula, já outros não. E, com esses, ela faz uma outra atividade ali dentro da sala de aula. E os alunos já acostumaram com ela, é como se ela fosse um colega, e dependendo da atividade, todos os alunos da sala querem participar.

Neste sexto ano, em 2011, eu levava atividades diferenciadas e diversificadas para os quatro alunos com deficiência que eu tinha na mesma sala, porque essas atividades eram específicas para eles e alguns alunos queriam fazer. Às vezes, eu levava algumas atividades a mais, mas para os outros alunos não tinha sentido fazer, pois eram atividades de ligar, por exemplo, o um com um peixinho, o dois com dois peixinhos e assim por diante. Mas, isso era no início, até se acostumarem e entenderem o porquê os outros quatro alunos tinham que fazer

esses tipos de atividades. O mesmo aconteceu com a entrada do professor de EE na sala... no início era complicado, hoje eles já se acostumaram com a ideia, ela entra, senta perto dele e fica acompanhando. Por exemplo, na outra escola em que eu trabalhava, eu tinha uma aluna que era cadeirante e tinha vários problemas físicos e psicológicos. Mas ela era alfabetizada. Tinha dificuldades para acompanhar, nesse caso a professora de EE sentava perto dela e a ajudava com o conteúdo que eu estava trabalhando em sala. As atividades eram diferenciadas, e ela as realizava com o apoio da professora de EE. Quando a deficiência não é tão grande, dá para os alunos acompanharem. Quando um aluno com deficiência é inserido na sua sala de aula, os outros alunos, em princípio, nem percebem depois começam a observar. Os professores conversam com a sala num momento onde este aluno não está presente e eles aceitam o fato com uma rapidez muito grande e os tratam como qualquer colega seu, isso que é interessante.

Os dois alunos especiais que eu tive neste ano de 2013, não conseguem acompanhar o conteúdo da sala de aula. Um deles só faz o que quer e não adianta que ninguém consegue lidar com ele direito, é muito difícil. Em 2011, quando tivemos o primeiro contato (com esse aluno especial), consegui que ele fizesse alguma atividade diagnóstica, percebemos que ele sabia ler. Por exemplo, um dia eu dei uma trena na mão dele e ensinei-o a medir e ele saiu medindo tudo, imediatamente ele aprendeu. E a partir daí que eu percebi que ele conhecia e sabia muita coisa sobre os números. Ensinei-o a medir, iniciando com o zero, e aí ele foi medindo tudo, medindo o livro, cadeira, porta, janela e os alunos não se importavam. Percebi que se eu desse uma atividade que ele gostasse, era por ela que eu conseguia perceber outra coisa. Com esse outro aluno era mais fácil, porque ele realizava o que era proposto. E ele é calmo, alegre, sorridente, uma gracinha. Mas ele não lia, estava aprendendo a ler ainda. Por exemplo, você ditava para ele: “bola”, e ele escrevia: “O e A”, só as vogais. É que eu não sou alfabetizadora, mas eu perguntei para umas professoras alfabetizadoras e elas me disseram que ele estava começando a se alfabetizar. Isso no ano passado, esse ano ele já está no oitavo ano e ele foi crescendo. Por exemplo, ele não sabia a sequência numérica, ele sempre pulava. Então, montei uma tabela para ele bem grande para que conseguisse identificar os números, e como a matemática é muito visual, fiz essa tabela para ele aprender a regularidade 1,2,3 ... 11, 12, 13, 14 ... 21, 22, 23 isso quase o ano todo. No início ele só sabia até o 11, no final do sexto ano ele conseguiu chegar até o 30; no sétimo ano ele quase conseguiu chegar nos 100, (na questão da leitura e entendimento do número) porque ele é muito lento. E outra coisa, ele só faz letra de forma, não faz letra cursiva, agora que começamos a trabalhar com ele. Adora

copiar da lousa. Às vezes, eu queria dar outra atividade para ele e dizia: “não”. E tem muito disso, eu queria passar uma outra atividade e ele se recusava, pois queria fazer o que a sala estava fazendo mesmo que não entendesse nada. Ele é super organizado. E quando eu dava uma tabela, alguma coisa assim na lousa, ele copiava tudo. Teve um avanço muito grande. Agora se chegar um professor estranho, que nunca o viu, vai falar o quê? Não conhece a história dele como eu que acompanhei todo o seu crescimento, quase três anos juntos, é complicado. Eu fico muito feliz com esse aluno, foi um avanço.

Numa outra escola, no ano de 2008, trabalhei com um aluno cego. Tive mais dificuldade, já que a matemática é muito visual. E tudo era traduzido pela professora de EE para o braile. Porque o cego acompanha tudo, tem mais dificuldade na hora de fazer a avaliação, mas o conteúdo era o mesmo que eu trabalhava com a turma. Eu fazia a avaliação dele, passava para a professora de EE transcrever para o braile e ele fazia a prova, respondia em braile e depois era traduzido e ele passava para mim. E tudo era desse modo, trabalhos, exercícios. Ele só tinha um pouco mais de dificuldade e, então, precisava que alguém ficasse sentado perto dele. Eu sempre fiquei sentada perto dele porque a professora de EE não dava conta, já que tinha outras salas para cuidar. E o que acontece, os outros alunos da sala tem suas diferenças, as suas dificuldades e precisam muito da gente. Então, na realidade você está se dedicando muito a um aluno e se esquecendo que os outros alunos têm o mesmo direito. Teve aluno que eu não consegui sentar perto nenhuma vez. Eu ficava mesmo era perto do aluno cego. E ele ficava nervoso porque não tinha deficiência mental, era só a questão da visão, e queria aprender como os outros e é direito dele aprender. Só que eu não dava conta dele e dos outros 30 alunos. Esse é um dos problemas...

Em uma outra escola, por onde passei, tive um aluno surdo, que fazia leitura labial e, realizava as atividades que eram propostas: do livro, trabalhos com jornais, revistas, panfletos e outras. O primeiro aluno surdo que eu tive antes de se falar em educação especial, se sentava na frente e eu não tinha problema nenhum, a única coisa que, às vezes, me esqueci de falar olhando para ele. O único aluno surdo que eu tive problema foi um que sabia ler os lábios, mas seu vocabulário era muito pobre, e era o primeiro ano dele nessa escola. E por isso não conseguia entender o que a gente falava. Ele tinha um acompanhamento na parte da tarde, mas o seu desenvolvimento era muito lento.

Durante a minha trajetória de professora, tive vários alunos especiais. Na década de 1980 eles não chegavam até os professores do fundamental II porque ficavam para trás, por conta da “peneira”. Iam reprovando e acabavam abandonando a escola. Nenhum trabalho

diferenciado era feito no ano seguinte. Ele simplesmente era inserido na sala e as mesmas deficiências de aprendizado que possuía se repetia. E o que acontecia? Ele acabava abandonando os estudos. No município de Campinas, a escola é ciclada¹. Com a escola em ciclo, a cada dois anos termina um ciclo, por exemplo, ciclo três são sexto e sétimo ano. O aluno pode ser reprovado num ciclo, mas não volta os dois anos, repete apenas o último ano do ciclo. Com isso, têm chegado alunos com deficiência de aprendizagem muito grande. E não é só problema de aprendizagem, tem os problemas sociais, familiares. E esses alunos não conseguem ficar concentrado, prestando atenção na dinâmica da sala e o professor e a escola não dão conta de perceber essa dificuldade, não existe um planejamento coletivo, pois temos apenas duas horas por semana de TDC (Trabalho Docente Coletivo), que não dá para toda a demanda de problemas da escola.

Na escola deveria ter vários profissionais nos ajudando: psicólogo, médico, psicopedagogo, outro colega atuando junto na sala de aula... As diferenças estão chegando e numa mesma sala de aula você tem aluno que não pode mais ser reprovado, no caso da rede municipal de Campinas, e não sabe ler ou até consegue ler, mas não consegue interpretar. São muitos tipos de diferença numa mesma sala. E o professor não consegue dar conta.

A sala de aula, teoricamente, é dividida em grupos por níveis de aprendizagem, que seria o G1, como é falado na prefeitura, G2, G3, G4, G5 são os grupos... Mas aí teria que trabalhar jeitos diferentes e o professor sozinho não consegue. A que horas ele vai fazer tanto planejamento? Por exemplo, eu lecionava das 13 horas às 18h15min e em três manhãs eu dava reforço para os alunos ou tinha reunião na escola. Então, possuía duas manhãs livres para preparar e corrigir as atividades dos alunos e realizar os cursos de formação que a Rede oferecia. Saía da escola 18h30 min, pegava trânsito, conseguia chegar em casa por volta das 19h15min e muito cansada, quase impossível de realizar algum trabalho relacionado à escola. Então, em qual horário o professor vai fazer essas atividades diferenciadas? Não vai dormir? Ele não pode ter um final de semana? Uma vida social?

Eu conseguia fazer um curso por semestre. Não dava para fazer mais do que um. Daí minha agenda ficava lotada, meu período estava completo. Teria que fazer o quê? A escola deveria ser em período integral, aulas intercaladas, não colocar aulas de conteúdo na parte da manhã como: português, matemática, história, geografia, ciência, inglês, educação artística, educação física, não seria isso. Seria mesclar com música, com reforço, informática, teatro,

¹No caso do município de Campinas os anos são divididos em ciclos, e o aluno pode reprovar a cada dois anos, por uma vez. Ou seja, um ciclo igual dois anos. Se o aluno reprova o ciclo, ele fica retido só no último ano. Isso tudo está explicado no item sobre a estrutura pedagógica de Campinas.

arte e outros e o dia inteiro. E o professor não deveria trabalhar mais do que 25 horas na sala de aula. Mas isso não acontece, o professor deveria ter cargo exclusivo, ficar o dia todo ali e ganhando para isso. Os cursos serem oferecidos no horário de trabalho dele. Por exemplo, numa empresa, geralmente, o trabalhador faz seu curso, no horário de trabalho, ele não chega em casa e vai fazer curso, tudo é oferecido dentro do seu horário. Na escola não é assim que funciona! E a infraestrutura deveria ser melhor, ter computadores que funcionam e técnicos para auxiliar o professor, ter data show em número suficiente, ter televisores nas salas, lousas digitais.

Na escola em que trabalhei esse ano não tem nada! O que tem não funciona direito. Aí você acaba nem usando a sala de informática, tinha dia que funcionava só três computadores, como é que eu vou com 25, 30 alunos agitados, para três computadores? Eles brigam, é impossível. Não tem como. E não tem espaço físico. A mesma sala de computador é usada para o vídeo. Nessa escola não tinha sala para dar reforço, dava reforço no pátio. O aluno já é disperso e você o leva para o pátio, ele não concentra. O poder público quer um monte de coisa e, no final, o professor é o responsável por tudo. O que se precisa entender é que “o aluno não é do professor, o aluno é do poder público, o aluno é da escola” Mas se jogar tudo na mão do professor tem o insucesso: “Ah! É o professor que não sabe dar aula, o professor que não tem controle da sala, não dá atividade diferenciada” E o professor que consegue fazer parte disso, e não tem retorno, como fazer?

Nas escolas temos todas as mazelas, todo tipo de problema, aluno que passa fome, aluno que é molestado por familiares, aluno que tem pais presos, aluno que viu pais morrerem. O professor tem todo tipo de problema dentro da escola. E quando os alunos querem conversar com a gente, não é ter um coração frio e nem questão de banalizar ...eu já chorei escutando o aluno contar história... aí você começa a entender o aluno, e perceber ... traz ele mais próximo. Quando ele me contava a história, tentava trazer para mais próximo. Eles são pequenos e tem uma experiência de vida muito triste, e aí nós vamos dar conta de tudo isso?

E quanto mais a escola está inserida numa realidade social mais pobre ou uma comunidade com mais problemas. A questão da droga é muito forte, e quanto mais esse aluno está inserido nestes problemas, mas difícil é a escola. Nessa escola em que trabalhei em 2013, temos outro agravante, a escola é perto da UNIP² e para os alunos ela representa “Deus”. Eles dizem: “os alunos que estudam ali são os ricos e nós somos os pobres”. É uma realidade

² Universidade Paulista (Unip) reconhecida pela Portaria nº 550/88, iniciou suas atividades em 9 de novembro de 1988. Disponível In <www1.unip.br/universidade/historico.aspx> acesso 28 nov. 2013.

muito distinta e muito próxima. Isso gera, muitas vezes, um conflito muito grande, eles são revoltados por causa disso. É isso o que acontece na maioria das escolas, mas fica essa coisa de querer medir, dar nota para a escola, dar nota para o professor, dar nota para aluno. O poder público não sabe o que passamos aqui. Mas, de modo geral, sou favorável à inclusão, eu acho que tem que acontecer. Mas tem que ter muita mudança para que aconteça a inclusão. Ela já está aí, mas não como deveria ser. Penso no aluno especial como outro colega qualquer, que tem direito a uma educação de qualidade e a participar do cotidiano escolar. O que grande parte dos professores questiona não é este direito e sim que a responsabilidade por este aluno é do poder público, da escola e não só do professor que, muitas vezes, já está com 30 outros alunos, com grandes diferenças na aprendizagem. Deveriam acontecer convênios e parcerias com postos de saúde e outros segmentos para os encaminhamentos e acompanhamentos. Há muito no pedagógico da escola que precisa avançar no que diz respeito à educação especial: como registro dos saberes desses alunos, como ele será avaliado e por quem? Há a necessidade de um cuidador³, para alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras. Deveria acontecer planejamento de atividades para estes alunos, com a presença dos professores, gestores e do professor da Educação Especial e a escola não dá conta disso. Como já foi falado, a demanda numa escola é muito grande e o tempo para o coletivo é apenas no horário do TDC⁴, duas horas por semana. A maioria das escolas não possui a Sala de Recursos Multifuncional⁵, que dispõe de local específico, dotado de equipamentos e recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às necessidades e especificidades educacionais dos alunos, público alvo da Educação Especial. Diante do relatado, deu para perceber o quanto o professor caminha sozinho neste processo. Mas assim mesmo, consegue realizar muitas atividades, que inclui os alunos especiais. A sala de aula, na maioria das vezes colabora e o social para esses alunos é muito importante. Há muito que se fazer ainda. Sou favorável à inclusão desde que as dificuldades que aponte sejam sanadas e que o aluno não seja apenas do professor ou simplesmente colocado numa sala de aula para dizer que está havendo a inclusão.

***Entrevista realizada em 23 de maio de 2013,
com duração de, aproximadamente, 50 minutos.***

³No dia 04 de agosto de 2014 foram contratados 100 cuidadores para atender o público alvo da educação especial. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=24028>. Acesso 11 ago 2014. (CAMPINAS, 2014e)

⁴Trabalho Docente Coletivo (TDC), mais detalhes no capítulo de estrutura pedagógica de Campinas.

⁵A implementação das salas de Recursos Multifuncionais, é uma medida prevista na Política Educacional, visando equipar espaços com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar a escolarização. Disponível In: < saladerecursosmultifuncionaisraulpila.blogspot.com.br/ > Acesso 28 nov. 2013

3.8. Narrativa de Maria

Comecei a lecionar em 1987, em um colégio de freiras. Quando vim para Campinas em 1990 apareceram alguns alunos com deficiência. Tive alunos com vários tipos de deficiência, inclusive um com problema auditivo e que lia muito bem os lábios e não conhecia a linguagem de sinais. Com esse aluno foi bem tranquilo porque nós conseguíamos nos comunicar e conseguia balbuciar algumas palavras, era inteligível e eu conseguia entender. Depois tive um aluno surdo que falava muito bem por sinais, mas não falava nada oralmente e eu fui aprendendo algumas coisas com ele mesmo. Comunicávamo-nos por escrita, eu sentava ao seu lado e escrevia porque ele sabia a língua materna e trocávamos as informações. Esse último era do ensino médio e eu ficava pensando como vou ensinar álgebra para alguém que não escuta? Então, ia falando por frases, e escrevia: “essa letra tem um valor qualquer e chama variável” e ele ia entendendo porque sempre que perguntava ele respondia que sim. O ensino tinha que ser individual, isso foi na década de 1980 e 1990 não tinha o intérprete ainda. Não se falava disso e nem de inclusão, eram raros os casos em escolas. Em uma dessas escolas em que eu trabalhava tinha um aluno cego, ele não foi meu aluno, mas eu via a movimentação dele na escola, ele escrevia, lia e usava a maquininha do braile. Os professores escreviam a aula, passava para uma pessoa da instituição que transcrevia para o braile e ele estudava a partir daí. Aqui na prefeitura de Campinas eu tive o contato com essa questão de inclusão com o profissional que permanece na escola e nos auxilia. Em Jaguariúna tem um modelo interessante, os alunos frequentam a sala de aula comum da escola, onde têm a parte social, participam das discussões, adequamos o conteúdo de acordo com a necessidade do aluno especial. Lá eu sinto uma inclusão, à tarde frequentam uma escola polo, a prefeitura busca todos os alunos com deficiência e leva para essa escola. Naquela escola têm uma sala bem grande onde fazem várias atividades, recortam, pintam, usam o computador e tem quatro ou cinco profissionais que ficam com eles ao mesmo tempo, é bem legal. E eu sinto que eles vão melhorando, que estão avançando. Nós fazemos uma análise no começo do bimestre até onde ele está e depois outra avaliação no final do semestre, para verificar se o aluno avançou e entregamos para as especialistas dessa escola e, eu acho esse esquema interessante. Mas, temos que pensar que lá funciona porque é uma rede menor, são só sete escolas no município. Já aqui no município de Campinas, nessa escola em que trabalho é uma escola polo, e o que estão tentando fazer é incluir as crianças com deficiência no mesmo horário de aula e a especialista que é a professora de educação especial (EE) fica neste mesmo horário. Então,

não tem a preocupação de ter um ônibus itinerante que poderia levar as crianças para terem um atendimento diferenciado, porque poderiam fazer por núcleos, temos cinco núcleos em Campinas, se fizesse por região no contraturno seria bem interessante.

Nessa escola temos uma sala que fica no final do corredor que é a sala de recursos, que agora virou uma sala bilíngue. Os nossos alunos que têm problema auditivo têm aulas nessa sala, no mesmo horário da aula, ele não frequenta a aula de português, nessa aula ele vai para essa sala para aprender a linguagem de sinais. Eu não acho legal, não gosto que ele sai da sala, eu prefiro o modelo das escolas de Jaguariúna, porque ele não sabe a língua materna e por isso eu não consigo me comunicar com ele por escrita, mas ele também tem algumas dificuldades em Libras, porque ainda está sendo alfabetizado, mas o intérprete se comunica bem com ele. Lá na escola em Jaguariúna eu não tive aluno algum com deficiência auditiva, a maioria dos alunos tem Síndrome de Down. Aqui na escola já tive alguns alunos, entre eles um cadeirante com problema motor, inteligentíssimo, uma graça. Quando eu me encontrei com ele, estava na quinta série, ele chegou a se formar. Tinha uma garota que estudava com ele que acompanhava desde o primeiro ano, era uma escriba. Então, ela copiava para ele e para ela, coitadinha, eles sempre sentavam juntos. E ele ia respondendo e ela sempre copiava. Quando chegaram na quinta série, disse que não ia mais dar, então tive a ideia de colocar um computador para ele. Nós fizemos uma reunião, a escola avaliou que os alunos iriam depredar o computador, porque a turma era bagunceira. E eu fiz uma aposta que isso não iria acontecer, que era uma questão de conversar, então coloquei o computador da minha casa, conversei com toda a sala e com a escola inteira sobre essa situação, e deu certo. O menino usou o computador durante um ano e não sumiu nenhuma peça, logo a escola adquiriu um computador para ele. Então, todo dia ele chegava e ligávamos o mouse e o teclado para ele, conseguimos uma mesa mais larga para conseguir encaixar a cadeira de rodas. Ficamos usando durante um ano com alguns softwares, porque tinha uns que precisavam arrastar e ele não conseguia, então encontramos um mouse adaptado e solucionamos o problema dele. Quando ele chegou no nono ano, ele usava um laptop na sala, e foi uma experiência muito legal. Todos os professores tinham uma pastinha no desktop dele e colocavam o conteúdo para ele. Então ele ficou independente, não precisava mais de ajuda da outra aluna e a aluna tirou esse “fardo” das costas de ter que copiar a matéria duas vezes.

Eu não tive como aluno nenhum com deficiência visual, mas agora vou ter uma experiência em Jaguariúna, no início desse semestre. Ontem tive uma reunião e fiquei sabendo de uma aluna, que está vindo estudar na escola em que eu trabalho, que acabou de

ficar cega. Tanto que ela não quer ir para a escola, na reunião eu conversei com a diretora e, pedi que nos reuníssemos com a família para orientar que no início irá precisar de uma escriba¹. Escolhemos uma sala mais tranquila para ela ficar, onde as meninas são mais receptivas e que a chamam para participar do grupo. E essa escriba ficará com ela até ela aprender o braile e começar a ficar independente. Eu pensei no seguinte: que as avaliações eu poderia gravar, até ela aprender o braile, ela ouviria e responderia pelo gravador do computador, mas aí teria que estar acostumada com o mouse, no início terá que ter alguém para auxiliá-la. A única vantagem que eu tenho com ela, é que ela tem a memória visual e já passou pela escola, está no sexto ano. Penso que quando eu falar para ela alguma coisa que ela já tenha visto, ela vai buscar na memória a forma. Agora se eu tiver um aluno que não tem a memória visual será um aprendizado muito maior.

Olhando para Campinas, fico muito preocupada com o jeito que é feito, porque ter uma profissional de manhã e uma outra à tarde, a demanda aqui é muito grande, temos muitos laudos de alunos com deficiência e alunos com déficit de aprendizagem, não é surdo, não é visual, não é motor, mas não consegue afixar um conhecimento, parece que não memoriza, não avança na alfabetização. É complicado.

Atualmente, eu estou com o aluno J que tem deficiência auditiva e uma garota que ainda não tem laudo, mas estou preocupada com ela. Dizem que ela não escuta muito bem, de um ouvido. Mas eu discordo, porque todas as vezes que a chamo, sempre me responde. Eu já investiguei algumas coisas de matemática e ela não consegue ler e interpretar. Em princípio achei que fosse dislexia, mas quando pedi para ler e ela leu, porém só as letras iniciais de cada palavra, e as contas de matemática faz por imitação, de tanto ver o professor fazer na lousa, ela imita e enche de zeros. Não tem o conhecimento. A professora de EE já encaminhou e ela precisa fazer uma cirurgia no ouvido, mas acredito que o ouvido não seja um problema, ela tem mais alguma coisa. Ela era uma menina apagada, sem brilho, hoje ela já participa mais, deve ter outras complicações familiares. E eu não consigo, profissionalmente, dar a atenção que ela merece, porque está em uma sala difícil. Precisaria sentar com ela pelo menos umas duas aulas, eu tenho cinco aulas por classe, se eu sentar 30 minutos por semana é muito. E essa sala, a todo o momento, está pedindo atenção, é a mesma sala do aluno surdo, fica tudo junto. Até com ele eu não consigo sentar junto, a classe não deixa, ou estão se batendo ou me perguntando para explicar alguma coisa também. Não é fácil, e eu sinto que ela está mais

¹ Escrivão ou escrevente, encarregado de fazer cópias e lavrar documentos públicos. In < michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=escriba > acesso 02 dez. 2013

abandonada que o J, que está bem entrosado socialmente com a turma, ele se vira, apesar de não saber a língua materna, ele tem compreensão, sabe as matérias, sabe fazer as operações, se vira bem. Agora, ela está totalmente aquém, ela deveria estar e é a que eu menos consigo sentar do lado. E a professora de EE não dá conta, porque ela fica um pouquinho com cada um, inclusive com o professor e aí acho que não é inclusão.

Eu não tive formação alguma em educação inclusiva. Na verdade, comecei a fazer uma oferecida pela prefeitura via uma universidade particular daqui da região, com textos interessantes, não era de matemática, era um curso geral, em 2005. Nós lemos vários textos a respeito de várias dificuldades de aprendizagem e deficiências e trocamos ideias de como incluir as crianças nessas atividades, de torná-los mais incluídos nas discussões de grupo e nunca deixá-los a parte. O curso pautou nisso, não foi nada específico. E pensando nos textos, nas formas de organização, é que fui bolando algumas estratégias de ensino, mais visuais, mais interativas, mas como era a distância, acho que faltou um pouco de troca real, tinha o *chat*, mas o pessoal não discutia muito. Eu aprendi mesmo foi trocando ideias com a professora de EE, lendo livros e buscando métodos e meios de ajudar essas crianças. Converso muito com o intérprete a respeito dos sinais e ele me mandou algumas coisas ligadas à matemática, simbologia e os modos de avaliação. O que eu quero dar para o J é a mesma coisa que eu dei para o menino que usava cadeira de rodas: é a independência. Eu pensei em jeitos de avaliação que, ao invés de textos da língua materna, colocasse a simbologia que ele conhece de matemática para que ele conseguisse entender o que está sendo pedido na avaliação. Estamos engatinhando nisso, a minha formação foi na unha mesmo, na raça. Na década de 1980 nem se falava nisso, porque ou crianças iam para as instituições especializadas ou a família que se virasse. Hoje, apesar de eu achar que elas não estão incluídas, mas pelo menos estão aí para a sociedade saber que elas existem. Porque antes não sabiam que essas crianças existiam, parecia que todo mundo nascia normal. Ficavam escondidos, era um caso ou outro que aparecia. Ainda temos que caminhar muito nessa área.

No ano passado (2012), tive um aluno autista. Com ele eu não consegui fazer grandes coisas, o máximo que consegui foi descobrir que ele é um aluno por imitação. Eu fiz, por exemplo, uma batalha naval com a classe e eu sentei com ele, começamos a interagir em uma folha qualquer, porque eu queria saber qual era a reação dele; se eu fazia um círculo, ele fazia um círculo, se eu fizesse um x, ele fazia um x. Existia uma hipótese que ele não sabia escrever porque ele não tinha coordenação motora, mas ele me provou que tinha. Fiz um caminho na frente dele e queria que ele fizesse um traçado igual ao meu e ele fez. Ele tinha coordenação

motora, mas eu acho que ele não compreendia nada do que eu queria que ele fizesse. Ele age sempre por imitação, e eu falo assim: “tudo bom, D?” e ele diz: “tudo bom, D?”. A fala dele é repetitiva. Ele está aqui pelo social, a escola não conseguiu que ele avançasse, embora percebemos que ele avançou na aceitação do grupo, hoje a sala já o aceita mais, os alunos fazem menos brincadeiras sem graça com ele, por exemplo, colocar chiclete na cadeira dele, dar papel para ele comer, entre outras...

Tenho todos recursos audiovisuais que puder na escola. Temos computadores, material de recorte e colagem. A professora de EE costuma fazer um kit com atividades destinadas ao nível da criança, então ela costuma fazer um caderninho com várias atividades. Nós tínhamos um aluno que tinha uma caixa com vários jogos e, então, propúnhamos alguma atividade para ele, eu acho uma iniciativa bem bacana.

Eu gosto de trabalhar com pequenos projetos, por exemplo, nesse semestre, os alunos do sexto ano trabalharão em grupos e vão fazer um foguete. Nessa semana, os alunos vão para a sala de informática e vão pesquisar as formas geométricas que existe em um foguete, vão escolher os modelos, vão analisar as formas e pensar quais formas que vamos precisar, usaremos vinagre e bicarbonato para fazer a impulsão dele.

Com essa turma do sexto ano, fizemos a medida da planta da escola e o J ajudou a medir. Inicialmente, os alunos se dividiram em grupos e cada grupo foi para uma parte da escola, quadra, refeitório, direita e esquerda e então fizemos a medida com os passos dos alunos e perceberam que não dava, porque os passos dos alunos eram diferentes. Então usamos uma trena para medir a escola e o J participou normalmente de todas as atividades. Já o D, que foi meu aluno no ano passado, participava do grupo, sempre pedia para o grupo acolher. Sempre converso com as crianças, quando vou inserir alguma criança com dificuldade no grupo, orientei para não deixá-lo sozinho, que não é para fazer por ele. Na escola em Jaguariúna, fizemos um trabalho bem parecido com transferidor e tinham que fazer uma bússola para a localização. Apontava zero grau para o leste e tinha que girar tantos graus para o sul, assim por diante, para aprenderem que o grau é um giro. Então eu tinha um aluno que tinha esquizofrenia,² ficava meio atordoado. Os alunos davam o barbante para ele e ele ficava segurando o barbante para medirem. Fizeram as atividades e eu tenho essa preocupação de não deixar o aluno ali por estar. Quero que ele faça parte, registre, meça, dentro das possibilidades dele.

² A **esquizofrenia** é um **distúrbio psíquico** que afeta a consciência do próprio eu, as relações afetivas, a percepção e o pensamento. In < www.significados.com.br/esquizofrenia/ > Acesso em 02 dez. 13.

A primeira sensação que eu tive ao entrar na sala de aula e perceber que eu tinha um aluno com deficiência foi pensar: “Meu Deus, o que eu faço agora?”. Por exemplo, com aquele aluno do terceiro ano do ensino médio em que eu tinha que ensinar álgebra, sem saber Libras, pensava em como iria estabelecer uma comunicação com ele. Eu penso, diariamente, como vou fazer se eu tiver um aluno inteiramente cego, como ensinar álgebra para esse aluno? Porque numeração, quantidade, coisas que eu consigo pegar, contar, sentir e perceber é mais tranquilo de ensinar, fico pensando em algo abstrato. Porque eu penso que uma letra eu posso colocar qualquer valor numérico, então sempre uso recursos figurativos, como pensar em uma caixa, gaveta em que eu posso guardar a quantidade que eu quiser, teria que pensar em algum material...

Em relação aos outros alunos na sala de aula, aqui eles sempre agem com naturalidade, não vejo descaso, só com essa aluna que falei, ela é isoladinha. Na sala é que vamos inserindo ela, vamos conversando e pedindo para que as crianças se sentarem juntos, mas isso só acontece se eu peço, caso contrário ela fica isolada. Já o J, ele está inserido com todos inclusive nas brincadeiras provocativas, em peraltices.

Eu entendo a educação inclusiva como isso que estamos tentando fazer aqui no município, mas ainda está muito deficiente. Não é o aluno estar apenas no meio do grupo, ele tem que estar participando das atividades, evoluindo de onde está, aprendendo, interagindo e que esteja feliz. Porque quando eu vejo uma criança que não tem brilho nos olhos, eu sei que está infeliz. O normal é eles terem brilho nos olhos e um sorriso no rosto, se ela não tem isso, quer dizer que não está bem. E a educação inclusiva deve proporcionar isso. Tem que se sentir bem onde ela está. Eu acho que falta tempo para elas, porque não é certo uma criança inclusiva estar numa sala com 20 ou 25 alunos, eles têm que estar numa sala menor, em que dê para dar mais atenção, porque o ritmo dela é diferente em relação à atividade proposta.

Eu percebo que nesses últimos anos todos em que lecionei, o comportamento das pessoas na sociedade é refletido na sala de aula. Quando o pessoal era mais pacífico, me dava horror, não reclamavam de nada, era tudo como o mestre mandou e, então, as aulas para 40 alunos funcionavam. Atualmente, se a criança não gosta de tal atividade, ela reclama, não faz. Temos que convencer os alunos a fazer as atividades, tem que mostrar para eles o porquê determinada atividade é importante, porém é difícil articular esses argumentos e ouvir todos os alunos. Todos querem falar ao mesmo tempo, querem dar a sua opinião. Temos que mudar até a estrutura física da escola, pensando nessas carteiras, teria que ter carteiras com mais mobilidade para montar grupos... mas percebe-se que está melhorando. Estou aqui nessa

escola desde 2003, ou seja, há 10 anos, nós andamos, mas eu acho que caminhamos muito pouco pelo esforço que é.

***Entrevista realizada em 06 de agosto de 2013,
com uma hora de duração, aproximadamente.***

3.9. Narrativa de Sol

Foi em 2000 que eu tive uma primeira aluna surda numa escola estadual. De lá para cá, trabalhei com alunos com deficiência intelectual, surdo, baixa visão, autista. Mas eu procuro não saber a deficiência que o aluno tem. As professoras de educação especial (EE) nos passam sobre os alunos, mas quando estou na sala de aula eu tento perceber a deficiência de matemática do aluno pessoa e tento supri-la, e a sala é sempre lotada. Eu nunca tive uma sala com poucos alunos. Em um curso de formação que participei escutei: “a cada um aluno com deficiência na sala, você conta como dois alunos”, para garantir que a sala não fique tão lotada, mas nunca vi isso acontecer. Se fosse verdade seria bom, porque teríamos mais tempo com esse aluno, se contasse ele como duas pessoas para não lotar. Por exemplo, uma sala com 30 alunos com mais um deficiente seria 32, mas sempre colocam 35, 36 alunos. Atualmente, na minha sala do município, tenho um aluno com deficiência intelectual e, na escola estadual que leciono, em uma sala tenho duas alunas surdas e um autista. Na escola do Estado temos um intérprete muito bom. Mas, para uma das meninas, o intérprete até vai interpretando a aula, mas na hora de explicar eu prefiro explicar. Ela faz a leitura labial e o que não dá para fazer com a leitura labial, eu vou e escrevo para ela. É diferente ele interpretar e eu explicar, às vezes, tem um conteúdo bem específico da matemática que eu prefiro eu escrever para ela do que ele explicar. Atualmente, aqui na prefeitura não tenho aluno surdo, o que temos são alunos com deficiência intelectual. Tenho uma aluna com deficiência física, mas acaba afetando o seu intelectual; tenho um outro aluno que tem convulsão e toma remédios muito forte e acaba afetando o seu intelectual.

A formação que temos na prefeitura é com as professoras de EE, elas vão dando dicas que nos ensinam. Mas, elas não ficam dentro da sala de aula, no Estado quem fica é só o intérprete. Na escola estadual, como eu fico pouco tempo, não temos muita troca, na prefeitura tenho mais. Eu aprendo bastante em congressos de educação que eu costumo ir bastante, porque eu faço parte do sindicato, fazem um pedido na secretaria e me dispensam. Sempre vou aos congressos de educação da APEOESP¹, CONAE² e lá mesmo que não tem uma palestra sobre inclusão, sempre tem um pessoal deficiente que leva essa discussão. No último congresso da CONAE, tinha um rapaz que era surdo e cego e ele foi falar, com uma pessoa interpretando. Eu achava que era impossível uma pessoa cega e surda falar, e ele falou

¹ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

² A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. In < conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57 > acesso em 08 dez. 2013.

super bem, politizado. Esses dias eu até comentei com a professora de EE como é que ele aprende, como consegue identificar que uma mesa é uma mesa?

Na prefeitura não tivemos nenhum curso de formação de matemática para educação especial. Uma vez foi chamada uma professora que trabalha com o soroban na sala para pessoas com deficiência, ela ensina os alunos e um dia foi nos ensinar. No aniversário da minha filha tinha duas professoras e uma delas estava dizendo que não foi e que não quer ser preparada para trabalhar com alunos com deficiência, que ela só quer lecionar a disciplina dela. E fiquei meio chocada com o que ela disse, mas como era aniversário da minha filha, não quis discutir. Eu acho que o aluno com deficiência é uma pessoa como qualquer outra e, se eu tivesse um filho assim, eu não gostaria que ele fosse para uma sala em que só tivesse alunos com deficiência, queria que ele ficasse junto com outros alunos e que o professor fizesse o mínimo para ensiná-lo. E ela diz que não quer! Eu acho que isso é um pouco do preconceito que se tinha antes, porque antes os alunos ficavam separados. Se fosse só essa professora que pensasse assim... mas tem vários professores que pensam dessa maneira ainda.

Nós temos muitas trocas com as professoras de EE, por exemplo, quando encontro alguma atividade matemática que dá para trabalhar com os alunos eu mostro para elas e elas também sempre trazem atividades; e às vezes, trazem atividades muito básicas para tal aluno e sabemos que ele consegue fazer algo a mais, mas quando isso acontece uso para outro aluno. Elas montam umas pastinhas com várias atividades e, então, se o professor tem dificuldade para preparar as atividades ele pode recorrer a essas pastinhas e escolher uma tarefa. Eu sempre volto ao nível mais básico, dos anos anteriores e tento relacionar tais atividades com o conteúdo que estou trabalhando na sala de aula. Fica sendo o mesmo conteúdo mais um nível mais básico, uma adaptação do currículo. Os alunos com deficiência daqui da escola (municipal) tem um atendimento fora do horário de aula; por exemplo, eu tenho um aluno com Síndrome de Down e toda terça-feira ele tem um atendimento fora da sala de aula. Então, tem os alunos que têm atendimento fora do horário de aula e têm alunos que faltam às aulas para irem em outro atendimento. Tem caso em que a mãe não leva o aluno em lugar algum, mesmo já sendo orientada várias vezes. O aluno autista tem a sua aposentadoria e ele poderia usar esse dinheiro para suporte. A professora de EE orienta a mãe para usar esse dinheiro em suporte para o aluno e, ao invés disso, no horário em que ele não está na escola, ele fica em casa sem fazer nada. E aqui na escola municipal em qual trabalho, a professora de EE não entra na sala de aula, mas isso não é só da escola, depende da proposta da professora. Quando ela precisa atender algum aluno individualmente, ela o retira da aula e o leva para sua sala.

Nessa sala tem alguns recursos que nós usamos, mas essa sala não é a sala de recurso, é um cantinho da escola que tem um computador. Na escola do Estado em que eu trabalho existe a sala de recurso que é uma gracinha, tem vários equipamentos, mas não sei se atende todos os alunos, o que eu sei é que atende os alunos do Estado das escolas mais próximas que não tem essa sala.

Tenho um aluno com Síndrome de Down que é o mais difícil de trabalhar, não de comportamento, mas de conteúdo, porque você pede uma coisa e ele faz outra. Eu sempre leio a atividade para eles, mas tem atividades que eu tenho que ir fazendo junto. Estou com dificuldade para ensinar subtração para um aluno autista, com o material concreto ele consegue entender, mas o algoritmo não. Preciso até procurar a professora de EE para ver se ela sabe alguma atividade. Tenho alunos que não têm deficiência alguma e não conseguem enxergar uma sequência, os autistas sabem sequenciar. O autista da sala de aula (da escola do Estado), monta as atividades de geometria rapidinho, eu sempre levo quebra-cabeças com peças geométricas, daí eu falo: “só com triângulos! Só com círculos! Mistura tudo” e quando vejo, já está tudo montado. O único problema é a sala lotada e eu tenho que ler e explicar a atividade individualmente para eles, aí é complicado, mas sempre aproveito nos momentos em que passo uma atividade que eu sei que a sala vai demorar mais para fazer.

Nós trabalhamos com projetos. Esse ano nosso projeto é o meio ambiente, já faz dois ou três anos que ele está no nosso planejamento. Trabalhamos bastante coisas dele, ambiente, acessibilidade, trouxemos filmes, e os professores trabalham juntos. Eu faço a parte de matemática, mas não fica só na matemática. Uma vez trabalhamos em um projeto sobre alimentação saudável e eu trabalhei a matemática em um texto sobre alimentação. E todos participaram. Mas hoje temos um problema com as crianças que é a falta de atenção na aula, e eu acho que é por conta do ambiente da escola pública, se na escola particular que tem tudo arrumadinho já deve estar difícil, imagina aqui. Outro problema é o wifi³ pela escola inteira, você está explicando a matéria e o aluno no Facebook⁴, porque a escola deixa liberado e ninguém sabe como trocar a senha. Mas, é uma ordem que vem lá da prefeitura e não pode bloquear, porque, às vezes, o professor quer usar. Ainda mais com a matemática que tem que

³“**Wi-Fi** é uma abreviação de “**Wireless Fidelity**”, que significa fidelidade sem fio, em português. Wi-fi, ou wireless é uma tecnologia de comunicação que não faz uso de cabos, e geralmente é transmitida através de frequências de rádio, infravermelhos etc.” Disponível em: < <http://www.significados.com.br/wi-fi/>>. Acesso 03 set.14

⁴ Facebook é uma utilidade social que conecta pessoas com amigos e outras pessoas que trabalham e estudam e estão ao redor dele. Disponível em < www.facebook.com > acesso 08 dez.13

prestar atenção, os alunos não estão nem aí, ficam distraídos, e como tem muitos alunos é difícil de controlar ainda mais no tempo de 50 minutos.

Tenho um aluno que toma remédio de faixa preta⁵, vai no psiquiatra. Ele viu o pai morrer, a mãe ser morta a facadas e ficou abandonado na rua, uma mulher o viu todo sujo, pegou para cuidar. Mas ele ficou traumatizado. Entrou na escola no sexto ano, bate nas outras crianças, se bate sozinho, dá muito trabalho. Uma vez dei uma atividade para ele, bem fácil, de completar os números e ele não queria fazer, não queria fazer, disse para ele: “Mas você tem que fazer, tem que quebrar a cabeça” e aí ele pegou, levantou e bateu a cabeça dele no vidro, fez um corte e levaram no hospital. Atualmente, nós brincamos com ele que não é para levar tão a sério e ele dá risada, mas, à época, ele levou ao pé da letra. Uma vez esse menino pegou a borracha com o clipe e enfiou dentro da tomada para dar curto. Nessa escola em que trabalho tem criança muito pobre, vem suja, a roupa rasgada.

Eu tenho dois alunos autistas no Estado, um é inteligente e entende bastante coisa, mas tem vez que pedimos para ele fazer alguma coisa e ele faz outra e os alunos sempre dizem: “Professora, toma cuidado, porque senão ele bate!”, mas acho que isso só acontecia quando ele era menor e, hoje não acontece mais. Mas os alunos sempre dizem: “quando ele fica nervoso ele pega e bate!”, eu penso que se bater, não será uma coisa tão forte. Lembro-me que trabalhei progressão aritmética, sequência e eu sempre dava uma sequência mais simples para ele, por exemplo, sequência de desenhos, de números e então ele fazia o que todos estavam fazendo. Por exemplo, estou trabalhando geometria espacial, levo uma atividade que envolva esse tema. Mas, às vezes, tem conteúdos que não consigo adaptar, como geometria analítica, e então levo outro assunto. Quando é na sala das alunas surdas, não! Elas acompanham o conteúdo igual a todos e sempre tiram 10 nas provas. Uma delas é muito esforçada, mas a outra não. A outra não tinha intérprete na escola em que estudava e ela consegue fazer muito pouco de leitura labial, mas, consegue se virar e tirar sempre 10 na prova de matemática. Eu sempre faço a prova igual para a sala toda, só para o autista que faço diferenciada. Agora, o provão da escola, é igual para todo mundo. E mesmo porque eles me perguntam: “Porque não está entregando para mim?” e, então todo mundo faz. Eu sempre estou avaliando eles. Sempre entrego atividades e peço para me entregarem de volta no final da aula, porque vou guardando para saber o que estão fazendo. A única coisa que acontece de diferente no dia da prova com

⁵ A presença da **tarja preta** indica que se trata de remédios que oferecem alto risco para o paciente, pois ativam o sistema nervoso central ou provocam ação sedativa e, por este motivo, podem causar dependência física ou psíquica. Disponível em < www.infoescola.com/fenomenos-opticos/tarjas-dos-remedios/ > acesso 08 dez. 2013

as alunas surdas é que o intérprete fica um tempo a mais com elas na sala de aula para terminarem de fazer.

Com as folhinhas, que são as atividades adaptadas, eu sempre estou avaliando e aumentando o grau de dificuldade na medida em que os alunos vão avançando, em termos de conteúdo. Na sala que leciono aqui na prefeitura tem um aluno I que tem atraso intelectual por causa das convulsões e dos remédios que toma e, às vezes, não quer fazer as folhinhas, porque ele quer fazer a atividade igual a de todo mundo, porque ele não sabe ler, só copia. Ele sempre fala: “Mas porque eu não posso fazer isso? Eu quero fazer igual ao deles!” e eu respondo: “Faz, mas depois você faz a folhinha”. E eu sempre instruo as atividades das folhinhas, eu tenho que falar para ele o que tem que fazer e ficar olhando para ver se ele está fazendo certo. Tenho um outro aluno na outra sala, o P, ele não faz a atividade se tiver desenho ou alguma figura. Não faz e diz que isso é coisa de criança. Para ele, então, eu sempre procuro atividades que não tem desenho e mesmo assim, às vezes, ele não quer fazer, pega a atividade e guarda dentro da bolsa e ele é terrível de indisciplina. Quando ele não quer fazer eu anoto e deixo guardado para falar com a mãe depois, mas ele sabe algumas coisas de matemática. Mas, por exemplo, tem bastante dificuldade com a tabuada e ele faz por somas sucessivas. Por exemplo, a tabuada do dois, ele vai somando de dois em dois, a do três, de três em três. Ele sabe fazer adição, subtração, mas a multiplicação e a divisão não. Quando eu trabalho com material concreto, ele consegue entender, mas com o algoritmo não, engraçado que o material concreto ele não acha que é de criança e faz. Eu acho que é porque como eu sempre levo o material concreto para a sala de aula e trabalho com todo mundo e não só com ele, então ele participa. No ensino médio eu também levo material concreto para todo mundo, por exemplo, dobradura - origami.

Quando, pela primeira vez, eu entrei na sala de aula e vi que tinha um aluno com deficiência fiquei um pouco receosa, mas acho que é normal. Não sei se posso falar de visão religiosa ... porque sou espírita e para mim uma pessoa com deficiência é um espírito que está ali e, às vezes, até mais velho do que eu e está ali por causa de alguma condição. E eu penso assim, apesar de tanta indisciplina, é tanta coisa que eu fico preocupada, mas eu sempre me falo: “Não, aquele ali, eu tenho que pensar um pouco.” Porque é um espírito que não está evoluído moralmente mas intelectualmente e ele é mais do que a gente, ele está ali numa condição que limitou ele por algum motivo de outras vidas. Tanto que se for conversar, eles têm umas visões, uma inteligência, que não é de uma área mas é de outra, que eu falo: “nossa!” Então quando eu entro na sala eu falo: “Eu tenho que dar um jeito, tenho que dar

conta daquilo porque se ele está aqui não é por acaso, não é por acaso que ele está nessa situação e não é por acaso que ele é meu aluno.”

Em relação aos outros alunos na sala de aula, eles já estão acostumados, tanto na escola municipal quanto na estadual. Eu falo que quem tem preconceito é o adulto, é o professor. Porque as crianças são mais fáceis de aceitar e, mesmo quando o aluno é inserido no meio do semestre, as crianças nem ligam, muitas vezes nem percebem. O aluno I⁶ faz algumas coisas que os outros alunos da sala acham engraçado, quando ele falta, eu sempre chamo a atenção da sala, dou uma “dura”. Dou uma “dura” nos alunos com deficiência quando apresentam problemas de indisciplina, igual aos outros. Quando eu vejo que os alunos estão fazendo alguma brincadeira que está incomodando o aluno com deficiência ou estão cometendo *bullying*⁷, tenho uma conversa séria com a sala quando o aluno não está presente. Os alunos entendem, reconhecem o erro e começam a tratá-lo com mais respeito, tem vezes que chamo atenção até com o aluno dentro da sala de aula mesmo, dou uns toques, umas broncas. Mas na hora do intervalo eles sempre ficam juntos.

Todos são iguais e todos são espíritos que estão ali por algum motivo. Então, se fosse um filho meu ou uma filha minha, eu gostaria que ela estivesse num meio social na escola, pois é um lugar de muita troca, mesmo que saiba pouca matemática, mas eles estão aprendendo outras coisas, tais como: se relacionar, se comportar, aprende um pouco de matemática, de português, de alguma coisa. Tivemos, nessa escola, alunos que não sabiam ler e escrever e, atualmente, já sabem, além de fazer algumas contas, estão evoluindo. Quando eu era aluna, nem me lembro de ter deficientes na sala de aula. Minha mãe fala que, antigamente, o pessoal escondia os deficientes e eles não saiam de casa, geralmente, e ficavam em um cômodo. Eu acho que não tem que ser assim. Acho que tem que ser norma e eu sempre vi eles normais. Como comentei, a bronca é a mesma, o que difere é o atendimento que tem que ser especializado por precisar orientar mais que os outros. Mas tratar todos como normais.

***Entrevista realizada em 05 de julho de 2013,
com uma hora de duração, aproximadamente.***

⁶ Os alunos citados na narrativa estão identificados por uma letra do alfabeto, pois assim preservamos sua identidade.

⁷“*Bullying* é um termo da língua inglesa que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.” Disponível em < www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm > Acesso em 08 dez. 2013

- CAPÍTULO IV -

A(S) ANÁLISE(S)

Para analisarmos as narrativas deste trabalho e cotejar com as outras fontes, como já dito no capítulo II, nos valem da análise de convergência/divergência, que é um dos modos de análise praticado pelo Ghoem. Dessa forma, elegemos três categorias para discutir sobre o que as narrativas nos apontam. Estas categorias não foram eleitas de forma aleatória, e sim, após fazermos algumas leituras sobre o que foi narrado, três temas se mostraram presentes em todas elas, apontando então as convergências/divergências. Porém, a nossa intenção não é criar fronteiras e definições entre esses três temas, pois todos estão entrelaçados, perpassando pelo contexto da inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e superdotação nas salas de aulas de matemática das escolas regulares.

Desse modo, na primeira categoria de “*À primeira vista*”, discutimos sobre as sensações dos professores ao entrar pela primeira vez na sua sala de aula e perceber que, nela, existem alunos com deficiência; aqui também entendemos que cabem as sensações das professoras de educação especial ao ter que ensinar matemática. Também discutimos os valores e as crenças trazidas por alguns professores relacionados ao paradigma da educação para todos numa perspectiva inclusiva. O segundo tema é abordado na categoria “*Formação*”, na qual apresentamos a formação dos professores em relação à educação especial e também a formação em matemática das professoras de educação especial, além de reflexões sobre formação continuada entre outras. A terceira (e última) categoria chamamos de: “*Que escola é essa?*” em que discutimos sobre o que é escola, sobre sua função, cotidiano escolar e se a estrutura escolar atual permite com que as escolas sejam inclusivas.

Para nos ajudar a construir as discussões sobre as categorias selecionadas, montamos um quadro e selecionamos trechos das narrativas que convergiam/divergiam de alguma forma para um tema. Dessa forma, elaboramos uma narrativa para cada categoria, cotejando as narrativas e as outras fontes utilizadas para construir essa pesquisa.

4.1. *À primeira vista*

Em nosso roteiro de entrevista, constava a seguinte pergunta: “*Qual foi sua sensação/percepção ao entrar na sala de aula pela primeira vez e perceber que você possuía*

alunos com deficiência? Conte-me um pouco sobre suas experiências.” As respostas dos professores de Matemática foram surpreendentes, pois, independente de quantos anos de experiência na docência eles tinham, percebemos a mesma insegurança de um professor no início da carreira, quando se deparava com alunos com deficiência em sua sala de aula. Retratam suas primeiras percepções “apresentando sentimentos de insegurança, medo, desespero profissional, e busca de equilíbrio das suas contradições entre seus princípios e ideais pessoais construídos ao longo do processo de formação” (ROCHA; FIORENTINI, 2009, p. 127). Embora diferentes sobre o primeiro encontro com o aluno com deficiência, as respostas das professoras de educação especial também foram carregadas do sentimento de insegurança, mas em relação ao conteúdo de Matemática que teriam que ensinar, sendo que não tiveram a formação específica para tal. Assim, essa categoria surge com a intenção de discutir essas percepções, seja em relação ao aluno ou ao conteúdo matemático.

No relato da Gabriela, percebemos que, essa professora, ao ver pela primeira vez um aluno com deficiência, um aluno não ideal, que talvez não tenha sido lhe apresentado no seu curso de formação inicial ou continuada, ficou muito assustada e insegura e se expressou dizendo “Como é que eu vou fazer?” e depois complementou “Mas logo no primeiro dia eu já percebi que não era um problema para mim, porque ele conseguia acompanhar melhor que os outros alunos”. A mesma sensação pode ser percebida no relato do professor João quando diz: “O primeiro impacto que tive foi muito forte”. Uma resposta mais enfática foi da professora Elisabeth ao dizer que foi apavorante e “até sentia um pouco de rejeição, e pensava: ‘Não quero, não quero!’ e aí fui lidando com essa situação no dia a dia”.

A professora Fabiana, embora não fale muito de suas sensações, declara encarar os alunos com deficiência como um desafio e que é, mesmo assim, receosa diante da diversidade que existe em sua sala de aula. Ainda, em sua narrativa percebe-se como o professor está sem orientação para trabalhar com alunos com deficiência quando diz: “Como que vai ser? Como que eles vão conseguir aprender?”. A mesma falta de orientação também é perceptível na narrativa da professora Rita ao se perguntar: “Meu Deus, o que eu faço agora?”.

Algumas pesquisas¹ divulgadas pelo MEC em 2009 mostraram que 96,5% dos estudantes, pais e mães, professores da Rede Pública de Ensino do País têm preconceito e

¹ Maiores detalhes sobre essas pesquisas podem ser encontrada no artigo: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Escolarização: Práticas Sociais, culturais e pedagógicas-Fragmentos de uma realidade seletiva. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA Maria Amélia. (Org.). Das Margens ao centro: Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, v.1, p. 89-98.

querem manter distância de pessoas com deficiência. E em outra pesquisa mostra-se que 96% dos professores se dizem despreparados para a inclusão escolar. Esses relatos corroboram o trabalho de Vitaliano e Valente (2010, p. 45) quando dizem

que os professores não foram preparados para a inclusão de alunos com deficiência e que muitas vezes, a presença deste em suas salas de aulas tem se constituído em um problema que lhes têm gerado ‘stress’, sentimento de impotência e outras consequências percebidas como negativas.

Alguns professores descrevem suas reações de maneira mais tranquila, como a professora M ao afirmar que não teve problemas ao observar pela primeira vez que possuía um aluno surdo em sua sala, principalmente depois de perceber que ele não apresentava dificuldades em Matemática. Dessa maneira, a única coisa que fez de diferente em suas aulas convencionais foi ensinar olhando para ele, para que conseguisse fazer a leitura labial.

Já a professora Sol conta que ficou um pouco receosa no início, porém como acredita na fé espírita e entende que o aluno com deficiência “é um espírito que não está evoluído moralmente, mas intelectualmente e ele é mais do que a gente, ele está ali numa condição que limitou ele por algum motivo de outras vidas”, conseguiu lidar com essa situação de outras maneiras. Ao nos determos um pouco mais nessa narrativa, percebemos que ela nos remete às crenças existentes desde a Idade Média, quando as pessoas com deficiência “ganham alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade” (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Entender as deficiências dessa maneira ainda é frequente na sociedade, pois 31,95% dos trabalhadores de uma rede de supermercados, entrevistados para uma pesquisa com o objetivo de investigar as concepções sobre inclusão de pessoas com deficiência no ambiente profissional, acreditam que as pessoas com deficiência devem ser respeitadas por caridade em uma visão espiritual (BRITE; SOBRINHO; CASTELÕES, 2010, p. 449).

Ao ler as narrativas, além de perceber resistência de alguns professores em aceitar os alunos com deficiência, é perceptível que os próprios colegas de sala também reforçam o estigma, por exemplo, na narrativa de Maria, quando fala sobre a relação das outras crianças em sala em relação a um aluno com autismo a quem lecionou: *“ele avançou na aceitação do grupo, hoje a sala já o aceita mais, os alunos fazem menos brincadeiras sem graça com ele, por exemplo, colocar chiclete na cadeira dele, dar papel para ele comer, entre outras...”* mesmo Maria orientando as crianças *“para não deixá-lo sozinho, que não é para fazer por ele”*.

Elizabeth também comenta esse fato juntamente com um sentimento de pena, o que não contribui muito para a questão da inclusão escolar. *“Antigamente, eu percebia que os alunos defendiam mais o aluno com deficiência, atualmente as crianças são mais perversas, essa é a impressão que eu tenho. E perversa, por exemplo, o fato de elas saberem que o D é autista, eu já vi eles batendo na cabeça dele, não protegendo. Nessa escola, já tivemos vários alunos com deficiência e tivemos aluno que levava o coleguinha que usava a cadeira de roda para o lanche. Atualmente, com esses dois alunos, só uma vez que eu vi um coleguinha convidando-os para o lanche, os outros não, saem correndo e esquecem deles. A professora de EE sempre vai buscá-los, sempre ficam sentadinhos e não vão na onda das crianças, se eu deixar eles ficam o tempo todo sentadinhos na sala de aula. É triste de ver isso, mas é assim a todo o momento”*.

É visível aqui, ainda, a necessidade de se ter caridade com a pessoa com deficiências, pois utiliza muitas palavras no diminutivo, mostrando sua sensibilidade com a situação, mas sem uma intenção clara de ação educacional.

No entanto, percebemos que alguns professores, como Salete e João, entendem que as resistências quanto à inclusão estão mudando e que o professor trabalha muito mais tranquilo com a questão do aluno com deficiência, completam dizendo que hoje ninguém mais exclui ou não quer trabalhar com esses alunos. Entendemos essas afirmações como ingênuas diante da realidade e do cotidiano escolar, como também foi abordado por Rosa (2013).

Nas narrativas dos professores permeia o conceito de que a pessoa com deficiência é incapaz de aprender, é limitado e impossibilitado. Isso nos revela que, segundo Vigotski (2011, p. 869)² existe um olhar tradicional para a pessoa com deficiência, partindo da “ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função”.

Sobre isso, Vigotski apresenta uma outra compreensão, partindo da posição de que a deficiência exerce uma dupla influência do seu desenvolvimento por um lado “produzindo falhas, obstáculos, dificuldades da adaptação (VIGOTSKI, 2011, p. 869)”, e por outro, “servindo de estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação (VIGOTSKI, 2011, p. 869)”. Desse modo, Vigotski (2011, p. 869) “prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, mas também um retrato positivo

² Esse artigo é uma tradução feita por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques do texto Vigotski, Lev Semionovitch. Defektologuia i utchenie o razvitii i vos-pitanii nenormálnogo rebionka. In: Problemi defektologii [Problemas de defectologia]. Moscou: Prosveschenie, 1995. p. 451-458.

de sua personalidade”. Assim, também é possível observar nas narrativas dos professores, ao descreverem a primeira vez que percebem que tem um aluno com deficiência em sua sala de aula, que o subestimam em relação ao conteúdo (matemático), ficando surpreendidos, em alguns casos, quando estes são melhores que os alunos considerados “normais”.

Dessa maneira, é comum o professor pensar que o aluno com deficiência auditiva, por exemplo, também terá grandes dificuldades de aprendizagem matemática, mas deveria ter ciência de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que as outras crianças sem deficiência, mas sim, uma criança que se desenvolve de uma forma diferente. (BENDES, 2010)³.

As professoras de Educação Especial colaboradoras dessa pesquisa, Salete e Clarice, relatam que a primeira vez que elas atenderam um aluno com deficiência foi muito tranquilo, afirmam gostar muito de seu trabalho e se sentem capacitadas para isso. Narram que tentam fazer o máximo para que o aluno seja realmente incluído na sala de aula em que está matriculado e em todas as situações de ensino. É muito interessante notar que as professoras de EE destacam que a nossa pergunta, descrita inicialmente, deveria ser feita aos professores de Matemática, pois afirmam que muitos deles demoram a perceber que em sua sala há um aluno com deficiência ou quando percebem rapidamente, o choque é extenuante. No entanto, nos revelam uma outra faceta da inclusão escolar e que atinge aos professores de EE: a insegurança não está em trabalhar com alunos com deficiência e sim com conteúdos que não dominam, por exemplo, os conteúdos matemáticos referentes ao Ensino Fundamental II. Clarice afirma que *“Não sou boa de matemática, então, tinha medo de ensinar”*, mas elas sempre buscam se aperfeiçoar, por meio de cursos de formação continuada, para poder auxiliar aos seus alunos e aos professores. *“Mas o município oferece cursos semestralmente que trabalha diversas áreas de atuação dos professores em que trabalhava a adaptação de materiais concretos, em 2009. Um desses cursos foi o de metodologia da Matemática, esse curso foi bem legal, porque não era um curso voltado só para a questão da deficiência e adaptações era voltado para os professores”* como é relatado pela professora Salete.

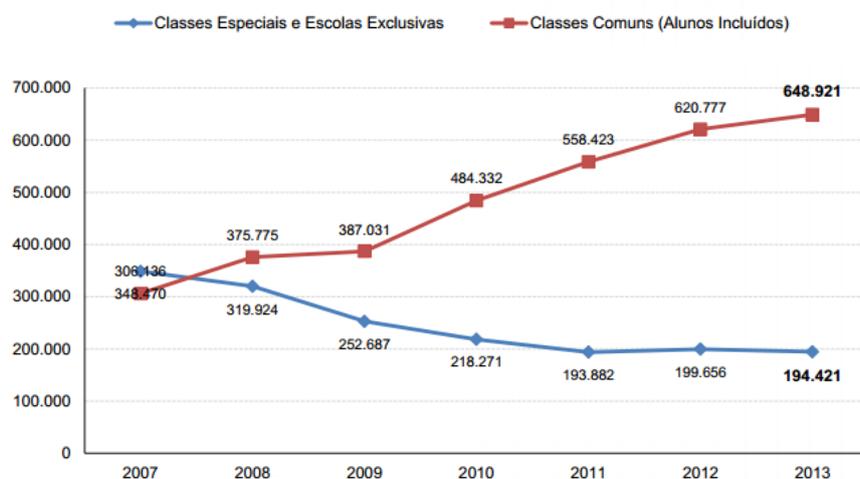
Dessa forma, vislumbramos que o “à primeira vista” é um olhar bifocal, ou seja, por um lado, em relação aos professores de Matemática que possuem a formação necessária ao ensino desse conteúdo aos alunos, porém não têm formação para trabalhar com alunos com deficiência. Por outro lado, em relação às professoras de Educação Especial, que possuem a

³ No artigo de Bendes, é destacado as contribuições de Vigotski, em seu livro: “Fundamentos da Defectologia” (1989), para a compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com deficiência discutindo como as intervenções oferecidas podem ter impacto na formação desses sujeitos como pessoa.

formação para ensinar os alunos com deficiência, porém não possuem formação suficiente para auxiliar em alguns conteúdos específicos, no caso dessa investigação, como a Matemática. Vitalino e Valente (2010), acreditam que uma prática reflexiva auxilia o professor a lidar melhor com as dificuldades do cotidiano escolar, e nesse viés, talvez uma solução para esse impasse, de ambos os medos e inseguranças, seria a colaboração entre os professores, momentos de reflexões e cooperação entre todos os responsáveis pelo ensino dentro das suas unidades escolares. Um trabalho colaborativo entre as partes é de fundamental importância para se construir uma escola inclusiva que a sociedade deseja.

Outros elementos colaboram para que esse “à primeira vista” também se torne, agora, um olhar multifocal ao observarmos os números, os dados oficiais, no caso dessa pesquisa, a quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Gráfico 5: Número de Matrículas de Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. **Brasil - 2007 - 2013**



Fonte: Censo da Educação Básica 2013. Disponível em:
<file:///C:/Users/Outra%20conta/Downloads/censo_da_educacao_basica_fevereiro_2014.pdf>

Em um primeiro momento olhando para essa função crescente de matrículas passamos a refletir que a inclusão está realmente acontecendo. De fato ela está! Pelo menos a maioria das crianças está na escola, pois é crime negar matrícula, pois trata-se de um descumprimento da legislação brasileira. Porém, ao analisarmos com outras lentes esses números, percebemos que eles também representam a existência da marginalização na sociedade, que essas pessoas sofreram e ainda sofrem, como é percebido nas narrativas dos professores entrevistados. Muitos não utilizam as palavras segregação, marginalização, exclusão, porém, ao narrar suas

ações no cotidiano escolar, as identificamos como tais, como acontecia nos séculos passados apresentados no capítulo I. Percebemos esse exemplo na narrativa de Fabiana:

“No meu terceiro colegial eu tenho um aluno que eu não sei qual o problema dele, usa a cadeira de roda e ele não tem movimentação, fica parado e só move a cabeça. Eu não faço trabalho algum com ele. Até isso acaba sendo um descuido meu, mas como é terceiro ano, em uma escola particular, e estamos preparando os alunos para o vestibular, eu não tenho muito tempo a perder. Tenho o conteúdo para seguir e ele fica na frente, só olhando, não escreve nada. Ele está no terceiro ano porque ele vai passando, como tem o laudo, a nota dele já vai direto seis para o boletim, é um aluno ouvinte(...). Para alguns as provas são diferentes, mas para esse meu aluno nem prova diferente eu faço, porque ele não faz. Ele está só de ouvinte, eu até não perguntei o que é o caso dele. Mas eu não sei qual é e fala com dificuldades também. Eu pergunto: “tudo bem?” ele responde: “tudo bem.” Responde a chamada: “presente”. Os outros alunos destravam a cadeira dele para ele sair. Quando os alunos estão fazendo prova, ele está ali também esperando todo mundo fazer prova. Aí acabou a prova, os alunos destravam a cadeira dele para ele sair. Mas ele não faz. Acho que é mais para ter um convívio social mesmo. Ele possui poucos movimentos nas mãos, eu não sei se para comer alguém dá comida para ele. Eu acho que ele conseguiria digitar, se fosse fazer alguma coisa, seria digitar. Ninguém fez nenhum trabalho com ele e como eu só trabalhei com ele no terceiro ano, já está encerrando, vou seguindo como está. Porque se ele já tivesse alguma coisa, já era para ter tido nos anos anteriores, e já ia chegar com ele algum computador. E ele não é novo na escola, estava lá no ano passado. É feito um trabalho com ele, às vezes, porque a escola tem o professor de educação especial, no outro período, mas ali dentro da sala de aula não. Nas conversas que eu tive com o professor de educação especial eu não perguntei dele, porque eu vejo que ele não faz nada ...até é uma falha minha porque eu deveria até perguntar para ver se é feito algum trabalho diferente com ele. Até vou perguntar como uma curiosidade para saber. Mas, realmente, teria que ver o que mais, além disso, o aluno faz. Porque talvez daria para ele fazer alguma coisa no computador, eu acredito. Não sei se ele paga a mensalidade da escola, é que lá tem muitos bolsistas, pode ser que ele seja e esteja lá só por um convívio.”

Diante do exposto, percebemos que os professores ainda encontram-se confusos quando o assunto é inclusão e, talvez, não perceberam que necessitam rever suas práticas e seus conceitos. No entanto, não podemos deixar de salientar que todos os professores, ao responderem a última questão do nosso roteiro de perguntas, se mostraram favoráveis à

inclusão, porém de forma responsável, em que todos que fazem parte do cotidiano escolar e das políticas públicas, façam a sua parte e cumpram os compromissos propostos. Pois, lutar contra os preconceitos, discriminação, estigmas “exige que tenhamos consciência clara e corajosa de que estamos aprisionados e de que nossa luta deve ir além da defesa de uma escola para todos” (PADILHA 2014, p. 107).

As convergências nas narrativas dos professores apontam que é necessário ter *Formação* para atender esse público e uma mudança na escola que temos atualmente. Olhando para essas convergências, construímos as duas categorias que seguem.

4.2. Formação

Diante das narrativas dos nossos colaboradores, percebemos que uma das convergências era a Formação de Professores. Assim, essa categoria se fez fundamental, não somente porque tínhamos quatro perguntas no roteiro das entrevistas que tratavam sobre a formação⁴, mas sobretudo porque as respostas nos possibilitaram elaborar uma compreensão sobre a formação dos professores que ensinam Matemática.

Notamos que os professores afirmaram que não tiveram disciplina ou oportunidade alguma durante o período de graduação (Pedagogia ou Matemática) para discutirem sobre a educação especial numa perspectiva da educação inclusiva. Percebemos que os professores entrevistados se formaram cerca de dez a 30 anos atrás e nesse período pouco se dizia sobre educação especial, aluno com deficiência inseridos na sala de aula regular, principalmente as legislações, não estavam tão difundidas. Guasselli (2014, p. 73) afirma em sua tese que embora haja “documentos que apresentam definições e alterações das diretrizes para a educação especial na educação básica, não dão grandes destaques para a formação de professores”. Dessa forma os professores nos contam que foram aprendendo com a prática e no dia a dia escolar.

Por exemplo, Elisabeth, formada em 1980 em uma Instituição de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, como já apontado no capítulo III, destaca que a única formação que teve para trabalhar com alunos com deficiência foi com a professora de Educação Especial: “*Eu nunca fiz curso de educação inclusiva, a professora de EE oferece*

⁴ São elas: “Qual é a sua formação? Onde se formou? Quando foi? Alguém te influenciou para ser professor? (você fez outros cursos? especialização? Curso de capacitação ...)”; “Fale um pouco sobre a sua formação em relação à educação inclusiva.” “Diante a sua formação, como você se aperfeiçoou para trabalhar com alunos (estudar por fora)?”; “Durante o período em que você trabalha no município, existiu algum curso de formação continuada sobre educação inclusiva? Poderia citá-los (se lembrar)?”.

umas palestras para nós, traz material e eu gosto muito do trabalho dela. Eu sempre aprendi com a vida mesmo, com a experiência de vida, se de repente as políticas públicas tivessem um olhar para isso e ter nos capacitado... na verdade, caímos de paraquedas, quando vemos, o aluno está lá”. Comenta que sempre é uma surpresa ao se deparar com um aluno com deficiência, pois não há informações suficientes sobre suas salas a fim de que se planeje ou adapte o currículo para que se efetue uma educação escolar inclusiva.

A professora Fabiana também expressa que: *“Para nós que não temos formação, é difícil lidar com esses alunos de inclusão. Sabemos que é importante e que para eles é bom e, às vezes, até para sala.”*. Assim, notamos que os professores, muitas vezes, não sabem o que fazer e que o apoio da professora de EE é indispensável. *“Trabalhei com um aluno com problema de Síndrome de Down que cursava o sétimo ano. Nesse caso, não era possível fazer nada de linguagem matemática. A professora de educação especial ficava na sala de aula junto e ela desenhava objetos e pedia para ele contar, fazia atividades de ligar quantidade de objetos ao número, ele fazia essas atividades. Trabalhava como se fosse uma criança. Eu não saberia montar essas atividades, e como tinha essa professora que sempre nos auxiliava, era ela quem montava as atividades para trabalhar com ele. Só que ele se reportava a mim, porque ela sempre falava para ele: ‘Agora mostra lá para a professora’. Ele vinha todo bonitinho me mostrar, e eu colocava carimbo de parabéns. Fazia de conta que era eu que estava pedindo, para mostrar quem era o professor, mas era ela que auxiliava em tudo”*.

Do mesmo modo, como os professores de Matemática dizem que não tiveram formação em educação especial, as professoras de Educação Especial dizem que a formação em Matemática foi mínima ou nenhuma. A professora Salete, ao cursar Pedagogia na Unicamp, cursou um semestre de metodologia de ensino de Matemática como também no ensino de outras disciplinas e, ciente que essa disciplina não foi suficiente para a sua atuação como professora de Educação Especial na Rede, buscou se aperfeiçoar com os cursos oferecidos pelo município de Campinas que, segundo ela, foram ótimos. Salete reforça o que Curi e Pires (2004) mostram em seu artigo ao analisarem 36 cursos de Pedagogia e buscarem elementos para a reflexão do ensino de matemática em tais cursos; os autores constataram que a abordagem de conteúdos matemáticos e de suas didáticas nos currículos dos cursos de Pedagogia é pequena e que essa situação é mais preocupante ainda devido ao número reduzido de educadores matemáticos atuando nesses cursos. Constataram também que as poucas matérias de matemática que existem, por exemplo, a “matemática básica”, faz uma

revisão do conteúdo do ensino fundamental e não focam diretamente no ensino desses conteúdos.

A professora Clarice afirma: “*Eu não tive formação alguma em matemática,*”, esclarecendo que sua formação inicial é em educação especial com ênfase na deficiência intelectual, e que se sente vergonha por não saber Matemática e não conseguir ensinar os alunos que atende. Mais uma vez, ressaltamos a importância dos professores trabalharem em parceria, pois o professor de Educação Especial é quem fica com a responsabilidade de ensinar o aluno com deficiência e não o professor regente da sala de aula. Isso contraria o que os documentos oficiais municipais e federais determinam sobre a função do professor de EE. Mais ainda, o professor de Matemática não se sente na obrigação de garantir o ensino e aprendizagem de todos os seus alunos, como também é observado no texto de Castro, Medeiros, Faria (2013, p. 211)

Clarice mostra sua angústia ao ter que ensinar algo que não domina, o que foi um pouco amenizada após o curso que realizou pelo município. “*Trabalhava jogos e ensinava os objetivos para se trabalhar tal jogo, e isso é muito importante, porque outra dificuldade minha era trabalhar alguma atividade de matemática sem saber o porquê se está trabalhando aquilo. Alguns dizem: ‘Ah, porque ele precisa fazer continha?’ Mas do que o aluno precisa para aprender a fazer continhas? O que ele precisa entender para saber conservar? Aprendi algumas coisas que não aprendemos em lugar algum, só em cursos de formação como esse que eu fiz, e com a professora que tem um dom maravilhoso de ensinar como essa que deu o curso para a gente*”. Ao narrar sobre sua formação em matemática faz uma reflexão sobre um dos cursos de formação continuada que realizou e, em uma das atividades, citou seu trabalho com a matemática. Nesse instante reparou que as pessoas deste curso não falam da matemática e se questiona do porquê. Clarice ainda alerta que “*infelizmente, as condições não são favoráveis. Infelizmente, por quê? Só os professores de educação especial tentando mostrar isso e não dão conta. Isso tinha que vir mais da formação mesmo. Todas as licenciaturas tinham que ter uma disciplina que abordasse isso: O porquê do diferente? O porquê das dificuldades? E quando o professor chegasse numa sala de aula, na hora que ele visse o aluno, ele não ficasse tão espantado. Porque é normal chegar numa sala de aula e todo mundo ser diferente, ter um Síndrome de Down ou um autista, ou sei lá, um cadeirante. E sem você falar: ‘Meu Deus do Céu, vou embora!’*”, ou seja, ela chama a atenção da necessidade de formação para todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Diante disso, percebemos dois aspectos importantes para a política de inclusão relacionada à formação dos professores. Um deles é apontado pela professora Clarice, como a falta de habilidades específicas para se trabalhar a Matemática com os alunos com deficiência. Além disso, também se fala sobre os cursos de Educação Especial que, igualmente, não forma o profissional para atender à diversidade de pessoas com deficiências em geral, mas apenas para o atendimento a pessoas com deficiência específica, conforme foi apontado pela professora Salete. O outro aspecto apontado por todos os professores de Matemática entrevistados é a falta de formação pedagógica para atuar com alunos com deficiência em suas salas de aulas. Como também é registrado na pesquisa de Fontes (2007), uma das dificuldades da formação de professores na política de inclusão está relacionada a dois aspectos:

O primeiro diz respeito com a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo aspecto se refere a formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o ensino regular. (FONTES, 2007, p. 57)

É possível perceber, também, que a narrativa de Clarice corrobora a ideia de Pletsch (2010, p. 84) de que a inclusão é vista “como uma responsabilidade setorializada da educação especial, e não como um conjunto de medidas políticas para o sistema de ensino como um todo”. E por conta dessa visão, de que os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação são de responsabilidade da Educação Especial, especificamente do professor de Educação Especial que atua nas escolas, nas salas de aula regulares, há muita dificuldade em desenvolver trabalhos em parceria com os professores dos conteúdos específicos do ensino fundamental II.

Ainda, mediante os relatos é possível perceber o que o município está fazendo em relação à formação dos seus professores para que suas escolas sejam inclusivas. Alguns professores estão cientes da oferta de cursos do município sobre a temática da educação especial numa perspectiva inclusiva, entretanto, outros nunca ouviram falar dessas formações. Talvez a divulgação e as condições para que os professores realizem tais cursos não estão sendo satisfatórias, mesmo que haja legislação específica para a formação continuada dos professores, como apontado a seguir:

A Formação Continuada é um direito de todos os Profissionais da Educação, condição para seu desenvolvimento profissional, dever do Estado e da sociedade, cabendo ao poder público oferecê-la com remuneração, inclusive com licença para pós-graduação, nos termos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Art. 67, inciso II: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (CAMPINAS, 2010, p.6).

A resolução SME nº 21/2012, cap. V, Art. 14 descreve que as Horas Projetos (HP) devem ser planejadas para o desenvolvimento de projetos relativos a: “atividades com alunos nas Unidades educacionais e à formação continuada promovida pela SME, de forma centralizada e descentralizada⁵”. A professora M diz que gostaria de ter feito mais cursos sobre inclusão de alunos com deficiência, porém, com as condições que o município oferece para a formação continuada fica complicado, já que eles teriam que ser feitos fora da jornada de trabalho. Ou seja, após o dia todo em sala de aula, o professor teria que usar o que sobrou do seu dia para realizar tais formações. M sugere que o horário de formação continuada seja incorporado na jornada de trabalho do professor, pois assim, seria possível a realização de mais cursos durante o semestre, em especial, os relacionados à educação inclusiva. Outros professores também mencionam tal fato, que não fizeram os cursos oferecidos pela Secretária Municipal de Educação por conta da própria legislação municipal.

Nas Diretrizes do Plano de Formação Continuada (III), estas estão em consonância com as Diretrizes Nacionais, a Formação Continuada de Professores e as políticas implementadas pela SME, há um único ponto voltado para a Educação Especial, no qual se aponta uma preocupação em relação à formação dos profissionais da educação com alunos com deficiência matriculados em sua Unidade de Ensino e inseridos na sua sala de aula.

Ações específicas para que os Profissionais da Educação compreendam toda a potencialidade de seu trabalho para o desenvolvimento e inclusão de Crianças, Jovens e Adultos deficientes nas Unidades Educacionais, formação está em consonância com o trabalho do Professor de Educação Especial; (CAMPINAS, 2010, p. 8).

Porém, olhando para as narrativas dos professores de Matemática, Sol, Elisabeth, Fabiana, Gabriela e João, colaboradores dessa pesquisa, percebe-se que tais ações são desconhecidas.

⁵ “compreender-se-á como formação continuada centralizada aquela promovida pelo Departamento Pedagógico e, como descentralizada, a promovida pelo NAED ou pela unidade educacional.”(CAMPINAS, 2012b)

Assim, compreendemos que são necessários mais esforços do município em proporcionar maior divulgação dos seus cursos de formação continuada, já que os professores da rede não tiveram formação alguma durante a sua graduação e, mais que isso, incentivá-los a fazer, porque da forma como está estruturada a carreira docente, a formação oferecida ficará sem o público desejado. Santos (1997) afirma que a inclusão, sendo uma política pública, não pode esperar que o professor queira se atualizar ou não, pois não se trata de um querer pessoal, uma opção, e sim, uma necessidade, uma urgência, um compromisso visando a educação escolar inclusiva.

Diante desse panorama das políticas públicas municipais e levando em conta a afirmação dos professores em desconhecer os cursos de formação continuada oferecidos pelo município, percebemos que os professores que ensinam Matemática, envolvidos em nossa pesquisa, não tiveram em sua formação inicial disciplinas responsáveis por abordar a educação especial e somente dois professores cursaram algum curso relacionado a essa temática em sua formação continuada. Dessa forma, se pensarmos que a Declaração de Salamanca há 20 anos preconizou uma educação escolar inclusiva e, conseqüentemente, a necessidade da formação de profissionais para que a inclusão se efetue, o que podemos observar diante do que os professores nos relataram, é que a formação inicial e continuada e as escolas pouco mudaram nessas duas décadas. Isso também pode ser percebido na recente pesquisa de Rosa (2013).

Sendo assim, não basta o professor desenvolver práticas destinadas à inclusão, tornando-se perceptível para nós que os professores estão, a todo o momento, alertando que a inclusão escolar não é possível na escola que aí está e que as formações, inicial e continuada, não proporcionam conhecimentos suficientes para seu trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Observamos, ainda, “professores acorrentados ao método tradicional de ensinar, buscando obstinadamente a homogeneização de seus alunos, o que compromete a identificação do avanço escolar de estudantes que possuem formas diversas de manifestar o seu aprendizado. (CASTRO; MEDEIROS; FARIA, 2013, p. 214.)

Assim, se faz necessária mais uma categoria para refletimos sobre a questão: “Que escola é essa?”

4.3. *Que escola é essa?*

Refletindo sobre essa temática tão complexa e presente nas narrativas dos professores que ensinam Matemática, colaboradores dessa pesquisa, decidimos construir essa categoria. Iniciamos com a busca nas narrativas por trechos em que, de alguma forma, o professor faz referência à escola, seja para falar sobre a que ele trabalha atualmente, seja para contar sobre o cotidiano escolar, ou expressar sua opinião sobre a inclusão escolar na instituição de ensino em que ele leciona.

Entendemos escola como “um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo” (CANDAUI, 2007, p. 15). Ainda, para Candau,

a escola, tal como a conhecemos hoje é uma construção histórica recente. Na América Latina, os sistemas escolares se constituíram praticamente neste século. A concepção de escola que se foi consolidando apresenta como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania. (CANDAUI, 2007, p.13)

Baraldi (1996, p. 61) definiu escola como um

espaço social em que o conhecimento humano é organizado, produzido, repassado, fornecendo aos indivíduos, de uma dada sociedade, instrumentos culturais, científicos, técnicos, artísticos e políticos que reforçam ou não a estrutura da sociedade (BARALDI, 1996, p. 61)

Além disso, a escola tem por função “preparar o indivíduo para o exercício crítico na sociedade” (BARALDI, 1996, p. 61). Moreira e Candau (2003) definem a escola como sendo uma “instituição construída historicamente no contexto da modernidade e tem como função sócio-fundamental: transmitir cultura, oferecer as novas gerações o que de mais significativo culturalmente se produziu na humanidade”. Dessa maneira, entendem que a escola passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos, diálogos entre diferentes culturas. Ou seja, deve-se olhar para a escola como um espaço de diversidade e respeitar tal espaço com o compromisso de ensinar seus indivíduos de modo a serem críticos na sociedade em que vivem. A escola, além de ser repleta de desigualdades, é palco de sentimentos e conceitos

conturbados, como observamos ao ler as narrativas e os professores falarem sobre o cotidiano escolar.

Para Candau (2003, p. 24) o cotidiano da escola é “palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade”, em que “diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia, e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula (CANDAU, 2003, p. 24)”. Essa autora afirma que as formas de relacionamento com o outro que são cultivadas na escola refletem as práticas sociais mais amplas. Dessa maneira, “as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc. dos seus sujeitos e atores” (CANDAU, 2007, p. 14). É preciso “repensar a cultura da sala de aula e romper com o ‘congelamento’ que a escola sofreu através do tempo” (CANDAU, 2000, p. 76). A autora entende esse congelamento se referindo aos métodos de ensino e a aprendizagem tradicionais, as concepções de saberes para serem articulados e privilegiados e as configurações espaços-temporais.

Uma de nossas colaboradoras, a professora M, enfatiza que, realmente, são grandes os desafios que devem ser enfrentados na escola, pois *“temos todas as mazelas, todo tipo de problema, aluno que passa fome, aluno que é molestado por familiares, aluno que tem pais presos, aluno que viu pais morrerem. E quanto mais a escola está inserida numa realidade social mais pobre ou uma comunidade com mais problemas. A questão da droga é muito forte, e quanto mais esse aluno está inserido nestes problemas, mas difícil é a escola...”*.

Para que se torne uma escola inclusiva, ou seja, “apta” a receber alunos da diversidade brasileira, especificamente, os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, numa das narrativas dos professores encontramos que *“Na escola deveria ter vários profissionais nos ajudando: psicólogo, médico, psicopedagogo, outro colega atuando junto na sala de aula... As diferenças estão chegando e numa mesma sala de aula você tem aluno que não pode mais ser reprovado, e não sabe ler ou até consegue ler, mas não consegue interpretar. São muitos tipos de diferença numa mesma sala. E o professor não consegue dar conta”*. (Professora M)

Nesse sentido é necessária uma “transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica das escolas” (PLETSCH, 2010, p. 13), com “acessibilidade, flexibilidade escolar, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado” (PLETSCH, 2010, p.

13). Além de ter a participação de todos nesse processo: o professor, a família, a coordenação pedagógica e principalmente os órgãos governamentais. Ainda,

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. (GLAT, 2007, p. 16)

Pensamos que, atualmente, a escola que aí está não consegue cumprir com suas funções já definidas e se tornar inclusiva. Os professores entrevistados se mostraram favoráveis à escola inclusiva, porém resistentes a alguns aspectos, por exemplo, falta de apoio dos poderes públicos para realizar um bom trabalho. Muitos dizem gostar da escola municipal em que lecionam atualmente, porém apontam que ainda faltam estrutura física, organização educacional em relação ao aluno com deficiência e uma interlocução mais presente da família na escola. Outros dizem que os alunos com deficiência devem estar na escola apenas por convivência com os colegas, para “fazer um social”, deixando claro que para alguns casos, a escola perde a sua função, o seu papel de ensino e a aprendizagem do conhecimento relevante para a cidadania.

Questionamos - nos: é melhor inserir tais alunos somente quando a escola estiver preparada e enquanto isso continuamos a segregá-los ou inserimos os educandos nas salas de aulas regulares de forma como estão e lutamos diante dos poderes públicos para que existam mais políticas de formações concretas, espaços físicos adaptados, auxílio da equipe gestora escolar, entre outros supracitados nessa dissertação? Observamos que alguns professores entrevistados não concordam com a inclusão, em sua opinião acreditam que a aprendizagem deles seria melhor em um ambiente segregado das salas de aulas regulares, como também é constatado na pesquisa de O'Brien e O'Brien (1999, p. 48). “Esses alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a ele. (...) Ter esses alunos aqui conosco vai nos desviar do nosso propósito real e destruir nossa rotina (...)”, já outros dizem que concordam com o movimento da inclusão, porém, se tiver apoio dos poderes públicos e da comunidade escolar como um todo, pois alegam que sozinhos não dão conta. Com esses divergentes

pensamentos, percebemos que ainda é necessário muita formação e ação do poder público. E formação num sentido amplo, que favoreça a reflexão de conceitos para que se quebrem os estigmas dos alunos com deficiência, principalmente os alunos com deficiência intelectual e, também, formação acadêmica em que se ensine práticas inclusivas, atividades inclusivas, entre outras.

Diante do exposto, ousamos afirmar que a maioria das escolas ainda não está preparada para incluir alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, além de toda a diversidade que possa existir. O ideal seria que todas as escolas regulares fossem inclusivas, onde os alunos com deficiência não fossem ignorados, excluídos, segregados do ambiente de ensino e aprendizagem prejudicando a sua integridade humana, como percebemos com nas narrativas e em diversas outras pesquisas que lemos para construir esse trabalho. Ainda, que as políticas públicas fossem efetivadas, pois temos uma legislação que preconiza que o ensino inclusivo é um direito básico e essencial para todos os alunos.

Nesse sentido destacamos uma sugestão de um primeiro passo para a criação de uma escola inclusiva de Schaffner e Buswell (1999, p. 70) que é “estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.”

Aproximando-nos desses princípios, buscamos exemplos de modelos de escolas que, talvez, sejam sugestões de escola inclusiva. Encontramos no estado de São Paulo algumas instituições, entre elas, a “Escola Projeto Âncora”⁶, localizada na cidade de Cotia – SP, inspirada na Escola da Ponte em Portugal⁷, que tem como objetivo fazer com que os alunos sejam autônomos de seu próprio aprendizado, oferecendo meios para que possam superar suas dificuldades de aprendizagem. Existem outras escolas, outras metodologias, como a utilização da pedagogia de projetos na sala de aula de matemática trabalhada na dissertação de Cattai (2007), como sugestão para que as escolas se tornem inclusivas. Mais sobre escolas inclusivas estarão em um próximo trabalho de doutorado⁸.

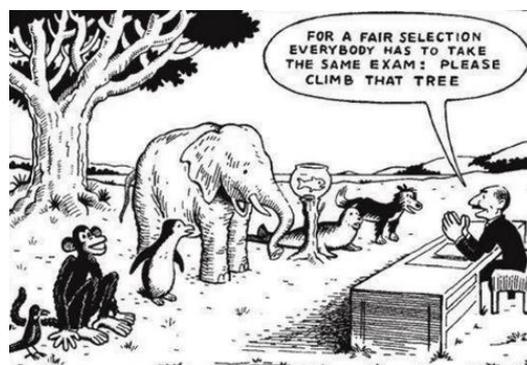
⁶ Para mais informações acesse o blog: “<http://projetoancorablog.blogspot.com.br/>”

⁷ Para mais informações acesse “<http://www.escoladaponte.pt/site/>”

⁸ Esse trabalho é referente ao projeto de Doutorado de Erica Aparecida Capasio Rosa que iniciará no primeiro semestre de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura1: Igualdade de oportunidades.



Fonte: http://closethecircle.blogspot.com.br/2011_07_01_archive.html.

Durante a realização dessa pesquisa foi possível compreender e olhar o outro como um ser singular e que merece respeito independente de sua etnia, deficiência, cor e outros nomes que damos às pessoas para diferenciar do que chamamos de normal. Aprendemos que a educação escolar inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todos aqueles que permaneceram às margens de uma sociedade que há séculos luta por igualdade e justiça social. Para alcançar uma sociedade justa, com escolas novas, deveriam existir práticas que permitam a inclusão. A figura que colocamos como epígrafe das considerações finais, por exemplo, ao olharmos para ela, somos conduzidos à reflexão de que, um passo ideal dentre tantos para a escola ser inclusiva é quando a mesma atividade dada para a turma de estudantes de uma mesma sala de aula ter condições justas para todos os participantes realizarem a tarefa.

A nossa investigação teve como objetivo elaborar uma compreensão, por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de Matemática de alunos com deficiência. Para constituir as narrativas dos professores que ensinam Matemática nos valem da História Oral como metodologia de pesquisa. A opção por Campinas se deu por conta da pesquisadora morar nesse município e também porque Campinas é um dos municípios polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC.

Ao optarmos por Campinas e decidirmos quais escolas iríamos escolher para obter as narrativas e os demais dados, passamos por algumas dificuldades. Uma delas foi no agendamento das entrevistas e para assinatura das cartas de cessões dos colaboradores, pois todos eles são professores e estavam em exercício de docência durante o período que foi

destinado para a produção de dados. Eles tinham poucos horários disponíveis, já que alguns possuíam a sua carga completa de aulas nas escolas. O tempo para as entrevistas, na maioria das vezes, era sempre nos horários em que os professores destinavam para atender aos pais dos alunos.

A tarefa de buscar por documentos oficiais no município de Campinas relacionados à educação e à educação inclusiva foi trabalhosa, pois alguns dados solicitados demoraram a ser enviados e também a Secretária Municipal de Educação estava (está) em processo de atualização dos sistemas, e por conta disso os documentos estavam desorganizados. Atualmente, as diretrizes curriculares para o ensino fundamental já foram colocadas no site da prefeitura, com acesso fácil aos interessados em consultá-las (<http://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/diretrizes-curriculares.php>).

Além da dificuldade de tempo para a realização das entrevistas e da legitimação, após transcrição e textualização, ao realizar a primeira leitura, mais criteriosa, decidimos por propor o anonimato aos nossos depoentes em caráter de sigilo de identidade, já que oito dos professores entrevistados estão em exercício na prefeitura municipal de Campinas. Então, enviamos duas textualizações, uma identificada e a outra não e duas cartas de cessão, para que o depoente escolhesse uma opção.

Ao decidirmos por propor o anonimato aos professores, perdemos uma possibilidade de analisar o porquê o professor disse e da forma como se expressou em relação às questões educacionais e de inclusão escolar. Talvez, o mais conveniente a ser feito seria o de estabelecer um acordo, caso o professor modificasse muito a sua narrativa, e nesse acordo propor o anonimato, a fim de zelar pela sua identidade e manter o conteúdo original de sua narrativa.

No entanto, ao realizarmos esse procedimento do modo como foi feito, não foi perdido, pois possibilitou intensas discussões nas reuniões do grupo sobre a razão pela qual é importante ter o nome dos sujeitos preservados quando se utiliza a História Oral como metodologia. Dessa forma, acreditamos que eles não correriam risco de serem prejudicados profissionalmente.

Diante do exposto, com a intenção de arrematar esse trabalho, as discussões sobre inclusão são várias e em muitos segmentos que envolvem etnia, desigualdade social entre outros temas. Leis sobre a inserção dos alunos com deficiência estão sendo estabelecidas e implantadas sem estrutura física e social para torná-las realidade, é o que denunciam os professores. E são os professores que sofrem com essas políticas públicas, pois estão em

exercício na sala de aula e tendo que atender a todos os alunos com qualidade. Para se conseguir uma educação de qualidade para todos os alunos sem distinção, temos que mudar o que estamos chamando de escola, e sobre esse tema, fizemos uma discussão na categoria “Que escola é essa?” onde trazemos as reflexões dos professores por meio de suas narrativas acerca do cotidiano escolar, a escola que lecionam atualmente e o que precisa para se ter uma educação inclusiva.

Além de transformar a escola temos que repensar a formação inicial e continuada dos professores (de Matemática). A formação inicial, atualmente, ainda está muito aquém de abordar a inclusão escolar com a devida profundidade e abrangência, deixando que alguns alunos da licenciatura, futuros professores, sejam ignorantes sobre essa temática. Não podemos esquecer que a Declaração de Salamanca, há 20 anos, preconizava a inclusão escolar e anunciava a necessidade da formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada. Para muitos professores, a formação continuada é a que dará oportunidade para que se possa conhecer e discutir sobre como os alunos com deficiência podem e devem aprender Matemática. Em “Formação” discutimos sobre a formação, a necessidade de se ter formação que aborde essa temática, e também olhamos para a formação dos professores entrevistados, que evidencia a importância de realizar a formação continuada, já que esta será a sua primeira formação em relação à inclusão escolar.

E mais do que ter formação, inclusão também é mudança de concepção. As pessoas com deficiência sempre estiveram às margens da sociedade; principalmente na educação, elas sempre foram vistas como incapazes. Essa visão ainda é muito comum, especificamente dos professores. E por ter essa concepção, subestimam seus alunos e acabam por excluí-los da dinâmica da sala de aula, sonhando, dessa maneira, a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos escolares e provocando uma defasagem nos conhecimentos específicos dos anos escolares. Nesse sentido, pensamos que na categoria “À primeira vista”, trazemos as sensações dos professores em duplo sentido. O primeiro em relação ao professor de Matemática ao entrar pela primeira vez na sala de aula e perceber que possui um aluno com deficiência e a segunda é em relação aos professores de Educação Especial ao ter que ensinar matérias específicas para os alunos com deficiência. Apesar dessa primeira impressão em relação ao aluno com deficiência ou ao conteúdo a ser ministrado, entre outras dificuldades do cotidiano escolar, a maioria dos professores se mostrou favorável à inclusão, desde que seja de forma responsável com a colaboração de todos os envolvidos nesse processo.

Ao fazer uma revisão sobre a vida em sociedade e na escola das pessoas com deficiência, ao longo do tempo, percebemos as mudanças de paradigmas e, com isso, sentimos necessidades de estudar as políticas públicas que estabelecem a necessidade de se ter a formação em uma perspectiva da educação inclusiva e as que tornam obrigatória a matrícula de todos os alunos nas salas de aulas do ensino básico. Isso foi feito no Capítulo I e a partir dele, percebemos a evolução da legislação em relação às pessoas com deficiência, a partir de 1996, quando o Brasil encara a inclusão escolar, de acordo com a Declaração de Salamanca, que estabelece que todas as crianças devem ter acesso às instituições escolares. Essa Declaração ainda propõe para que a educação especial numa perspectiva inclusiva seja efetivada, o currículo deve ser adaptado à criança e não o contrário; também que todos os educadores tenham uma formação apropriada para existirem, assim, escolas inclusivas.

Percebemos com a construção deste capítulo e da categoria sobre formação que é necessário que haja um trabalho comum realizado por todos os envolvidos no ambiente escolar. Foi recorrente a afirmação de que os professores não estão preparados para atender os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. No entanto, devemos estar atentos e não somente afirmar que a inclusão escolar é responsabilidade do professor, seja ele das disciplinas específicas ou da educação especial. As condições de trabalho e as políticas públicas devem estar alinhadas com a realidade local das escolas.

Os nossos dados refletem uma preocupação dos professores acerca do processo de inclusão escolar apontando a possibilidade da valorização da experiência do cotidiano escolar, principalmente do ensino fundamental II em relação à inserção de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Além de vários fatores que inviabilizam o processo de inclusão escolar, encontrados também na pesquisa de Pletsch (2010), como: a quantidade de alunos das salas de aulas, os procedimentos inadequados de avaliação (externa ou interna), a falta de conteúdos e de atividades adaptadas, o acesso físico comprometido de algumas escolas, a descontinuidade de programas bem sucedidos por conta da troca de governos, preconceitos e estigmas. Além da observação desses fatores, percebemos que a inclusão não pode se basear em números apenas.

No tópico sobre a Secretária Municipal de Educação, trazemos alguns dados em relação ao número de matrículas no ano de 2013 de alunos público alvo da Educação Especial. Olhando em um quadro Nacional, assim como em Campinas, o número de matrículas desses alunos aumentou 16,1% em 2013, em relação ao ano de 2007. E em relação ao ano de 2012, o

número de matrículas cresceu 2,8% (BRASIL, 2014c). O Ministério da Educação acredita que esses dados mostram “o esforço na implementação de uma política pública de universalização do acesso a todos os educandos, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais na perspectiva educacional” (BRASIL, 2014c, p. 24).

Esses números nos permitem perceber o aumento na quantidade de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares, tanto em âmbito federal como municipal, porém não podemos ser ingênuos e olhar apenas para os dados das tabelas e dizer que está acontecendo a inclusão. As narrativas mostram que, muitas vezes, o aluno com deficiência é totalmente ignorado na sua sala de aula, apontando para um movimento de exclusão e não de inclusão.

Enfim, nossa investigação constatou o que vários trabalhos da área da Educação Especial também constatam em suas pesquisas

sobre a inviabilidade de implementação das políticas de inclusão, falta de capacitação dos professores, distanciamento das famílias, dificuldades de relacionamento e inclusão social de pessoas com deficiências apesar das políticas afirmativas, entre outras (GLAT, OMOTE, PLETSCHE, 2014, p. 35)

Essas situações não são exclusivas da Educação Especial, e sim de tudo o que é novo e será implementado nas escolas, como foi a inserção dos computadores. O que difere nossa pesquisa das outras é a reflexão em Educação Matemática, formação do professor de matemática, no cotidiano escolar das aulas de Matemática no ensino fundamental II que é pouco investigado, como mencionamos na Introdução dessa investigação. Nosso trabalho pode não ser uma inovação tecnológica, que tenha um impacto social tal qual supracitados pelas agências de fomento. Em princípio, não pensávamos sobre impacto social, e sim em responder nossa questão de investigação. Mas com as idas em congressos, jornadas, fóruns, iniciamos a nossa reflexão sobre qual impacto a nossa pesquisa tem na sociedade. O que temos são dados estruturados e delineados metodologicamente e algumas reflexões sobre eles. Quem irá dizer se a pesquisa teve algum impacto social é próprio sujeito leitor mediante suas atitudes, ações, concepções.

Olhando para toda essa compreensão, estamos diante de um enorme desafio: construir escolas inclusivas em um país com uma imensa desigualdade social. Porém, talvez ele não seja impossível. Talvez algumas pesquisas sobre práticas inclusivas que permitam que as comunidades escolares locais possam se adaptar aos seus alunos, indiquem como podemos lutar por uma inclusão escolar efetiva. Os cursos de formação, inicial ou continuada,

necessitam proporcionar outras práticas, realizar discussões reais acerca de escolas, professores e alunos e que as políticas públicas não sejam somente de governo. Essas reflexões nos motivaram a não pararmos por aqui. Decidimos continuar nessa linha de pesquisa e procurar a existência de escolas que sejam inclusivas, por exemplo, as escolas com metodologias diferente das tradicionais, e analisar como está sendo trabalhado o ensino e a aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nessas instituições.

Assim, finalizamos esse trabalho com a intenção de prosseguirmos em outras investigações. Contribuímos, até essa etapa, de maneira significativa, para com a Educação Matemática e para o nosso grupo de pesquisa em específico, ao trazemos novos elementos acerca da discussão sobre a formação de professores que ensinam Matemática e a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, além de reflexões sobre valores e crenças da diversidade nas salas de aulas e sobre qual é a função da escola atualmente e se tal função contempla a todos que estão inseridos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARALDI, Ivete Maria. **A matemática aprendida nos 1º e 2º graus:** uma experiência com jovens de 18 a 22 anos. 1996. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 1996.

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.

BENDES, Nilda de Oliveira. **Vigotski e a Educação Especial:** Notas sobre suas contribuições. Universidade do Estado do Pará (UEPA). Revista Cocar, v.4, n.7. 2010. p. 86 – 92. Disponível em: < <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/41/31>>. Acesso 13 ago.14.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil:** promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso: 03 abr.14.

BRASIL. Lei 3198, de 6 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 03 abr.14.

BRASIL. MEC/CENESP. **Educação especial:** Uma nova proposta. Brasília: CENESP, 1985.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988.** Brasília, 1988.

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

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível: < <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002472.pdf>>. Acesso em 15 set. 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n° 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília,1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em 28 ago.14.

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: 02 abr.14.

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, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 02 abr. de 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, DF. 2001. Disponível: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf> .>. Acesso: 04 ago.14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 2/2001 de 11 de setembro de 2001**. 2001a. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 28 ago.14.

BRASIL. **Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF.2001b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 28 ago.14.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Conselho Pleno**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28 ago.14.

BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF:MEC/SEF, 2002b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm >. Acesso em 02 ago.14.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª edição. Brasília, DF. 2004. Disponível em: < <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf> > Acesso 26 abr.04.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto** nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> acesso 15 abr. 14.

BRASIL. **Decreto n. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União:República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 02 mai. 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [SEDH. CORDE]. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Corde, 2007

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CEB, 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em: 15 set. 14.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 03 abr.14

BRASIL. Lei Federal de Acesso à Informação. **Regulamenta o acesso às informações públicas**, garantido pelo inciso XXXIII do art. 5º, inciso II do § 3º do artigo 37 e o § 2º do art. 216 da Constituição Federal do Brasil.2011. Disponível em: < <http://jus.com.br/artigos/22540/direito-de-acesso-a-informacoes-pessoais-de-servidores-lei-de-acesso-a-informacoes>>. Acesso em 13 ago.14.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=350950> >. Acesso 09 jan.14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Latu senso**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=387&Itemid=352>. Acesso 08 jan. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796** de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> . Acesso 15 abr. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** no contexto da SECADI/MEC. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Outra%20conta/Downloads/8_programa_ed_inclusiva_direito_a_diversid_prof_a_simone_m%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Outra%20conta/Downloads/8_programa_ed_inclusiva_direito_a_diversid_prof_a_simone_m%20(4).pdf)>. Acesso 16 abr. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Brasília, DF: MEC/PNE. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso 29 ago.14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. 2014b. Brasília, DF: MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso 13 jan. 14

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE. 2014c. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso 29 ago. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a passo**. Brasília, DF: MEC/SECADI. 2014d. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso 03 set. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil – Apresentação**. Brasília, DF: MEC. 2014e. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso 03 set. 14.

BRITE, Roberta Bezerra; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes; CASTELÕES, Danielle. Concepções de Gestores sobre pessoas com deficiência: trabalhadores de uma rede de

supermercados. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA Maria Amélia. (Org.). **Das Margens ao centro: Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, v.1, p. 443-454.

CALORE, Aida Casagrande de Oliveira. **As ticas de matema de cegos sob o viés institucional: da integração à inclusão**. 120f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2008.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Lei nº 5830**, de 16 de Setembro de 1987. Autoriza o poder executivo a instituir a “Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC” e dá outras providências. 1987. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;sao.paulo;campinas:municipal:lei:1987-09-16;5830>> . Acesso 15 abr.14.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Lei nº. 6.134** de 07 de dezembro de 1989. Autoriza o Poder Executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. 1989. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6134.htm>>. Acesso 16 abr. 14.

CAMPINAS. **Lei Orgânica do Município**. 1990. Publicada no Diário Oficial em 31 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lom.htm>>. Acesso 16 abr. 14.

CAMPINAS. **Decreto nº 14.460**, de 30 de setembro de 2003. Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2003/1446/14460/decreto-n-14460-2003-reorganiza-a-estrutura-administrativa-as-atribuicoes-dos-departamentos-coordenadorias-e-setores-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias-htm> >. Acesso em 15 abr.14.

CAMPINAS. **Lei nº 13.980** de 23 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de libras/português, 2010a. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2010/1398/13980/lei-ordinaria-n-13980-2010-dispoe-sobre-a-criacao-de-cargos-publicos-de-provimento-efetivo-de-professor-bilingue-de-instrutor-surdo-e-de-interprete-educacional-de-libras-portugues-2010-12-23.html>> Acesso 02 ago.14.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação:**

Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=199>>. Acesso 16 abr.14.

CAMPINAS. **Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Campinas.** Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. 2010. Disponível: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=97>>. Acesso: 13 jan. 14.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais:** Um processo Contínuo de Reflexão e Ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2012b. Disponível em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=342>> . Acesso 16 abr.14.

CAMPINAS. **Decreto nº 17.784** de 28 de novembro de 2012. Regulamenta a lei nº 14.252, de 02 de maio de 2012, que "dispõe sobre a matrícula de deficientes físicos e mentais nas creches e escolas da rede pública municipal de ensino". 2012a. disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2012/1778/17784/decreto-n-17784-2012-regulamenta-a-lei-n-14252-de-02-de-maio-de-2012-que-dispoe-sobre-a-matricula-de-deficientes-fisicos-e-mentais-nas-creches-e-escolas-da-rede-publica-municipal-de-ensino.html>> . Acesso 02 ago. 14.

CAMPINAS. **Diagnóstico da Educação Especial 2012c.** Prefeitura Municipal de Campinas. Secretária Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenadoria de Educação Básica. Publicado em 04 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=14>>. Acesso: 13 jan.14.

CAMPINAS. Fundação Municipal para Educação Comunitária. **A FUMEC.** 2014d. Disponível em: <<http://www.fumec.sp.gov.br/fumec-0>> . Acesso 09 jan. 14.

CAMPINAS. **Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED).** 2014a. Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>>. Acesso 16 abr. 2014.

CAMPINAS. Secretária Municipal de Campinas. **Planejamento 2014.** Departamento Pedagógico. 2014b. Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/comunicado-depe-planejamento-2014.pdf>> . Acesso 16 abr.14.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretária de Educação. **Ceprocamp**. 2014c. Disponível em : <<http://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/ceprocamp/>>. Acesso 16 abr.14.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Notícias. 2014e. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=24028>>. Acesso 11 ago. 14.
Curi, Edda; Pires, Célia Maria Carolino. **A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais**. VII Encontro Nacional de Educação Matemática. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar e Cultura(s):Encontros e Desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176p.

CANDAU, Vera Maria. “**Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola**”. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a escola**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.11 – 16.

CASTRO, Aline Claudino de. MARIANA, Alves Medeiros. FARIA, Débora Felício. **Formação de professores: o ensino de química da perspectiva inclusiva**. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. ...[et al]. **Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. 1 ed – SP: Cultura Acadêmica, 2013.

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.

FERREIRA, Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FIorentini, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, pp. 43 a 70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONTES, Rejane de Souza. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula.** 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: registro integral de uma primeira sistematização. **Matemática e Ciência: construção, conhecimento e criatividade**, Belo Horizonte (MG), v.1, n.4, 2008. p.44-99

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; FERNANDES, Dea Nunes; SILVA, Heloisa. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade... **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41p. 213-250.dez. 2011.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GARNICA; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de História e de Educação Matemática.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp, 2012.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **Sobre Historiografia:** fragmentos para compor um discurso. REMATEC, Natal (RN) Ano 8, n.12/ Jan.-Jun. 2013.

GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em educação.** Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

GLAT, Rosana. OMOTE, Sadao PLETSCHE, Márcia Denise. Análise Crítica da Produção do Conhecimento em Educação Especial. In. OMOTE, Sadao. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio, CHACON, Miguel Claudio Moriel (Org.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine&Manzini: ABPEE, 2014

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva: Epistemologia e prática.** 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. BR/RS, 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Arcadna Pereira Siqueira. Formação Docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In MIRANDA, Theresinha

Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso: 05 ago 2014.

JOAQUIM, Rosângela do Carmo Vendramel. **A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 à 2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 227

LIRIO, Simone Barreto. **A tecnologia informática como auxílio no ensino de geometria para deficientes visuais**. 115f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Rio Claro, SP. 2006.

MARCELLY, Lessandra. **As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar Matemática para alunos cegos e videntes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 2010.

MARCONE, Renato. **Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior – aprendendo a partilhar experiências**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 2010.

MARTINS, Maria Fernandes dos Santos. **Inclusão: Um olhar sobre atitudes e práticas dos professores**. 98f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto, 2005.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In MIRANDA, Theresinha Guimarães; Galvão, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso: 05 ago 2014.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: Um exame da década de 1960**. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórica e políticas públicas**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Pesquisas sobre inclusão escolar**: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2008.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** 2001. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17> Acesso 03 abr 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 156 – 168.

OLIVEIRA, José Carlos Gomes. **Uma Proposta Alternativa para a Pré-Alfabetização Matemática de Crianças Portadoras de Deficiência Auditiva**. 1993. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro (SP), 1993.

O'BRIEN, John. O'BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para educadores**; trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: artes Médicas Sul, 1999.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Escolarização: Práticas Sociais, culturais e pedagógicas-Fragmentos de uma realidade seletiva. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA Maria Amélia. (Org.). **Das Margens ao centro**: Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, v.1, p. 89-98.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento cultural e educação escolar: aporte Teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Claudio Moriel. (Org.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

PASSOS, Angela Meneghello; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A Educação Matemática Inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática. R. B. E. C. T., vol 6, núm. 2, mai-ago.2013 .

PENNA, Luna Camargo. **Políticas públicas de formação continuada de professores: O caso de Campinas**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PORTELLI, Alberti. **Ensaio de história oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

POUPART, Jean. **A entrevista do tipo qualitativo:** considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; et al.(Org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques metodológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para a Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das Margens ao centro:** Perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, v.1, p. 61-78.

ROCHA, Luciana Parente. FIORENTINI, Dário. Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, Dário. GRANDO Regina Célia. MISKULIN, Rosana Giarreta Sguerra. **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática.** 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação Especial: história, etilogia, conceitos e legislação vigente In: Capellini, Vera Lucia M F. (org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf>. Acesso em: 29 jul. 14.

RODRIGUES, Thiago Donda. **A etnomatemática no contexto inclusivo:** possibilidades e desafios. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2008a.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva:** análises de memoriais de formação. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira dos. Heterogeneidade como forma de cidadania: Uma experiência da integração da rede pública. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

SÃO PAULO. Manejo comportamental de crianças com transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

SCHLUNZ, Elisa. RINALDI, Renata. SANTOS, Danielle. **Inclusão Escolar: Marcos Legais, Atendimento Educacional Especializado e Possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência.** Univesp, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia. 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Região Metropolitana de Campinas.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/content/regi%C3%A3o-metropolitana-de-campinas>>. Acesso em: 09 jan.14

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. IGCE. **PGEM.** Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/pgem/new/index.php>>. Acesso em: 27 abr.14.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Portaria IGCE/DTA nº 006/2014, de 10 de janeiro de 2014.** Dispõe sobre a sequência aconselhada da estrutura curricular do Curso de Graduação em Matemática, modalidades bacharelado e licenciatura, período integral, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro. Rio Claro, SP. 2014. Disponível em:<<http://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/p006-14---estrutura-da-matematica.pdf>>. Acesso 29 ago.14.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Matemática – IGCE - Unesp Campus de Rio Claro – SP.** Rio Claro, SP. 2014. Disponível em:<<http://igce.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/matematica/novograd.pdf>>. Acesso 29 ago.14.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Programa de Disciplina.** IGCE. Rio Claro, SP. 2014. Disponível em:<

<http://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/mma5818.pdf>
>. Acesso 29 ago.14.

VITALIANO, Célia Regina. VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In VITALIANO, Célia Regina (org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1ª ed. – Londrina, PR: EDUEL, 2010.

APÊNDICE I:

Roteiro da entrevista

- 1) Fale um pouco de você. (Nome completo, ano e local de nascimento)
- 2) Qual é a sua formação? Onde se formou? Quando foi? Alguém te influenciou para ser professor? (Você fez outros cursos? especialização? Curso de capacitação ...)
- 3) Há quanto tempo você leciona (matemática)? Há quanto tempo leciona no município de Campinas?
- 4) Desde quando você trabalha com alunos que possui alguma deficiência? Quais deficiências? E atualmente?
- 5) Fale um pouco sobre a sua formação em relação á educação inclusiva.
- 6) Diante a sua formação, como você se aperfeiçoou para trabalhar com alunos (estudar por fora)?
- 7) Durante o período em que você trabalha no município, existiu algum curso de formação continuada sobre educação inclusiva? Poderia citá-los (se lembrar)?
- 8) Quais os recursos (materiais e humanos) que você tem disponível na escola para trabalhar com os alunos deficientes?
- 9) Descreva como você trabalha matemática com seus alunos de forma a possibilitar uma educação inclusiva.
- 9') Descreva como você orienta o trabalho do professor de matemática de forma a possibilitar uma educação inclusiva (especifica para o professor de educação especial)
- 10) Qual foi sua sensação/percepção ao entrar na sala de aula pela primeira vez e perceber que você possuía alunos com necessidades especiais de aprendizagem? Conte-me um pouco sobre suas experiências.
- 11) Quando um aluno com deficiência é inserido na sua sala de aula, qual é a reação dos outros alunos na sala? Como é trabalhado isso em sala de aula?
- 12) Como você concebe a educação inclusiva? Ou o que é para você educação inclusiva?

ANEXO I:

| Cursos de formação sobre inclusão realizados no CEFORTEPE | | | |
|---|--|--|--|
| 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórica- prática. Início: 28 de março de 2011 | Avaliação de Desempenho Externa em Matemática e a Produção da Qualidade nas Escolas de Ensino Fundamental. Início: 09 de abril | A Escola Inclusiva E A Educação Especial. Início: 03 de junho | Conversando sobre as diferenças. Início: 11 de março |
| Educação e saúde mental. Início: 28 de março de 2011 | Educação e Saúde Mental. Início: 30 de abril | A Escola Inclusiva e a Educação Especial. Início: a partir de 03 de junho. | Educação especial: um novo olhar. Início: 11 de março |
| Inclusão escolar de crianças com alterações motoras: a contribuição do fisioterapeuta: Início: 28 de março de 2011 | Inclusão Escolar de crianças com alterações motoras: a contribuição do fisioterapeuta. Início: 30 de abril | Libras. Início previsto: 03 de junho. | Grupo de formação curricular: educação física: um olhar sobre a educação física inclusiva - programa atividade motora adaptada (proama). Início: a definir |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Inclusão do aluno com múltipla deficiência ou surdo-cegueira no ensino regular Início: 28 de março de 2011 | Inclusão do aluno com múltipla deficiência ou surdo-cegueira na Educação Básica início: 30 de abril. | Inclusão Escolar De Alunos Com Transtorno Invasivo Do Desenvolvimento – Espectro Autista – Mód II. Início: 19 de setembro | Grupo de trabalho: estudo e construção de materiais adaptados para a prática pedagógica com alunos de educação especial. Início previsto: 13 de março |
| Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórica- prática. Início: 28 de março de 2011 | Inclusão escolar de alunos com transtorno invasivo do desenvolvimento – Espectro Autista. Início: 30 de abril | | |
| Educação e saúde mental. Início: 17 de agosto de 2011. Esse curso foi oferecido novamente no segundo semestre. | Libras. Início: 30 de abril | | |
| | A escola inclusiva e a Educação Especial. Início: 09 de abril | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | A Escola Inclusiva e a Educação Especial – Módulo II. Início: 09 de abril | | |
| | Educação Especial. Início: 30 de abril | | |

Os dados dessa tabela elaborada pela pesquisadora foram retirados do Diário Oficial nas seguintes datas de publicação:

2011- DOM de 12 de fevereiro e de 11 de julho de 2011;

2012- DOM de 25 de fevereiro; 09 de março; 02 de abril; 27 de julho; 10 de agosto e 23 de agosto de 2012.

2013 – DOM de 24 de maio de 2013; 16 de setembro de 2013;

2014 – DOM de 06 de fevereiro; 10 de abril;

ANEXO II:



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Diagnóstico da Educação Especial/2012



Professores de Educação Especial

- 160 professores de Educação Especial que atuam nos seguintes serviços:
 - a) Professor de Educação Especial atuando nas Unidades Educacionais (UES)
 - b) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)
 - c) Atendimento Hospitalar – Classes Hospitalares
 - d) Unidades Educacionais Bilingues

| EDUCAÇÃO ESPECIAL – UNIDADES ESCOLARES - BLOCOS | | | | | |
|---|---|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Total de cargos criados | Nº de Professores Ed. Especial Efetivos/FA/FP | Nº de professores TJE | Nº de professores para ingresso | Nº de blocos | Nº de SRM aguardando professor |
| 150 | 136 | 11 | 13 | 151 | 21 - sendo 2 prof por sala/período |
| Total de professores =160 | | | | Total locais de trabalho = 193 | |

1- Observação: Necessidade de criação de no mínimo **33 cargos** de professor de Educação Especial

2 – Observação: Foram efetivados **4 adjuntos** para a Educação Especial.

| UNIDADES BILINGUES | | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------|---|---|
| Total de cargos criados | Nº de Professores Bilingue Efetivos | Nº de Intérpretes Efetivos | Nº de Instrutores Surdos Efetivos (Concurso foi realizado, mas não teve aprovados) | Nº de Intérpretes aprovados no concurso de 2012 |
| 65 - Prof. Bilingue 30 – Instrutor Surdo 55 - Intérprete | 4 | 2 | 0 | 18 |
| Contratados da FENEIS* | | | | |
| Nº de Instrutores Surdos | | Nº de Intérpretes | | |
| 4 | | 12 | | |

| Locais das Unidades Bilingue | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Unidades Escolares | Professor Bilingue | Intérprete | Instrutor Surdo |
| EMEI Celisa Cardoso do Amaral | AGIII – 1 prof. De EE** designado | 1 – FENEIS | 1 - FENEIS |
| EMEF Júlio de Mesquita | Anos Iniciais 1 Prof. Efetivo 1 Prof. De EE designado Anos Finais 1 Prof. Efetivo 1 Prof. De EE Designado | Anos Finais 3 FENEIS 2 Efetivos | Anos Iniciais 1 FENEIS Anos Finais 1 FENEIS |
| EMEF Pe José Narciso V Ehremberg | Anos Iniciais 1 Prof. Adjunto designado Anos Finais 1 Prof. De EE Designado | Anos Finais 1 FENEIS | Anos Iniciais/Finais 1 FENEIS |
| CEMEFEJA Sérgio Rossini | EJA-Anos Finais 1 Prof Efetivo | EJA-Anos Finais 4 FENEIS | EJA-Anos Finais 1 FENEIS |

Legenda:

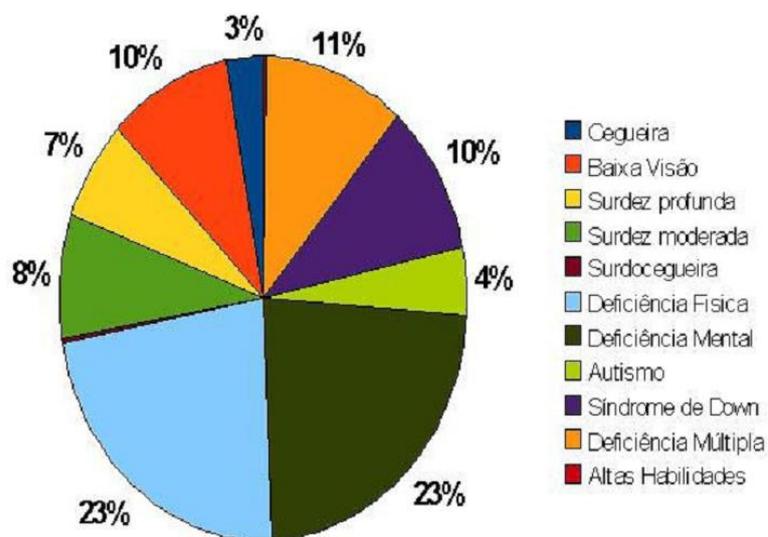
* FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

** EE Educação Especial

Observação: A contratação da FENEIS encerra-se em 26/02/2014 de acordo com o comunicado do DO de 26/10/2012

| SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---|---|---|
| Nº de salas Indicadas do MEC | Nº de salas funcionando | Nº de salas prontas para funcionar aguardando professor | Nº de salas aguardando adaptações do espaço | Nº de salas sem espaço para implantação |
| 27 | 6 | 11 | 2 | 8 |

| NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | | |
|--|----------------------------------|--------------------|
| SME | Salas de Recursos Multifuncional | Unidades Bilingues |
| 945 | 100 | 50 |



Ações desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Especial em 2012 com continuidade em 2013

- Revisão da legislação e estudo per capita da ONGs de Educação Especial;
- Reuniões bimestrais com as entidades;
 - Coordenação, juntamente com a Coordenadoria de Convênios, do trabalho administrativo pedagógico realizado pelas entidades conveniadas que oferecem os programas complementares de Educação Especial.
 - Implantação da Conta Escola nas Salas de Recurso Multifuncional no sistema Integre;
 - Planejamento, juntamente, com o Setor de Transporte, a viabilização do transporte adequado para os alunos com deficiência para as unidades escolares.
 - Implantação de 9 Salas de Recursos Multifuncionais.
 - Solicitação, desde 2010, à contratação de cuidadores no atendimento específico aos alunos com deficiência matriculados na rede municipal. Protocolo nº 11/10/41678
 - Elaboração de criação de cargos para cuidadores dos alunos com deficiência, conforme a solicitação do Departamento Jurídico (protocolo nº2012/10/29953);
 - Planejamento, juntamente com a Coordenadoria de Arquitetura Escolar, da construção e diferentes adaptações nas Salas de Recursos Multifuncionais;
 - Solicitação de materiais e equipamentos para SRM e Unidades Educacionais;
 - Materiais adquiridos: Macas e trocadores de fraldas, cadeiras de rodas, Carteiras Inclusivas, Lupas, Máquinas Braille, Impressora Braille e Software Boardmaker;
 - Distribuição dos materiais para as SRM e Unidades Escolares,
 - Organização de cursos e formações específicas para os professores de Educação Especial e cursos para os profissionais da SME.
 - Como município Pólo do Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade do MEC/SECADI organiza cursos e formações específica para 69 municípios de abrangência;
- Acompanhamento das Unidades Bilingues ;
- Reuniões de trabalho com as professoras de Educação Especial 1 vez por mês
- TDCs 1 vez por mês com os professores de SRM e do Atendimento Hospitalares;
- Elaboração da Resolução que normatiza o Atendimento Hospitalar, as SRM e as ações dos professores de Educação Especial nas unidades escolares.

Projetos em curso e a desenvolver em 2013

- Desenvolvimento de novas funcionalidades e aperfeiçoamento das já existentes no Sistema Integre junto à IMA: Transporte para Salas de Recurso Multifuncional (S R M), Ficha de Avaliação Descritiva de Acompanhamento das S R M e do prof de Educação Especial das unidades educacionais, locação do professor de EE, descrição dos espaços físicos da escola quanto a acessibilidade e relação dos materiais relativos à Educação Especial existentes nas unidades educacionais ;
- Regulamentação e implementação do Centro de Produção de Materiais Adaptados (CEPROMAD).
- Realizar o VI e o VII seminário do Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade para os 69 municípios de abrangência.

Demandas emergenciais para início das aulas/2013:

- Designação de 3 professores de Educação Especial para as unidades bilingue
- Definição de Hora-projeto para as professoras que irão assumir as SRM que ainda não possuem prof. Efetivos, para professores que atuarão no CEPROMAD e para professores que darão assessoria nas unidades bilingues.

Campinas, 04 de janeiro de 2013.

Maria Paula Araújo Stefanini
Coordenadoria de Educação Básica

ANEXO III:

Legenda: / T - Turmas / M - Matrículas / 1º - CICLO I - 1º ANO / 2º - CICLO I - 2º ANO / 3º - CICLO I - 3º ANO / 4º - CICLO II - 4º ANO / 5º - CICLO II - 5º ANO / 6º - CICLO III - 6º ANO / 7º - CICLO III - 7º ANO / 8º - CICLO IV - 8º ANO / 9º - CICLO IV - 9º ANO /

INTEGRE - Gestão Integrada da Rede de Ensino

Emitido em: 09/12/2013

Elaborado por: *lm@* - Desenvolvimento de Sistemas

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro NAED LESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1º | | 2º | | 3º | | 4º | | 5º | | 6º | | 7º | | 8º | | 9º | | TOTAL | | |
|--|----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|--|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | |
| NAED LESTE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| E0285-EMEF/EJA RAUL PILA | 2 | 40 | 2 | 47 | 2 | 47 | 2 | 43 | 2 | 46 | 2 | 48 | 2 | 51 | 2 | 45 | 2 | 46 | 18 | 413 | |
| E0286-EMEF DR LOURENCO BELLOCCHIO | 1 | 26 | 2 | 46 | 1 | 24 | 2 | 31 | 2 | 48 | 2 | 43 | 2 | 40 | 2 | 35 | 2 | 49 | 16 | 342 | |
| E0287-EMEF/EJA ANGELA CURY ZAKIA | 1 | 16 | 1 | 19 | 1 | 23 | 1 | 22 | 1 | 25 | 1 | 28 | 1 | 23 | 1 | 25 | 1 | 26 | 9 | 207 | |
| E0296-EJA CEMEFEJA / EMEF PAULO FREIRE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL NAED LESTE | 4 | 82 | 5 | 112 | 4 | 94 | 5 | 96 | 5 | 119 | 5 | 119 | 5 | 114 | 5 | 105 | 5 | 121 | 43 | 962 | |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro NAED LESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1ºT | | 2ºT | | 3ºT | | 4ºT | | TOTAL | |
|---|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------------|-----------|------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| NAED LESTE | | | | | | | | | | |
| E0285-EMEF/EJA RAUL PILA | 1 | 15 | 1 | 24 | 1 | 18 | 1 | 35 | 4 | 92 |
| E0287-EMEF/EJA ANGELA CURY ZAKIA | 1 | 10 | 1 | 15 | 1 | 9 | 1 | 26 | 4 | 60 |
| E0295-EJA CEMEFEJA PROF. SÉRGIO ROSSINI | 1 | 16 | 1 | 27 | 1 | 20 | 1 | 31 | 4 | 94 |
| E0296-EJA CEMEFEJA / EMEF PAULO FREIRE | 1 | 12 | 1 | 20 | 1 | 21 | 1 | 24 | 4 | 77 |
| TOTAL NAED LESTE | 4 | 53 | 4 | 86 | 4 | 68 | 4 | 116 | 16 | 323 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro NAED LESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| ESCOLA | FUNDAMENTAL REGULAR | | FUNDAMENTAL EJA | | TOTAL | |
|---|---------------------|------------|-----------------|------------|-----------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M |
| E0285-EMEF/EJA RAUL PILA | 18 | 413 | 4 | 92 | 22 | 505 |
| E0286-EMEF DR LOURENCO BELLOCCHIO | 16 | 342 | 0 | 0 | 16 | 342 |
| E0287-EMEF/EJA ANGELA CURY ZAKIA | 9 | 207 | 4 | 60 | 13 | 267 |
| E0295-EJA CEMEFEJA PROF. SÉRGIO ROSSINI | 0 | 0 | 4 | 94 | 4 | 94 |
| E0296-EJA CEMEFEJA / EMEF PAULO FREIRE | 0 | 0 | 4 | 77 | 4 | 77 |
| TOTAL | 43 | 962 | 16 | 323 | 59 | 1285 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro NAED NOROESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1º | | 2º | | 3º | | 4º | | 5º | | 6º | | 7º | | 8º | | 9º | | TOTAL | | |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-------------|--|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | |
| NAED NOROESTE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| E0410-EMEF/EJA PROFA CLOTILDE BARRAQUET VON ZUB. | 2 | 59 | 2 | 58 | 2 | 59 | 3 | 90 | 2 | 55 | 3 | 104 | 3 | 102 | 3 | 81 | 4 | 115 | 24 | 723 | |
| E0411-EMEF DR EDSON LUIS CHAVES | 2 | 60 | 3 | 85 | 3 | 82 | 3 | 85 | 3 | 93 | 3 | 99 | 3 | 103 | 3 | 94 | 3 | 94 | 26 | 795 | |
| E0412-EMEF PADRE FRANCISCO SILVA | 6 | 122 | 5 | 109 | 5 | 118 | 4 | 96 | 4 | 83 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 528 | |
| E0413-EMEF/EJA LEAO VALLERIE | 3 | 86 | 1 | 26 | 1 | 30 | 4 | 119 | 4 | 109 | 4 | 126 | 4 | 137 | 3 | 97 | 3 | 74 | 27 | 804 | |
| E0414-EMEF/EJA PROFA SYLVIA SIMOES MAGRO | 2 | 42 | 2 | 49 | 2 | 58 | 2 | 53 | 2 | 69 | 2 | 66 | 3 | 84 | 3 | 85 | 2 | 70 | 20 | 576 | |
| TOTAL NAED NOROESTE | 15 | 369 | 13 | 327 | 13 | 347 | 16 | 443 | 15 | 409 | 12 | 395 | 13 | 426 | 12 | 357 | 12 | 353 | 121 | 3426 | |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro NAED NOROESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1ºT | | 2ºT | | 3ºT | | 4ºT | | M12 | | TOTAL | |
|--|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| NAED NOROESTE | | | | | | | | | | | | |
| E0410-EMEF/EJA PROFA CLOTILDE BARRAQUET VON ZUB. | 1 | 32 | 1 | 36 | 1 | 30 | 1 | 37 | 0 | 0 | 4 | 135 |
| E0411-EMEF DR EDSON LUIS CHAVES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0412-EMEF PADRE FRANCISCO SILVA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0413-EMEF/EJA LEAO VALLERIE | 1 | 23 | 1 | 33 | 2 | 51 | 2 | 69 | 0 | 0 | 6 | 176 |
| E0414-EMEF/EJA PROFA SYLVIA SIMOES MAGRO | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 16 | 1 | 20 | 1 | 25 | 3 | 61 |
| TOTAL NAED NOROESTE | 2 | 55 | 2 | 69 | 4 | 97 | 4 | 126 | 1 | 25 | 13 | 372 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro NAED NOROESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1ºT | | 2ºT | | 3ºT | | 4ºT | | M12 | | TOTAL | |
|--|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| NAED NOROESTE | | | | | | | | | | | | |
| E0410-EMEF/EJA PROFA CLOTILDE BARRAQUET VON ZUB. | 1 | 32 | 1 | 36 | 1 | 30 | 1 | 37 | 0 | 0 | 4 | 135 |
| E0411-EMEF DR EDSON LUIS CHAVES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0412-EMEF PADRE FRANCISCO SILVA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0413-EMEF/EJA LEAO VALLERIE | 1 | 23 | 1 | 33 | 2 | 51 | 2 | 69 | 0 | 0 | 6 | 176 |
| E0414-EMEF/EJA PROFA SYLVIA SIMOES MAGRO | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 16 | 1 | 20 | 1 | 25 | 3 | 61 |
| TOTAL NAED NOROESTE | 2 | 55 | 2 | 69 | 4 | 97 | 4 | 126 | 1 | 25 | 13 | 372 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED NOROESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| ESCOLA | FUNDAMENTAL REGULAR | | | FUNDAMENTAL EJA | | | TOTAL | | |
|--|---------------------|---|-------------|-----------------|---|------------|------------|---|-------------|
| | T | M | | T | M | | T | M | |
| E0410-EMEF/EJA PROFA CLOTILDE BARRAQUET VON ZUB. | 24 | | 723 | 4 | | 135 | 28 | | 858 |
| E0411-EMEF DR EDSON LUIS CHAVES | 26 | | 795 | 0 | | 0 | 26 | | 795 |
| E0412-EMEF PADRE FRANCISCO SILVA | 24 | | 528 | 0 | | 0 | 24 | | 528 |
| E0413-EMEF/EJA LEAO VALLERIE | 27 | | 804 | 6 | | 176 | 33 | | 980 |
| E0414-EMEF/EJA PROFA SYLVIA SIMOES MAGRO | 20 | | 576 | 3 | | 61 | 23 | | 637 |
| TOTAL | 121 | | 3426 | 13 | | 372 | 134 | | 3798 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED NORTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1º | | 2º | | 3º | | 4º | | 5º | | 6º | | 7º | | 8º | | 9º | | TOTAL | |
|---|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| E0140-EMEF/EJA PE DOMINGOS ZATTI | 1 | 23 | 2 | 33 | 2 | 52 | 2 | 44 | 2 | 48 | 2 | 57 | 2 | 60 | 2 | 43 | 3 | 67 | 18 | 427 |
| E0141-EMEF/EJA PROFA DULCE BENTO NASCIMENTO | 2 | 51 | 2 | 32 | 2 | 40 | 1 | 31 | 2 | 55 | 2 | 39 | 2 | 50 | 2 | 29 | 2 | 61 | 17 | 388 |
| E0142-EMEF/EJA EDSON LUIS LIMA SOUTO | 2 | 50 | 2 | 51 | 3 | 74 | 2 | 58 | 3 | 86 | 3 | 100 | 4 | 92 | 3 | 68 | 2 | 59 | 24 | 638 |
| E0143-EMEF/EJA JOÃO ALVES DOS SANTOS | 2 | 49 | 2 | 48 | 3 | 69 | 3 | 61 | 3 | 85 | 3 | 82 | 4 | 114 | 3 | 78 | 3 | 64 | 26 | 650 |
| E0144-EMEF/EJA PE JOSE NARCISO VIEIRA EHRENBURG | 2 | 53 | 2 | 40 | 2 | 52 | 2 | 45 | 3 | 72 | 2 | 54 | 3 | 80 | 3 | 63 | 3 | 51 | 22 | 510 |
| TOTAL NAED NORTE | 9 | 226 | 10 | 204 | 12 | 287 | 10 | 239 | 13 | 346 | 12 | 332 | 15 | 396 | 13 | 281 | 13 | 302 | 107 | 2613 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED NORTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1ºT | | 2ºT | | 3ºT | | 4ºT | | TOTAL | | | | | | |
|---|----------|---|-----------|---|----------|---|------------|---|------------|---|------------|--|-----------|--|------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | | | | | |
| E0140-EMEF/EJA PE DOMINGOS ZATTI | 1 | | 12 | | 1 | | 16 | | 21 | | 33 | | 4 | | 82 |
| E0141-EMEF/EJA PROFA DULCE BENTO NASCIMENTO | 1 | | 14 | | 1 | | 19 | | 36 | | 41 | | 4 | | 110 |
| E0142-EMEF/EJA EDSON LUIS LIMA SOUTO | 1 | | 12 | | 1 | | 23 | | 31 | | 49 | | 4 | | 115 |
| E0143-EMEF/EJA JOÃO ALVES DOS SANTOS | 1 | | 18 | | 1 | | 41 | | 48 | | 40 | | 4 | | 147 |
| E0144-EMEF/EJA PE JOSE NARCISO VIEIRA EHRENBURG | 1 | | 17 | | 1 | | 27 | | 38 | | 44 | | 4 | | 126 |
| TOTAL NAED NORTE | 5 | | 73 | | 5 | | 126 | | 174 | | 207 | | 20 | | 580 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED NORTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| ESCOLA | FUNDAMENTAL REGULAR | | | FUNDAMENTAL EJA | | | TOTAL | | |
|---|---------------------|---|-------------|-----------------|---|------------|------------|---|-------------|
| | T | M | | T | M | | T | M | |
| E0140-EMEF/EJA PE DOMINGOS ZATTI | 18 | | 427 | 4 | | 82 | 22 | | 509 |
| E0141-EMEF/EJA PROFA DULCE BENTO NASCIMENTO | 17 | | 388 | 4 | | 110 | 21 | | 498 |
| E0142-EMEF/EJA EDSON LUIS LIMA SOUTO | 24 | | 638 | 4 | | 115 | 28 | | 753 |
| E0143-EMEF/EJA JOÃO ALVES DOS SANTOS | 26 | | 650 | 4 | | 147 | 30 | | 797 |
| E0144-EMEF/EJA PE JOSE NARCISO VIEIRA EHRENBURG | 22 | | 510 | 4 | | 126 | 26 | | 636 |
| TOTAL | 107 | | 2613 | 20 | | 580 | 127 | | 3193 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED SUDOESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1º | | 2º | | 3º | | 4º | | 5º | | 6º | | 7º | | 8º | | 9º | | TOTAL | |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| E0350-EMEF/EJA ANDRE TOSELLO | 2 | 53 | 1 | 30 | 1 | 24 | 2 | 61 | 3 | 81 | 3 | 85 | 3 | 94 | 2 | 54 | 3 | 79 | 20 | 561 |
| E0351-EMEF CARMELINA DE CASTRO RINCO | 2 | 40 | 1 | 26 | 1 | 25 | 2 | 38 | 2 | 46 | 2 | 45 | 2 | 59 | 1 | 28 | 1 | 25 | 14 | 332 |
| E0352-EMEF/EJA CORREA DE MELLO | 3 | 69 | 2 | 54 | 3 | 88 | 3 | 66 | 3 | 81 | 3 | 94 | 4 | 115 | 4 | 116 | 3 | 65 | 28 | 748 |
| E0353-EMEF PROFA ELZA MARIA PELLEGRINI DE AGUIA | 1 | 25 | 1 | 27 | 1 | 35 | 1 | 29 | 2 | 56 | 2 | 60 | 2 | 64 | 1 | 30 | 2 | 63 | 13 | 389 |
| E0354-EMEF PE EMILIO MIOTTI | 3 | 74 | 2 | 46 | 2 | 52 | 2 | 55 | 2 | 54 | 1 | 34 | 2 | 51 | 2 | 49 | 2 | 58 | 18 | 473 |
| E0355-EMEF/EJA MARIA PAVANATTI FAVARO | 2 | 44 | 2 | 48 | 2 | 60 | 3 | 73 | 2 | 59 | 3 | 70 | 3 | 86 | 2 | 51 | 3 | 65 | 22 | 556 |
| E0356-EMEF PE MELICO CÂNDIDO BARBOSA | 2 | 53 | 2 | 48 | 2 | 49 | 2 | 58 | 2 | 57 | 2 | 63 | 2 | 69 | 2 | 54 | 2 | 61 | 18 | 512 |
| E0357-EMEF VIRGINIA MENDES ANTUNES DE VASCONCEL. | 2 | 30 | 2 | 35 | 1 | 28 | 2 | 37 | 2 | 44 | 2 | 50 | 2 | 50 | 2 | 39 | 2 | 37 | 17 | 350 |
| E0359-EMEF/EJA PROF ZEFERINO VAZ - CAIC | 2 | 52 | 2 | 49 | 3 | 76 | 3 | 66 | 3 | 86 | 4 | 99 | 4 | 96 | 2 | 52 | 3 | 87 | 26 | 663 |
| TOTAL NAED SUDOESTE | 19 | 440 | 15 | 363 | 16 | 437 | 20 | 483 | 21 | 564 | 22 | 600 | 24 | 684 | 18 | 473 | 21 | 540 | 176 | 4584 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED SUDOESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1ºT | | 2ºT | | 3ºT | | 4ºT | | M12 | | TOTAL | | | | | | | | | | |
|--|----------|---|-----------|---|----------|---|------------|---|----------|---|------------|---|----------|--|------------|--|----------|--|-----------|-----------|------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | | | | | | | | | |
| E0350-EMEF/EJA ANDRE TOSELLO | 1 | | 21 | | 1 | | 28 | | 1 | | 30 | | 2 | | 60 | | 0 | | 0 | 5 | 139 |
| E0351-EMEF CARMELINA DE CASTRO RINCO | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| E0352-EMEF/EJA CORREA DE MELLO | 1 | | 12 | | 1 | | 24 | | 1 | | 35 | | 2 | | 38 | | 0 | | 0 | 5 | 109 |
| E0355-EMEF/EJA MARIA PAVANATTI FAVARO | 1 | | 18 | | 1 | | 28 | | 2 | | 58 | | 2 | | 53 | | 0 | | 0 | 6 | 157 |
| E0359-EMEF/EJA PROF ZEFERINO VAZ - CAIC | 1 | | 10 | | 1 | | 18 | | 1 | | 29 | | 1 | | 35 | | 0 | | 0 | 4 | 92 |
| E0360-EJA EMEJA NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUS. | 1 | | 20 | | 1 | | 32 | | 2 | | 45 | | 2 | | 69 | | 1 | | 29 | 7 | 195 |
| TOTAL NAED SUDOESTE | 5 | | 81 | | 5 | | 130 | | 7 | | 197 | | 9 | | 255 | | 1 | | 29 | 27 | 692 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED SUDOESTE - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| ESCOLA | FUNDAMENTAL REGULAR | | FUNDAMENTAL EJA | | TOTAL | |
|--|---------------------|-------------|-----------------|------------|------------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M |
| E0350-EMEF/EJA ANDRE TOSELLO | 20 | 561 | 5 | 139 | 25 | 700 |
| E0351-EMEF CARMELINA DE CASTRO RINCO | 14 | 332 | 0 | 0 | 14 | 332 |
| E0352-EMEF/EJA CORREA DE MELLO | 28 | 748 | 5 | 109 | 33 | 857 |
| E0353-EMEF PROFA ELZA MARIA PELLEGRINI DE AGUIA | 13 | 389 | 0 | 0 | 13 | 389 |
| E0354-EMEF PE EMILIO MIOTTI | 18 | 473 | 0 | 0 | 18 | 473 |
| E0355-EMEF/EJA MARIA PAVANATTI FAVARO | 22 | 566 | 6 | 157 | 28 | 713 |
| E0356-EMEF PE MELICO CÂNDIDO BARBOSA | 18 | 512 | 0 | 0 | 18 | 512 |
| E0357-EMEF VIRGINIA MENDES ANTUNES DE VASCONCEL | 17 | 350 | 0 | 0 | 17 | 350 |
| E0359-EMEF/EJA PROF ZEFERINO VAZ - CAIC | 26 | 663 | 4 | 92 | 30 | 755 |
| E0360-EJA EMEJA NISIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUS. | 0 | 0 | 7 | 195 | 7 | 195 |
| TOTAL | 176 | 4584 | 27 | 692 | 203 | 5276 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED SUL - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1º | | 2º | | 3º | | 4º | | 5º | | 6º | | 7º | | 8º | | 9º | | TOTAL | |
|---|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| E0215-EMEF/EJA PROFA VIOLETA DORIA LINS | 1 | 26 | 2 | 47 | 2 | 39 | 2 | 39 | 2 | 37 | 1 | 33 | 2 | 43 | 2 | 36 | 2 | 41 | 16 | 341 |
| E0216-EMEF/EJA PRES HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO | 2 | 46 | 2 | 53 | 2 | 52 | 2 | 48 | 2 | 62 | 2 | 59 | 3 | 96 | 3 | 94 | 2 | 57 | 20 | 567 |
| E0217-EMEF JULIO DE MESQUITA FILHO | 2 | 36 | 2 | 35 | 2 | 45 | 2 | 41 | 2 | 45 | 2 | 48 | 3 | 61 | 3 | 45 | 2 | 55 | 20 | 411 |
| E0218-EMEF PROF VICENTE RAO | 2 | 51 | 2 | 52 | 2 | 62 | 2 | 53 | 2 | 63 | 2 | 70 | 2 | 70 | 2 | 66 | 2 | 69 | 18 | 556 |
| E0219-EMEF PROF CIRO EXEL MAGRO | 3 | 85 | 4 | 111 | 4 | 86 | 2 | 66 | 2 | 47 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 395 |
| E0220-EMEF PROFA ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO | 1 | 24 | 1 | 22 | 1 | 27 | 1 | 22 | 1 | 31 | 1 | 32 | 1 | 35 | 1 | 28 | 1 | 25 | 9 | 246 |
| E0221-EMEF PROF BENEVENUTO DE FIGUEIREDO TORRES | 3 | 92 | 3 | 89 | 2 | 63 | 3 | 93 | 3 | 88 | 3 | 85 | 4 | 117 | 3 | 97 | 3 | 80 | 27 | 804 |
| E0222-EMEF/EJA FLORIANO PEIXOTO | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 30 | 2 | 55 | 2 | 63 | 3 | 85 | 3 | 96 | 3 | 66 | 2 | 54 | 16 | 449 |
| E0223-EMEF/EJA GAL HUMBERTO DE SOUSA MELLO | 1 | 14 | 0 | 0 | 1 | 32 | 2 | 44 | 2 | 53 | 2 | 51 | 2 | 48 | 0 | 0 | 1 | 30 | 11 | 272 |
| E0224-EMEF LEONOR SAVI CHAIB | 1 | 31 | 1 | 24 | 1 | 27 | 2 | 42 | 2 | 48 | 2 | 57 | 2 | 53 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 282 |
| E0225-EMEF PE AVELINO CANAZZA | 2 | 35 | 1 | 19 | 1 | 29 | 1 | 23 | 1 | 22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 128 |
| E0226-EMEF ELVIRA MURARO | 1 | 26 | 1 | 27 | 1 | 27 | 1 | 27 | 1 | 21 | 1 | 32 | 2 | 44 | 1 | 22 | 2 | 32 | 11 | 258 |
| E0227-EMEF/EJA PROFA ODILA MAIA ROCHA BRITO | 2 | 53 | 2 | 60 | 1 | 24 | 3 | 94 | 3 | 101 | 4 | 120 | 4 | 126 | 3 | 93 | 3 | 81 | 25 | 752 |
| E0228-EMEF MARIA LUIZA POMPEO DE CAMARGO | 2 | 42 | 1 | 26 | 1 | 24 | 1 | 19 | 2 | 35 | 2 | 40 | 2 | 47 | 1 | 25 | 1 | 28 | 13 | 286 |
| E0230-EMEF/EJA PROFA GENY RODRIGUEZ | 3 | 66 | 3 | 74 | 3 | 67 | 3 | 66 | 3 | 79 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 352 |
| E0231-EMEF/EJA PROF FRANCISCO PONZIO SOBRINHO | 2 | 50 | 2 | 52 | 2 | 57 | 2 | 43 | 3 | 69 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 271 |
| E0233-EMEF/EJA OZIEL ALVES PEREIRA | 2 | 59 | 3 | 78 | 2 | 61 | 4 | 102 | 4 | 130 | 5 | 149 | 5 | 150 | 5 | 147 | 4 | 131 | 34 | 1007 |
| E0234-EMEF/EJA ORLANDO CARPINO | 2 | 48 | 2 | 49 | 2 | 40 | 1 | 24 | 2 | 51 | 2 | 40 | 3 | 66 | 2 | 49 | 2 | 49 | 18 | 416 |
| TOTAL NAED SUL | 32 | 784 | 32 | 818 | 31 | 792 | 36 | 901 | 39 | 1045 | 32 | 901 | 38 | 1052 | 29 | 768 | 27 | 732 | 296 | 7793 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED SUL - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| NAED / ESCOLA | 1ºT | | 2ºT | | 3ºT | | 4ºT | | M12 | | TOTAL | |
|---|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M | T | M |
| E0215-EMEF/EJA PROFA VIOLETA DORIA LINS | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 14 | 1 | 13 | 1 | 12 | 3 | 39 |
| E0216-EMEF/EJA PRES HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO | 1 | 5 | 1 | 6 | 1 | 14 | 1 | 36 | 0 | 0 | 4 | 61 |
| E0217-EMEF JULIO DE MESQUITA FILHO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0218-EMEF PROF VICENTE RAO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0219-EMEF PROF CIRO EXEL MAGRO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| E0222-EMEF/EJA FLORIANO PEIXOTO | 1 | 12 | 1 | 22 | 1 | 22 | 1 | 27 | 0 | 0 | 4 | 83 |
| E0223-EMEF/EJA GAL HUMBERTO DE SOUSA MELLO | 1 | 23 | 1 | 22 | 1 | 28 | 1 | 32 | 0 | 0 | 4 | 105 |
| E0227-EMEF/EJA PROFA ODILA MAIA ROCHA BRITO | 1 | 21 | 1 | 39 | 2 | 46 | 2 | 67 | 0 | 0 | 6 | 173 |
| E0230-EMEF/EJA PROFA GENY RODRIGUEZ | 1 | 12 | 1 | 10 | 1 | 21 | 2 | 33 | 0 | 0 | 5 | 76 |
| E0231-EMEF/EJA PROF FRANCISCO PONZIO SOBRINHO | 1 | 14 | 1 | 31 | 1 | 30 | 1 | 21 | 0 | 0 | 4 | 96 |
| E0232-EJA PIERRE BONHOMME, CEMEFEJA | 3 | 39 | 2 | 43 | 3 | 69 | 3 | 78 | 0 | 0 | 11 | 229 |
| E0233-EMEF/EJA OZIEL ALVES PEREIRA | 1 | 11 | 1 | 30 | 1 | 24 | 1 | 24 | 0 | 0 | 4 | 89 |
| E0234-EMEF/EJA ORLANDO CARPINO | 1 | 27 | 1 | 15 | 1 | 12 | 1 | 30 | 0 | 0 | 4 | 84 |
| TOTAL NAED SUL | 11 | 164 | 10 | 218 | 13 | 280 | 14 | 361 | 1 | 12 | 49 | 1035 |

MATRÍCULAS ATIVAS POR AGRUPAMENTO/CICLO/TERMO - 2013 - 2º SEMESTRE - Dezembro
NAED SUL - TIPO DE CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL

| ESCOLA | FUNDAMENTAL REGULAR | | FUNDAMENTAL EJA | | TOTAL | |
|---|---------------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | T | M | T | M | T | M |
| E0215-EMEF/EJA PROFA VIOLETA DORIA LINS | 16 | 341 | 3 | 39 | 19 | 380 |
| E0216-EMEF/EJA PRES HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO | 20 | 567 | 4 | 61 | 24 | 628 |
| E0217-EMEF JULIO DE MESQUITA FILHO | 20 | 411 | 0 | 0 | 20 | 411 |
| E0218-EMEF PROF VICENTE RAO | 18 | 556 | 0 | 0 | 18 | 556 |
| E0219-EMEF PROF CIRO EXEL MAGRO | 15 | 395 | 0 | 0 | 15 | 395 |
| E0220-EMEF PROFA ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO | 9 | 246 | 0 | 0 | 9 | 246 |
| E0221-EMEF PROF BENEVENUTO DE FIGUEIREDO TORRES | 27 | 804 | 0 | 0 | 27 | 804 |
| E0222-EMEF/EJA FLORIANO PEIXOTO | 16 | 449 | 4 | 83 | 20 | 532 |
| E0223-EMEF/EJA GAL HUMBERTO DE SOUSA MELLO | 11 | 272 | 4 | 105 | 15 | 377 |
| E0224-EMEF LEONOR SAVI CHAIB | 11 | 282 | 0 | 0 | 11 | 282 |
| E0225-EMEF PE AVELINO CANAZZA | 6 | 128 | 0 | 0 | 6 | 128 |
| E0226-EMEF ELVIRA MURARO | 11 | 258 | 0 | 0 | 11 | 258 |
| E0227-EMEF/EJA PROFA ODILA MAIA ROCHA BRITO | 25 | 752 | 6 | 173 | 31 | 925 |
| E0228-EMEF MARIA LUIZA POMPEO DE CAMARGO | 13 | 286 | 0 | 0 | 13 | 286 |
| E0230-EMEF/EJA PROFA GENY RODRIGUEZ | 15 | 352 | 5 | 76 | 20 | 428 |
| E0231-EMEF/EJA PROF FRANCISCO PONZIO SOBRINHO | 11 | 271 | 4 | 96 | 15 | 367 |
| E0232-EJA PIERRE BONHOMME, CEMEFEJA | 0 | 0 | 11 | 229 | 11 | 229 |
| E0233-EMEF/EJA OZIEL ALVES PEREIRA | 34 | 1007 | 4 | 89 | 38 | 1096 |
| E0234-EMEF/EJA ORLANDO CARPINO | 18 | 416 | 4 | 84 | 22 | 500 |
| TOTAL | 296 | 7793 | 49 | 1035 | 345 | 8828 |