


INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ALTERNATIVAS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: ALTERNATIVES CREATED BY MATH TEACHERS FROM THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM

Bárbara Gonçalves Fenille Velasco¹ 

Daniela Rodrigues da Silva² 

Resumo

Esta pesquisa resulta em uma análise das falas de três professores de Matemática da educação básica do município de Canoas-RS, contemplando três redes distintas, uma municipal, uma estadual e uma federal, e tem por objetivo conhecer as dificuldades vivenciadas nos processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, bem como compreender de que forma docentes de matemática das escolas públicas de ensino básico lidam com as dificuldades encontradas nos processos de inclusão. Para tanto utilizou-se um questionário, para caracterizar os sujeitos da pesquisa e, posteriormente, desenvolveu-se uma entrevista semiestruturada com os mesmos. Desse modo, o trabalho constituiu-se como uma investigação qualitativa. Para análise dos dados coletados, fez-se o uso da Análise de Conteúdo. Os resultados deste trabalho foram organizados em três categorias relacionadas às estratégias criadas pelos professores para a superação das seguintes dificuldades: 1. Promover o desenvolvimento integral do aluno com deficiência intelectual; 2. Superar a falta de profissionais de apoio para a criação de um ambiente inclusivo; 3. Superar os déficits da formação inicial em relação a inclusão de pessoas com deficiência. Assim, foi possível perceber que mesmo em instituições de ensino distintas, com níveis diferentes da educação básica, os problemas relatados apontam para necessidades comuns, fato que permitiu traçar um perfil das situações vivenciadas por docentes de matemática das instituições públicas de educação básica.

Palavras-chave: Professores de matemática. Inclusão. Educação básica.

Abstract

This research is the result of an utterance analysis from three Mathematic regular primary teachers from the city of Canoas-RS. It contemplates three distinctive systems, a municipal, a state and a federal one; and it aims to know the difficulties lived in the process of including students with disabilities into their regular classrooms, as well as, to comprehend the way regular math teachers are handling these complications. For this purpose a questionnaire to characterize the subjects of the study followed by a semi-structured interview with them was used to collect data for this qualitative inquiry. The approach for the analysis of the collected data was Content Analysis. The results of the study were separated and organized into three categories related to strategies created by the teachers for the overcome of the following difficulties: 1. Encourage the full development of the intellectually disabled student; 2. Overcome the lack of support professionals for the creation of an inclusive environment; 3. Overcome the deficits of the undergraduate program regarding the inclusion of disabled people. Therefore, it was possible to perceive that even in distinctives institutions, with various levels of regular education, the issues reported indicate ordinary necessities, which allowed to trace a profile of the situations encountered by the math teachers of regular institutions.

Keywords: Mathematics teacher. Inclusion. Regular school.

¹ Graduada do Curso Superior de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Canoas.

² Doutora em Educação em Ciências pela UFRGS com Sanduíche na Universidad Autónoma de Madrid, Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS e Licenciada em Ciências Habilitação em Química pela Universidade de Passo Fundo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)- Câmpus Canoas.

Introdução

A concretização da Educação Inclusiva exige, ainda nos dias de hoje, uma grande caminhada para que a participação de todos os estudantes do ensino regular aconteça sem qualquer tipo de discriminação, permitindo assim que a sociedade aceite os indivíduos que estão fora do padrão construído culturalmente ao longo dos tempos. Pensando na importância do papel de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão, e nessa caminhada que precisa ser trilhada por toda a sociedade, este artigo pretende trazer algumas contribuições para a reflexão e o planejamento de ações, principalmente de professores da área de matemática.

O presente trabalho nasce das reflexões de uma estudante de um curso de licenciatura em matemática, que ao cursar disciplinas como Educação para Diversidade e Inclusão e Estágio em Ensino da Matemática II, percebeu que na sua formação inicial, os licenciandos não sentiam-se preparados para trabalharem com alunos com deficiência em sala de aula. Assim, ao pensar o tema de pesquisa do seu trabalho de conclusão de curso, entendeu a importância de refletir sobre o desafio da educação inclusiva em sala de aula com estudantes com deficiência, e em função das experiências vivenciadas no estágio, voltou seu olhar para a deficiência intelectual. Como a inquietação a respeito do tema originou-se das dificuldades vivenciadas pelos docentes, buscou-se compreender de que forma professores de matemática de três escolas públicas de educação básica de Canoas-RS enfrentam as dificuldades vivenciadas nos processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual e as alternativas por eles criadas na superação delas.

A deficiência intelectual, a inclusão escolar e os saberes do professor

Para a Organização Mundial da Saúde, “a deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada” (OMS, 2011, p.4), pois o termo deficiência possui duas definições em duas áreas distintas: a médica e a social, que devem ser utilizados em equilíbrio, de forma que não sejam excluídos os aspectos biológicos e nem os sociais (OMS, 2011). Com foco voltado para a deficiência intelectual, este estudo ressalta a importância da mudança do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual”, principalmente devido ao fato de a expressão deficiência mental não abranger o conceito social (SILVA, 2016), em concordância com o entendimento da OMS (2011). Nessa perspectiva, pode-se compreender a deficiência intelectual como um comprometimento com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, sociais e práticos (CARVALHO, 2016). A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010), ao definir deficiência intelectual, passa a tratá-la como fenômenos social e orgânico (SILVA, 2016), colocando

o caminho evolutivo no centro do processo de constituição do sujeito. Dessa forma, a deficiência intelectual não é considerada

um traço absoluto, fixo na pessoa. [...], a construção sociológica da pessoa com deficiência intelectual exemplifica a interação entre a pessoa e o seu ambiente, e centra-se no papel que o apoio individualizado pode desempenhar na melhora do funcionamento humano, não se esquecendo da busca e compreensão dos princípios inerentes ao movimento social da deficiência. (SILVA, 2016 apud AAIDD, 2010, p.49-50)

É sob essa perspectiva que a deficiência intelectual é aqui abordada, a fim de considerar o processo evolutivo e de construção do sujeito com tal deficiência, ao longo de sua construção histórico-social, isto é, enquanto sujeito-cidadão, e, assim, sujeito de direitos e de igualdade de oportunidades. Os direitos das pessoas com deficiência caminham para uma inclusão social, sendo assim, percebe-se o papel fundamental das instituições de ensino e dos profissionais que nela atuam, enquanto sujeitos que vivenciam os desafios da educação inclusiva.

A educação inclusiva caracteriza-se pela permanência de todas as crianças nas instituições de ensino regular, em todos os níveis da educação, independente de suas diferenças individuais, de modo que este ensino promova a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, respeitando a diversidade (SILVA, 2011). Esta ideia vai ao encontro de que se deve incluir “de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los” (MANTOAN, 2006, p.15). Assim, o objetivo geral da educação inclusiva é que todos alunos, independentemente de gênero; orientação sexual; etnia; classe social; religião; deficiência cognitiva, física, auditiva, visual, altas habilidades; entre outras diversidades, estejam inseridos na sala de aula e tenham condições de permanência nas instituições de ensino básico (CAMPBELL, 2009).

Nesse contexto, é possível afirmar que a concepção de educação inclusiva, estrutura-se na ideia de que todos os cidadãos devem ter oportunidades de estudar em escolas regulares, valorizando a diversidade existente no nosso país, corroborando com a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art. 205, o qual afirma que a educação é direito de todos visando o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação inclusiva incentiva uma pedagogia não homogeneizadora, trabalhando a diversidade humana em sala de aula (JOHNER, 2012). Portanto, esta proposta de educação implica em um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos das escolas (GLAT; BLANCO, 2007), ou seja, uma escola inclusiva não é aquela que possui alunos com deficiência matriculados, mas é aquela que se adequa para receber estes estudantes, conforme prevê o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), segundo o qual, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículo, método, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A partir da adaptação dos currículos, métodos e técnicas; da provisão de recursos educativos e da organização das escolas de forma a acolherem a todos os alunos, possivelmente promover-se-á um movimento de permanência dos estudantes com deficiência naquele ambiente, conforme assegura a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146) no seu Art 28º inciso II, o qual, o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, tendo como objetivo garantir às condições de “acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015)”. Assim, a educação inclusiva é mais que uma educação que assegura os educandos com deficiência no sistema educacional, ela prevê que estes estudantes aprendam o que está nos componentes curriculares e, mais do que isso, desenvolvam-se socialmente, tendo como objetivo seus interesse e necessidades.

Considerar os interesses e necessidades dos educandos permite aos educadores o planejamento e desenvolvimento de ações que têm maior possibilidade de se efetivarem enquanto processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, uma turma com distintos estudantes, exige do professor um comportamento reflexivo e atento. Para Freire, respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (2019, p. 120)

Desse modo, pensar a elaboração de conhecimentos por parte dos estudantes com deficiência demanda a construção de conhecimentos também por parte do professor, para que ele seja capaz de criar condições para o estudante seja atendido nas suas necessidades e se desenvolva integralmente. A Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação especial que visa à inclusão social e aborda princípios, políticas e prática na área da educação inclusiva, afirma que a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção e progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Nesse contexto, entende-se que cabe a pergunta: Existe alguma lei que explicita a importância sobre os professores terem um mínimo de conhecimento/experiência para conseguirem trabalhar com estudantes com deficiência? Para esta indagação, temos a própria Declaração de Salamanca indicando que “as habilidades requeridas para responder às necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores”, da mesma forma que o Art.59, inciso III da LDB/96, o qual afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência professores especializados na área de

educação especial e professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses estudantes nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O professor que não é especialista, que deve receber capacitação para promover a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, construiu distintos saberes ao longo da sua formação, bem como durante a prática docente, saberes esses que em muitos casos, por distintos motivos, não contemplam aspectos da educação inclusiva, e que estruturarão a base a partir do qual ele dará significado aos novos conhecimentos, que precisam ser aprendidos para que ele contribua no processo de inclusão da escola em que atua como docente. Desse modo, entende-se que a reflexão a respeito dos saberes docentes na perspectiva da educação inclusiva é um exercício que pode auxiliar na análise da realidade de professores do ensino regular das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, destaca-se que, nos últimos anos ocorreram avanços na área de formação de professores no Brasil, tanto em termos de legislação quanto em produção científica em relação a esta área (PLETSCH, 2009). No entanto, torna-se fundamental a realização estudos para avaliar se, após estas mudanças, os professores estão se sentindo capacitados para terem, em suas turmas, alunos com deficiência. Para Cunha et al. (2011), é difícil encontrar professores com conhecimentos aprofundados em relação à educação inclusiva, afirmando que isto acontece porque os professores não tiveram em suas trajetórias, experiências que pudessem formar uma base para a construção de saberes que são exigidos em uma escola inclusiva e não tiveram aprofundamentos teóricos sobre o campo de inclusão, assim, tendo carência de experiência e de conhecimentos específicos para conseguir resolver às demandas das políticas inclusivas.

Ressalta-se que, ao falar de formação docente e sua relação com a educação inclusiva, é necessário refletir sobre os saberes dos professores, mobilizados ao longo de suas carreiras profissionais. Para Tardif (2002), os saberes docentes são temporais e plurais. Temporais porque se desenvolvem ao longo da vida dos professores, mesmo antes de os mesmos saberem que seriam professores. Plurais porque têm origem em diferentes fontes, se constituindo pelos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Entende-se por saberes disciplinares aqueles que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que se dispõem a nossa sociedade, [...] integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2002, p.38). Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p.38). Os saberes profissionais são constituídos pelo “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação professores” (TARDIF, 2002, p.36). Os saberes experienciais são constituídos pelos próprios professores, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão”

(TARDIF, 2002, p.38), que “desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2002, p.38-39).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, em muitos casos, os professores utilizam-se dos saberes experienciais para conseguirem resolver as dificuldades ocasionadas pelos processos inclusivos no cotidiano da sala de aula, uma vez que precisam criar alternativas para o enfrentamento de tais situações. Dessa forma, os professores vão construindo saberes fundamentais para o exercício da docência. Neste contexto, o que pode-se considerar como um saber profissional dos professores? Qualquer ação ou prática docente pode ser considerada um saber profissional? Acredita-se que nem todas as práticas e ações dos professores se constituem como um saber, corroborando as concepções de Cunha et al. (2011) que, pautadas em Tardif, entendem que “a concepção de saber envolve o saber fazer, e o saber justificar o que se faz.” (CUNHA et al., 2011, p.49). Assim, não podemos considerar uma prática apenas intuitiva como um saber profissional (CUNHA et al., 2011).

Como muitos professores não tiveram a oportunidade de, durante a sua formação, construir conhecimentos teóricos e/ou práticos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, precisam recorrer às experiências vivenciadas em sala de aula para conseguirem resolver as diversas demandas do ambiente inclusivo. Frente às discussões feitas, percebe-se que os saberes experienciais não são apenas práticas não fundamentadas, isto é, para os docentes constituírem um saber experiencial, precisam articular a prática e a teoria. Assim, eles precisam recorrer para a formação continuada, que se dá na própria escola, em cursos de extensão e/ou pós-graduação, a nível de especialização, mestrado e doutorado.

Com base no que foi discutido anteriormente, para que ocorra a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, percebe-se que é preciso que os professores tenham uma base sólida na sua formação inicial referente à educação inclusiva, pois esta base é importante para que consigam romper com a ideia de que os conteúdos para estes estudantes não são tão importantes frente ao seu desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem de conteúdos pelos estudantes com deficiência não parece ser uma prioridade para alguns docentes, pois quando referem-se a aprendizagem dos mesmos, apenas pontuam em suas falas a autonomia conquistada por eles (LOPES, 2008). Além disso, a formação para a educação inclusiva tem que configurar-se dentro de um espaço formal, para que seja garantido o desenvolvimento e melhoria do ensino, e a escola se torne um ambiente inclusivo (CUNHA et al., 2011).

Caminhos Metodológicos

Este trabalho é caracterizado como qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 2017) na medida em que dá ênfase à riqueza de dados obtidos nas entrevistas realizadas com as docentes. Para a coleta

de dados foram utilizados um questionário e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada. O questionário teve por objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa, conforme o quadro 1. Antes de ser utilizado na pesquisa, o questionário foi respondido por duas professores da licenciatura em matemática do IFRS – campus Canoas, com o objetivo de verificar se as perguntas estavam adequadas para os objetivos propostos.

A entrevista semiestruturada foi organizada para conhecer a) as dificuldades vivenciadas pelas professores no trabalho realizado com os estudantes com deficiência intelectual em sala de aula; b) de que forma elas buscam superar as dificuldades indicadas; e c) como as professores avaliam a relação entre a formação docente e a busca por estratégias para a resolução de dificuldades. Assim, a entrevista foi estruturada por três questões que nortearam a conversa entre a entrevistadora e cada professor entrevistado.

Foram sujeitos da pesquisa três professores da educação básica da rede pública de Canoas-RS, contemplando três redes distintas, uma municipal, uma estadual e uma federal. Todos os professores assinaram um termo de consentimento, onde foi acordado que suas identidades seriam preservadas, assim como as instituições em que atuam. Cada professor recebeu um nome fictício relacionada a uma flor de Lótus e suas derivações de cores, ou seja, os professores foram identificados por LB (lótus branca), LA (lótus azul) e LV (lótus vermelha).

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professores	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Experiência com estudante com deficiência	Rede de ensino
LA	Graduação em Licenciatura em Matemática, especialização em educação inclusiva e mestrado na mesma área	9 anos	Trabalhou com estudantes diagnosticados com TEA, deficiência intelectual, alunos com baixa visão, paralisia cerebral, cornéia de Lange e deficiência física	Rede Municipal ¹
LB	Graduação em Licenciatura em Matemática	9 anos	Trabalhou com estudantes com deficiência intelectual, deficiência física e surdo	Rede Estadual
LV	Graduação em Licenciatura em Matemática e mestrado	10 anos	Trabalhou com um estudante com deficiência intelectual	Rede Federal

	profissional em matemática			
--	----------------------------	--	--	--

Fonte: Autoria própria

Os resultados obtidos nas entrevistas foram categorizados de acordo com a metodologia Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Assim, a gravação das três entrevistas constitui o corpus da análise, ou seja, a fonte de informações utilizada para análise de conteúdo. A leitura atenta de cada entrevista permitiu a identificação de elementos relacionados às dificuldades vivenciadas pelos professores nos processos de inclusão, bem como as soluções por eles criadas para atender cada situação. Destaca-se, assim, que não houve determinação prévia das categorias, elas emergiram dos dados coletados nas entrevistas. As partes das explicações elaboradas pelos docentes foram isoladas (inventário) e organizadas como unidades de registro que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Desse modo, as dificuldades e soluções evidenciadas serão apresentadas em categorias.

Análise dos Resultados

A fim de conhecer os processos vivenciados pelos professores, interlocutores do presente estudo, durante a experiência profissional com alunos com deficiência intelectual, a análise de conteúdo resultou em três categorias que serão apresentadas, primeiro, explicitando as dificuldades enfrentadas por eles, e em seguida, as estratégias utilizadas no intuito de resolvê-las.

Promover o desenvolvimento integral do aluno com deficiência intelectual

Nesta categoria são apresentadas as dificuldades relatadas pelos professores em relação a conhecer os estudantes; preparar os planos de metas; avaliar a aprendizagem dos educandos e a forma de desenvolver a mesma e enfrentar os problemas decorrentes da resistência dos familiares e não aceitação da deficiência intelectual de seus filhos.

Para o professor LA “conhecer o aluno é a maior dificuldade para iniciar o conteúdo [...] cada aluno tem que ter um plano diferenciado [...] um plano que possa incluí-lo na aula e que dê sentido para ele”. Percebe-se com esta fala, que se o professor não conhece o estudante, o mesmo não consegue criar um plano de meta para dar conta das necessidades dele, o que acaba interferindo na aprendizagem do mesmo. Assim, a principal finalidade de conhecer o educando seria criar possibilidades para que este atinja os objetivos dos planos de metas e consiga compreender realmente o que foi ensinado.

Desse modo, entende-se que o planejamento das metas só é válido a partir do reconhecimento das características de cada estudante, caso contrário, a definição das mesmas torna-se uma tarefa difícil e incoerente com seu propósito, como é destacado na fala do LB “o plano de

metas é complicado para fazer”. Nesse sentido, cabe salientar que a legislação vigente assegura aos educandos que suas necessidades serão consideradas.

Outro ponto que dificulta a construção de planos de metas adequados é a resistência dos familiares e não aceitação da deficiência intelectual de seus filhos, pois segundo o LB “tem alunos que sabemos que tem deficiência, mas não tem laudo, por causa da família, mas acabamos fazendo um plano diferenciado, mas até percebermos a deficiência, pode ter ido quase um ano”. Então esse fator também prejudica a elaboração do plano, pois a criança está sem laudo e a escola precisa atuar de forma individualizada, sem as informações da análise de um profissional especializado, profissional que a maioria das escolas públicas não tem no seu quadro de funcionários, e isto afeta o desenvolvimento do estudante, tanto em relação à construção do conhecimento quanto ao desenvolvimento social.

Outro aspecto que foi evidenciado durante as entrevistas, foi a questão da avaliação, na medida em que os interlocutores sentem dificuldade para avaliar os estudantes com deficiência intelectual, pois torna-se “difícil desvincular o desempenho da avaliação e analisar o quanto cada um evolui porque a escola exige da gente uma nota, exige da gente registro, exige um número” (LV).

Entende-se que, para abordar as dificuldades encontradas no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes no contexto apresentado, é preciso olhar para os objetivos da avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino de uma forma geral. Para tanto, segundo Neto e Aquino (2009) “a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem” (p.224). Isto é, a avaliação não deve ser um mero instrumento de classificação entre os discentes. Ainda, Luckesi (2011) entende que a avaliação da aprendizagem tem que ser um ato amoroso, integrador e inclusivo.

Outra dificuldade evidenciada nas análises das entrevistas foi o relacionamento entre o estudante com deficiência intelectual e os seus colegas, pois muitos deles não conseguem entender o comportamento do aluno que tem deficiência; não entendem o motivo dele ter um plano diferenciado; entre outros fatores, conforme LB traz em sua fala “[...] o aluno acaba olhando estranho e não entende o que acontece e aí a relação fica um pouco difícil [...] não é bem aceito”, observa-se que esta dificuldade atrapalha as aulas dos professores LB e do LV que fala: “estamos acostumados a trabalhar em grupo, mas quando tinha que incluir esse aluno, eu tinha que interferir para em um ou outro grupo para incluir ele no grupo, pois os próprios alunos não abraçaram a causa”.

Da mesma forma que apresentaram as dificuldades, os três professores relataram as estratégias que utilizaram na busca por soluções para tais dificuldades. Em relação aos problemas enfrentados para analisar os conhecimentos prévios ou avaliar a aprendizagem dos estudantes, LA comenta: “hoje minha sala de aula é bem visual, então trago cartazes, eles montam materiais concretos, tem bastante jogos”. Isso vai ao encontro do que o LV fala ao criar estratégias para que o estudante consiga compreender o conteúdo de matemática financeira: “eu trabalhei com o Excel com a turma e ele adorava. [...] ele se deu super bem, então eu fazia as avaliações [...] com Excel e como eu vi que hoje em dia se uma pessoa sabe o que precisa resolver os problemas, não importa recursos que ela utilizará. Então se eu souber só resolver no papel tudo bem, se vou recorrer a uma calculadora, mas consigo compreender o que eu resolvi, tudo bem também. Se eu conseguir resolver com um recurso do Excel, bom eu também vou conseguir resolver. Então ele fazia a prova usando computador na sala de aula e a gente levava um notebook.” Percebe-se que os dois professores buscam compreender quais são as estratégias que facilitam a comunicação com os estudantes, adaptando o meio com os recursos que possuem.

Para conseguir criar um plano de metas, LB tenta trazer sentido do que está sendo visto em aula para este estudante, para que consiga atender às suas necessidades, conforme a sua fala: “tento sempre relacionar com o que a gente está vendo em sala de aula”. O professor LA em sua fala afirma que para preparar o plano de meta para o estudante “[...] primeiro tem que ver o grau de capacidade dele para preparar algo que ele possa atingir [...] o que é útil para vida dele”. Assim, nota-se que ambos tentam trazer os conteúdos de matemática relacionando com o meio que o estudante está inserido.

Nessa perspectiva o LV, tentou adaptar suas avaliações com o estudante, adaptando os meios para que ele conseguisse resolver a prova e em um dos seus relatos, ele traz que o discente não conseguia resolver a prova, pois ele ficava agitado e fazia de qualquer jeito. Para isso ele trouxe a seguinte solução: “no atendimento eu chamava-o e nós retomávamos as avaliações, por exemplo as provas. [...] Ele falou :professora posso ir no quadro e eu disse : Pode fazer no quadro, então ele ia no quadro, representava os elementos no quadro e eu pedi prá ele me explicar, então algumas vezes eu usei até o áudio para ele quando ele estava falando, então assim eu gravava o áudio e eu batia foto da resolução [...]”.

Essa fala remete a Declaração de Salamanca (1994) que prevê, que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”.

Para resolver as dificuldades que envolvem o relacionamento entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas, foi apontado pelo professor LB “é feito uma conversa no

início do ano com os colegas desse estudante com deficiência intelectual, para eles saberem o que será trabalhado e como serão as aulas”, ou seja, há o intuito de deixar o ambiente harmonioso e prazeroso de estar, pois a construção do conhecimento no ambiente escolar deve-se constituir de forma gradativa, adequando-se a cada realidade que é encontrada em sala de aula, tendo como auxílio a motivação, o interesse e as emoções dos estudantes (TABILE; JACOMETO, 2017). Assim, ressalta-se as relações aluno-aluno e professor-aluno como fundamentais para o desenvolvimento de todos os estudantes, sejam eles deficientes intelectuais ou não. Nessa perspectiva LV fala: “com o aluno do sexto ano, acho que o que ajudou ele a se desenvolver e ter interesse no conteúdo, foi a afetividade que construímos, ele se esforçava para mostrar para mim que ele tinha conseguido”. E isso corrobora com o que foi dito anteriormente, e com o que Oliveira fala, pois

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.” (OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Entende-se que educar com amorosidade é proporcionar condições de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, principalmente para os estudantes com deficiência intelectual. Considera-se que todos os fatores apresentados nesta categoria tornam-se obstáculos no trabalho diário realizado pelas docentes, situação que diminui as possibilidades de mediação por parte dos professores, mas ao mesmo tempo, evidencia-se que os mesmos têm encontrado alternativas para a superação de tais dificuldades, promovendo ações que visam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

Superar a falta de profissionais de apoio para a criação de um ambiente inclusivo

Dentre as dificuldades explicitadas pelos professores, haviam questões relacionadas à equipe de apoio, assim, nesta categoria estão organizados os relatos em que os interlocutores falaram sobre a necessidade de mais apoio da equipe gestora e da falta de um profissional especializado para auxiliarem no planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante as aulas.

Percebe-se nas falas dos interlocutores que a falta de profissionais especializados e a falta do suporte da equipe gestora interfere na sua prática em sala de aula com os estudantes com deficiência intelectual, e quando há um estagiário (termo utilizado pelos professores ao se referirem ao profissional especializado da escola), procura-se deixar com a criança que tem um caso mais grave, conforme o LA relata: “A criança com deficiência intelectual normalmente fica na sala sem apoio de um estagiário”. A criança que acaba ficando sem o apoio fica prejudicada, pois, muitas

vezes, a turma é grande, e se já é difícil para o docente conseguir dar atenção para todos e seguir seu planejamento, imagina quando possui um aluno com deficiência que requer uma atenção maior. O LV, faz o seguinte comentário: “Bom, eu sou professora da turma e eu tenho que lidar tanto com ele, quanto com o resto da turma, eu tenho que proporcionar momentos que tanto ele possa estar se desenvolvendo, quanto os demais colegas, e isso tem e não tem a ver com estudante com deficiência intelectual. Eu acho que esse é o principal desafio”.

A partir das falas, entende-se que o profissional especializado tem como propósito garantir os direitos e a inclusão dessa criança, pois, muitas vezes, o professor de sala não consegue sozinho atender a toda essa diversidade que a sala de aula possui, mas a construção do aluno, o desenvolvimento pessoal, social e a autonomia desses estudantes com deficiência intelectual, não deve ser atribuída exclusivamente a esse profissional, a parceria entre os profissionais de apoio e a escola favorece o estabelecimento de objetivos realistas e isso significa, que auxiliaria o professor na construção do planos de metas.

E o que a legislação fala sobre os profissionais de apoio e sobre a sala de recursos? Um professor de sala de aula que possui um aluno com deficiência tem o direito por lei, conforme o Decreto nº7611, a um profissional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011). O especialista do AEE é o que faz a comunicação entre o aluno e o professor da sala de aula, permitindo uma troca de experiência que contribua no desenvolvimento integral do estudante, sendo que a falta desse especialista é uma das dificuldades mencionadas pelo LB: “nós não temos pessoas preparadas para falar sobre isso [...]. Falta na equipe pessoas preparadas para lidarem com esses assuntos”.

Assim, a falta desse especialista que faria o processo entre o aluno e professor, acaba dificultando a adaptação desse estudante em sala de aula e sua inclusão efetivamente. Esse Decreto corrobora com o que a LDB/96 prevê em seu Art.58 inciso 1º “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996), e um dos objetivos do AEE é orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos.

Sobre a questão da falta de apoio da equipe gestora, LB relata: “nem sempre tenho contato com a orientadora, que é quem faz esse meio de sala de aula e a sala de recursos”. Nesse caso enfrenta-se uma questão de disponibilidade, uma vez que a orientadora da escola, na maioria das vezes, não se encontra na mesma nos horários que o LB trabalha. Percebe-se que nesta instituição a orientadora da escola, que não é formada para este trabalho, é quem tenta fazer o papel do

profissional especializado que por lei deveria fazer parte da equipe de profissionais que trabalham nessa instituição.

Como solução apresentada nesta categoria, o LV apresenta algumas ações que a instituição dele tomou para tentar promover um ambiente onde o estudante conseguisse se desenvolver, pois a Coordenadoria de assuntos estudantis auxiliou na questão da socialização da turma com o estudante. Outra ação que auxiliou foi o horário de atendimento que ele possuía para conseguir dar um atendimento individualizado e “a ideia de propor aqui no campus, um projeto também auxiliou e os professores a abraçarem a causa”. Compreende-se, neste caso, que as ações institucionais, oferecendo uma equipe de suporte, mesmo sem um profissional especializado conforme previsto em lei, auxiliaram no processo de adaptação do estudante.

Superar os déficits da formação inicial em relação a inclusão de pessoas com deficiência intelectual

Com relação à esta questão, os interlocutores falaram sobre os déficits da formação inicial, e como isso inibiu a superação das dificuldades em relação à inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

Os professores indicaram que suas formações iniciais, na licenciatura em matemática, não proporcionaram as condições necessárias para a construção de conhecimentos básicos para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. O LA afirma que “o que temos na formação inicial é muito pouco”, o LB também fala que “a nossa formação não nos prepara para eles”. Outro relato do LB que corrobora com a ideia de que os interlocutores não construíram determinados saberes em relação à educação inclusiva é de que “a turma no qual trabalho, tem um aluno com deficiência, um surdo [...] e ainda um com deficiência motora [...] Isso tudo em uma sala, imagina a formação que nós não temos para lidar com isso”. Ou seja, a carência de saberes profissionais (TARDIF, 2002), dificultam a prática diária dos professores no processo de inclusão.

Como solução os interlocutores trouxeram a busca por aperfeiçoamento constante, buscaram cursos de pós-graduação. Como o LA “eu precisei fazer especialização, mestrado”. Outra solução apresentada pelo LA é “estar sempre se aperfeiçoando e procurando novas práticas. Hoje as tecnologias ajudam muito, a escola recebeu os computadores do *google for education*”. Nessa fala o professor menciona que o que está auxiliando na prática dele são as tecnologias e que ele busca aperfeiçoamento através dessas tecnologias para que consiga criar uma prática que potencialize a comunicação dos seus estudantes, e isso corrobora com o que Giroto, Poker e Omote (2012) afirmam, isto é, que ao conhecer sobre as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) os professores poderão se sensibilizar e se pautar nas potencialidades dos seus alunos e não nas suas limitações. Ainda para estes autores as TIC's, em tempo de educação

inclusiva, são oportunidades para respeitar a individualidade de cada estudante e criam um ambiente de aprendizagem para cada um deles, além disso, fazem com que o aluno se sinta útil e participativo. Para finalizar, destaca-se o relato do LV que diz o seguinte: “o que mais desperta em nós é prática, porque tu estás ali, tens uma turma, tem que dar conta daquela turma, de certo modo, todos estão ali porque eles precisam, estão ali para se desenvolver, eu acho que nada como uma prática para te ajudar!”, ou seja, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) que são construídos pelo professor no trabalho cotidiano realizado na escola, permitem a ele refletir a respeito do "como" buscar soluções para os desafios vivenciados no processo de inclusão.

Observa-se dessa forma, que os interlocutores buscaram soluções no aperfeiçoamento obtido pelos cursos de pós-graduação e pela formação continuada, e isto é, basicamente o que Tardif (2002) explica sobre os saberes, os quais são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo; são plurais, isto porque os docentes podem construí-los ao longo da vida acadêmica, de cursos fora da formação inicial, de experiências pessoais.

Considerações Finais

Como considerações finais, nota-se que a pesquisa apontou dificuldades que precisam ser consideradas durante a formação do futuro professor que exercerá a docência em contextos como os citados, assim como, permitiu uma análise das formas como os professores solucionam as dificuldades vivenciadas por eles. Mesmo que em instituições de ensino distintas, com níveis diferentes da educação básica, os problemas relatados apontam para necessidades comuns, fato que permitiu traçar um perfil das situações vivenciadas por professores de matemática das instituições públicas de educação básica no município de Canoas – RS.

A análise das falas dos interlocutores, explicitou que o maior entrave se dá no contexto que envolve promover o desenvolvimento integral do aluno, pois existem diversos fatores que influenciam no desenvolvimento do mesmo. E, como esses fatores estão interligados, dificultam a elaboração do plano de metas. As soluções que foram apresentadas foram diversas, conforme o contexto de cada um dos professores. Pode-se utilizar o LV como exemplo, pois ele trabalha em uma Instituição Federal e a característica daquele lugar permite que os estudantes tenham horários de atendimento individualizados e, foram nesses horários de atendimento, que o professor percebeu que o estudante conseguiu se desenvolver melhor, revendo inclusive a forma de avaliação, substituindo as provas tradicionais por outros métodos de avaliação.

De certo modo, as dificuldades referentes ao desenvolvimento integral do estudante; a falta de profissionais especializados e ajuda da equipe gestora e os déficits da formação inicial dos professores, estão todos interligados nas questões de conseguir um ambiente inclusivo para os estudantes. Percebe-se que, mesmo que eles tenham dificuldades, continuam persistindo, são

comprometidos e empenhados em buscar o conhecimento teórico. Ademais, utilizam-se das suas experiências para conseguir fazer do ambiente de sala de aula um espaço inclusivo, buscando conhecimentos, sabendo utilizar os recursos que as escolas oferecem. No entanto, percebe-se que cada professor possuiu soluções diferentes para problemas similares pois, como dito anteriormente, cada instituição possui suas especificidades, demandas e recursos financeiros distintos.

Cabe destacar que, mesmo tratando-se de uma pesquisa direcionada à professores de matemática, não foram diagnosticadas, dentre as dificuldades vivenciadas no exercício da docência, características a respeito dos conteúdos específicos que compõem o currículo da disciplina de matemática, fato interessante na medida em que a matemática é considerada uma área do conhecimento em que muitos estudantes apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Entende-se também que, se a lei fosse cumprida de forma efetiva muitas das dificuldades apontadas seriam solucionadas, como a atuação de uma equipe de apoio, com profissionais especializados nessas áreas, de forma que auxiliasse no desenvolvimento do estudante e na inclusão efetiva no ambiente escolar, facilitando, assim, o papel do professor em sala de aula e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Acredita-se que a formação inicial deva ser um espaço para o futuro professor conhecer a legislação e as especificidades do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, assim como outros tipos de deficiências, pois teriam uma base de conhecimentos teóricos e práticos, os quais serviriam de alicerce para começarem seus trabalhos quando se depararem com casos de estudantes com deficiência. Sabe-se que cada caso é um caso, cada situação tem suas especificidades, mas já seria um bom começo se os professores em formação tivessem a oportunidade de construir e ampliar conhecimentos referentes à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares e, por ser uma formação com características tão específicas, deveria continuar ao longo de toda a vida profissional, por isso as instituições de ensino deveriam garantir a formação continuada.

Referências

ANDRÉ, Marli.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, LDA: Lisboa, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19. Jun. 2019.

CAMPBELL, Selma. **Múltiplas faces da inclusão.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CARVALHO, Erenice. Deficiência intelectual: Conhecer para intervir. **Pedagogia em ação**, [s. l.], 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em: 7 ago. 2019.

CUNHA, Maria et al. Saberes docentes e inclusão: um estudo sobre a construção de saberes na prática profissional. **Percursos**, [s. l.], v. 12, ed. 1, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>. Acesso em: 5 ago. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 5 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 60º. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

JOHNER, Leila Edinéia Arnhold. Vivendo a diversidade da educação inclusiva nos dias atuais. **XV Seminário Internacional da Educação**, [s. l.], v. 5, 2016 Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb9deefe-d179-4f41-9e8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20nos%20dias%20atuais.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

LOPES, Maura Corcin. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, [s. l.], p. 96 - 119, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e preposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MENEZES, Eliana da Costa P.; CANABARRO, Renata C. C.; MUNHOZ, Maria A. Deficiência intelectual. *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. [S. l.]: Laboratório de pesquisa e documentação—ce, 2014. cap. 5, p. 153 -203. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

NETO, Ana Lúcia Gomes Calvacanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 25, p. 223 - 240, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 60°. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 11-15.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em: 23 out. 2019.

SILVA, Carla Maciel. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa ao conceito e aos processos de escolarização**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence>. Acesso em: 3 set. 2019.

SILVA, Margaret. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. 55 f. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão) - Faculdades UAB/UNB - Pólo de Santa Maria, Brasília, 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso**. Psicopedagogia, [S. l.], 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/08.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 5. ed. Porto Alegre: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial da Saúde**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=E158A6BECBF1765FF3E8838F25AD39E9?sequence=4. Acesso em: 2 jul. 2019.