



UMA PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA ESPECIALIZADA: AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA ATUAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A PARTNERSHIP BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SPECIALIZED SCHOOL: THE CONTRIBUTIONS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE FORMATION OF THE MATHEMATICS TEACHER TO WORK IN INCLUSIVE CONTEXTS

Aline Bernardes¹
Fábio G. Bernardo²

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a parceria entre a Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), escola especializada no ensino de alunos com deficiência visual, no estágio supervisionado voltado para a inclusão. Entende-se que o estágio é um caminho possível para promover uma formação matemática inclusiva para o futuro professor, pois proporciona a vivência em contextos inclusivos ou voltados para educação especial e oportuniza reflexões sobre as especificidades do ensino de matemática para alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo descreve a estrutura do estágio supervisionado e suas atividades, às quais se desenvolvem em parte na universidade e em parte na escola. Brevemente, apresentam-se os resultados de uma avaliação, realizada com três turmas de licenciandos (2015, 2016 e 2017) que passaram pelo IBC. A avaliação teve como objetivo obter um *feedback* sobre o estágio no IBC.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Inclusão. Deficiência Visual.

Abstract

We report an experience about the partnership between the Undergraduate Mathematics Teacher Course of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) and Benjamin Constant Institute (IBC), which is a school specialized in the teaching of visually impaired students. The partnership concerns the supervised internship practice for inclusion. We understand that the supervised internship is a possible way forward to promote an inclusive mathematical education for the future teacher, since it provides the experience in inclusive or special education contexts and offers reflections on the specificities of mathematics teaching for students with special educational needs. We briefly describe the structure of the supervised training and its activities, which are developed partly in the university and partly in the school. We present the results of an evaluation carried out with three classes of students (2015, 2016 and 2017) who completed their training at IBC. The objective of the evaluation was to obtain feedback about the training at IBC.

¹ Doutora, UNIRIO, Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: aline.bernardes@uniriotec.br

² Doutorando, Instituto Benjamin Constant (IBC), Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: prof_fabiobernardo@yahoo.com.br

Keywords: Teacher Education. Supervised Internship Practice. Inclusion. Visual Impairment.

Introdução

A promulgação de uma série de documentos oficiais, nos últimos anos, destinados a garantir o direito à educação de pessoas com deficiências, em todos os níveis, instituiu um novo cenário para as salas de aula brasileiras. É, cada vez mais, comum o professor se deparar com estudantes que apresentam necessidades educacionais diferenciadas, em suas turmas regulares. Esse cenário impõe à sociedade e às instituições de ensino o desafio de lidar com a diversidade e de promover a inclusão de tais estudantes nos espaços escolares. Tal demanda, por sua vez, coloca aos formadores de professores o desafio de preparar os futuros professores para esta realidade.

Dada a variedade de especificidades dos alunos público-alvo da educação especial e as necessidades educacionais que cada um requer: como preparar os futuros professores para a demanda de lidar com estudantes com deficiência? Considerando a diversidade a partir de uma perspectiva mais ampla, abrangendo também outros grupos excluídos (ex.: indígenas, comunidades quilombolas, jovens e adultos, trabalhadores rurais, dentre outros), o desafio de preparar os futuros professores para uma educação inclusiva torna-se ainda maior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº2 de 1º de julho de 2015, destacam que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo relacionados à educação especial, aos direitos humanos, as diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, a oferta, de forma obrigatória, da disciplina Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de licenciatura. No entanto, para promover inclusão, discussões sobre a especificidade do ensino de matemática (EM) para determinados casos de deficiências são extremamente importantes. Por exemplo, como ensinar geometria para estudantes cegos? Como ensinar probabilidade para estudantes surdos? Desse modo, os cursos de licenciatura precisam (re)pensar a sua grade curricular para que possam melhor preparar os professores para uma educação que se proponha, de fato, a incluir.

Cozendey e Costa (2016), em pesquisa realizada com 53 alunos de 7 cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, constataram que os licenciandos não se sentem preparados para exercer a docência em contextos inclusivos. De acordo com os autores, cerca de 81,2% dos entrevistados declararam que não se sentiam preparados para trabalhar em

uma turma com alunos cegos. Os pesquisadores também observaram que 66% dos participantes não consideravam que o curso de licenciatura fosse capaz de prepará-los adequadamente para a prática educacional em turmas que tivessem alunos cegos. A situação é preocupante, uma vez que se “o licenciando tem dúvidas sobre a sua capacidade, é possível que ao exercer a função de professor não saiba como proceder ao receber um aluno cego ou com baixa visão” (COZENDEY; COSTA, 2016, p. 222).

Um resultado ainda mais alarmante é apresentado por Moreira, Manrique e Martins (2016), cuja pesquisa foi realizada com professores que ensinam Matemática na rede pública da região do Minho (Portugal) e no Distrito Federal (Brasil). O objetivo da pesquisa foi investigar como os professores participantes concebiam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas aulas. Um dos resultados aponta que os professores não desejavam ter alunos como esses em suas salas de aula. Não cabe julgar os professores ou responsabilizá-los pela situação, mas, sim, refletir sobre como os cursos de formação de professores podem reverter quadros semelhantes aos apresentados nas duas pesquisas acima e preparar os futuros professores para o trabalho em contextos inclusivos.

Concordamos com as autoras (COZENDEY; COSTA, 2016) quando elas destacam a importância da formação continuada como um instrumento que pode contribuir para uma melhor atuação dos professores em ambientes inclusivos. No entanto, acreditamos que os cursos de formação inicial não podem continuar negligenciando e confirmando esse quadro de despreparo dos futuros professores de matemática para lidar com alunos com deficiência.

Percebendo a necessidade de (re) pensar a estrutura de sua grade curricular e visando a preparar os licenciandos para lidar com a inclusão, o núcleo docente estruturante (NDE) da Licenciatura em Matemática (LM) (presencial) da UNIRIO aproveitou a oportunidade da reforma curricular, realizada em 2014, e passou a encaminhar os licenciandos para realizar parte do estágio supervisionado (inicialmente) em escolas de educação especializada, como: o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto de Educação de Surdos (INES).

O INES e o IBC são instituições públicas federais que, ao longo dos anos, têm se consolidado como espaços que apoiam a capacitação profissional e a formação inicial de professores, por meio de uma série de ações, cursos abertos à comunidade e apoio a pesquisas. Além disso, recebem alunos de diferentes instituições de ensino, tanto para cursarem o estágio supervisionado da licenciatura quanto para pesquisas de conclusão de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, visando, por meio de parcerias, desenvolver e compartilhar conhecimentos por meio de suas ações nas áreas em que atuam.

Neste texto, apresentamos um relato de experiência da parceria entre a LM da UNIRIO e o IBC no estágio supervisionado, o qual ilustra nossa proposta de considerar o estágio supervisionado como uma etapa essencial para uma formação matemática inclusiva do futuro professor, visando prepará-lo para os desafios da inclusão. Este relato descreve o trabalho realizado com três turmas de licenciandos nos anos 2015, 2016 e 2017. Apresentamos também os resultados de um *feedback* dado pelos estudantes, que realizaram parte de seu estágio supervisionado no IBC, por meio de um questionário *online*.

Percursos metodológicos

Para os registros desse relato de pesquisa, utilizamos um viés qualitativo de investigação, buscando observar, escutar e registrar todo o movimento que envolveu a participação dos alunos da Universidade, tanto na disciplina do estágio, quanto na atuação destes na escola especializada, numa perspectiva de observação participante, inspirados nas ideias de Rosa (2013), que teve como local de observação o próprio ambiente de trabalho dos autores.

A observação participante é uma metodologia bastante usada, na qual não parece haver fronteira entre o pesquisador e o objeto, uma vez que ao mesmo tempo em que reflete sobre o tema, o pesquisador está inserido no contexto estudado por ser parte deste universo (ROSA, 2013). De acordo com o autor, na observação participante, “o pesquisador está inserido em determinado grupo, no sentido de que faz parte dele, participando das ações, enquanto o observa” (ROSA, 2013, p.63). Não houve levantamento de hipóteses, *a priori*, e os nossos registros foram a principal fonte de evidências.

Documentos e perspectivas teóricas nos quais a parceria entre a Licenciatura em Matemática da UNIRIO e o IBC se apoiam

Em novembro de 2011, foi promulgado o Decreto 7611, com *status* de emenda constitucional, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado em todo o país. O documento, além de valorizar a oferta de um ensino de qualidade para todos, em um ambiente inclusivo, prevendo para isso, adaptações físicas e atendimentos profissionais especializados, também cita ações que valorizam o trabalho desenvolvido por instituições especializadas na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Entre outras recomendações do Decreto 7611, destacamos a orientação para que haja formação/capacitação de professores

para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais e reforça a importância da formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva.

Dentre os diversos acordos, documentos, leis e recomendações sobre o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015) representa uma grande conquista para a sociedade, uma vez que busca garantir aos alunos com NEE uma educação que favoreça a observância de seus aspectos cognitivos, além de obrigar as escolas regulares de ensino a matriculem tais alunos em turmas mistas. Entre outras coisas, a Lei estabelece a necessidade de adotar práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores e a inclusão, em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. Tendo essas determinações em vigor e observando que a existência de turmas com alunos incluídos em escolas regulares já é uma realidade no país, é urgente que as escolas especializadas e as universidades (re)direcionem suas ações de forma a ressignificar suas práticas formativas.

A proposta de que a formação para uma educação matemática inclusiva deva considerar o estágio supervisionado é inspirada pelos ideais de formação de professores defendidos pelo cientista e educador português António Nóvoa. Nóvoa (2009) faz um retrospecto das atividades de pesquisa na área de formação de professores e destaca diferentes momentos da história recente que valorizaram a racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, as questões do currículo e as reformas educativas, além do longo período em que as pesquisas se debruçaram sobre a organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. De alguns anos para cá, de acordo com Nóvoa, o professor voltou a ser o centro das atenções das pesquisas. As ideias de Nóvoa reforçaram o debate de que os cursos de licenciatura precisam ser reformulados e reestruturados de forma a colocarem o futuro professor dentro dos espaços escolares, ao longo de toda a sua formação.

Assim, concordamos que a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada nas discussões acerca da aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Dessa maneira, buscamos oferecer ao licenciando, por meio do estágio supervisionado, a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula, com alunos com NEE, exatamente como ela se apresenta na prática, no mundo real.

Propomos uma parceria integradora e investigativa entre a escola e a universidade, buscando não só aproximar as instituições, mas também envolver os licenciandos numa práxis que possa, de fato, ajudá-los a melhor compreender as dificuldades e os desafios que terão pela frente quando se depararem, em sua sala de aula, com alunos com NEE. Tal parceria constitui o diferencial da proposta do estágio supervisionado da LM da UNIRIO. Concordamos com as ideias de Nóvoa (2009, p. 5) quando ele defende a importância de “devolver a formação de professores aos professores” e de criar uma cultura profissional em que professores mais experientes tenham um papel decisivo na formação inicial. Assim, a ideia para a consolidação de uma parceria, vai muito além de estabelecer um convênio com a escola de educação básica ou com a escola especializada. Ela parte do reconhecimento do papel do professor experiente na formação inicial de seus pares (ou seja, seus futuros colegas de trabalho), bem como do entendimento de que os professores da escola básica devem ter um papel ativo no estágio supervisionado.

O curso de Licenciatura em Matemática da UNIRIO e o Estágio Supervisionado

O curso de LM da UNIRIO teve a sua primeira turma iniciando no primeiro semestre de 2010. Desde então, o curso passou por duas reformas curriculares. As modificações feitas, na última reforma, foram resultado de muitas discussões e reflexões do corpo docente sobre a importância de considerar os saberes que o professor precisa ter para exercer a sua profissão. Em ambas as reformas curriculares, o estágio supervisionado passou por mudanças, tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa. Com a última reforma, as mudanças acarretaram mais componentes curriculares ao estágio (disciplinas) e a redistribuição de carga horária em mais períodos (Quadro 1).

Quadro 1 – Carga horária e componentes curriculares do ES de 2010 a 2019

	2010 – 2014	2015 – 2018	2019 – Atual
Estágio 1	210 horas	150 horas	90 horas
Estágio 2	210 horas	150 horas	120 horas
Estágio 3	--	120 horas	120 horas
Estágio 4	--	--	120 horas
Total	420 horas	420 horas	450 horas

Fonte: elaborado pelos autores.

Cada turma de estágio possui um professor orientador do quadro de professores da Escola de Matemática da Universidade, responsável por acompanhar e avaliar o estágio. Além disso, os licenciandos possuem um professor supervisor na escola em que realizam o estágio. Em cada disciplina de estágio, a carga horária sempre foi dividida de modo que 30 ou 20 horas são reservadas para encontros semanais com o professor orientador. Nesses encontros, são realizadas discussões teóricas, leituras de textos, além do planejamento de atividades e da regência, a ser ministrada pelos licenciandos na escola-campo. Uma mudança bastante significativa, ocorrida na última reforma curricular, é que para cada estágio foi criada uma disciplina de prática de ensino (ao todo, quatro práticas). A motivação para a criação das práticas, cursadas concomitantemente aos estágios, foi a percepção da necessidade de dar mais ênfase ao planejamento e ao exercício da regência.

A equipe de estágio reconhece a importância dessa etapa para o desenvolvimento profissional do professor, pois é neste momento que a vivência dentro da profissão (NÓVOA, 2009) tem início. O retorno à escola é marcado pela mudança da perspectiva de aluno para a perspectiva de professor. Assim, o estágio supervisionado da LM da UNIRIO “busca desenvolver o reconhecimento do espaço da escola como um espaço profissional e a construção da identidade profissional do professor” (UNIRIO, p. 26). Em certa medida, a proposta de estágio da LM da UNIRIO considera que as disciplinas de estágio são conduzidas tanto pelo professor da UNIRIO (professor orientador), como pelo professor que acompanha e orienta os licenciandos na escola (professor supervisor). Nesse sentido, a parceria entre a escola e a Universidade torna-se fundamental.

O estágio voltado para inclusão

A principal mudança no estágio supervisionado, decorrente da primeira reforma (em 2014), foi a criação de mais uma disciplina - Estágio 3 (Tabela 1). O objetivo foi promover uma vivência dos licenciandos e o exercício da regência em contextos de inclusão, com educandos com NEE. Tal mudança ocorreu antes que a LBI (2015) fosse promulgada e foi motivada pela percepção da equipe de estágio acerca da importância de “desenvolver uma educação matemática inclusiva na formação inicial de professores de matemática” (SCARPELLI; BERNARDES, 2018).

Dentre as disciplinas que discutem ou tangenciam as questões da inclusão, a LM da UNIRIO possui a disciplina Laboratório de Ensino de Matemática 1, voltada para o

desenvolvimento de materiais concretos, mas não especificamente voltada para alunos com DV. A disciplina de Libras é obrigatória e há uma disciplina eletiva intitulada Educação Especial. Desse modo, até então, não existia na grade uma disciplina que discutisse as especificidades do ensino de matemática em um contexto inclusivo. Com a estrutura atual do estágio (vide tabela), as disciplinas ficaram assim estruturadas: Estágio 1 – escolha livre entre diferentes realidades (escolas técnicas, EJA, entre outras). Estágio 2 e 3 – um deles em turma do Ensino Fundamental (anos finais) e o outro no Ensino Médio. Por fim, no Estágio 4, os licenciandos são encaminhados para escolas voltadas para educação especial ou com alunos incluídos.

A parceria com os professores de instituições especializadas em educação especial foi fundamental, uma vez que eles eram os professores experientes no EM para as NEE em questão (alunos com DV e alunos surdos) e, além disso, os professores de estágio precisaram fazer uma imersão nessas instituições e aprender “sobre material didático, sobre tecnologia assistiva e sobre as particularidades dos grupos envolvidos” (SCARPELLI; BERNARDES, 2018, p. 4). Atualmente, há licenciandos fazendo estágio em escolas regulares com alunos incluídos.

As ações desenvolvidas pelo IBC e o Estágio Supervisionado

O IBC, através de suas ações, busca desempenhar papel de protagonismo e destaque no cenário nacional em estudos, pesquisas, produção e distribuição de material didático em Braille e materiais grafo-táteis, desenvolvimento de metodologias e recursos de tecnologia assistiva voltados para a DV. Além disso, vem buscando promover maior articulação e colaboração com as demais instituições pertencentes a Rede Federal de ensino, por meio das muitas parcerias estabelecidas ao longo dos últimos anos, a exemplo desta com a UNIRIO, relatada neste trabalho. Uma ação importante e essencial para a instituição foi a abertura de seu campus para recebimento de pesquisadores externos e alunos da licenciatura para realização do estágio supervisionado em todas as disciplinas da grade curricular. Além de proporcionar aos alunos e pesquisadores o contato direto com os estudos e pesquisas realizadas na instituição, estes têm a oportunidade de vivenciarem de perto como se dá a educação e o ensino de alunos com DV, considerando as diferentes e diversificadas estratégias didáticas e pedagógicas adotadas pela instituição.

Em relação à parceria com a LM da UNIRIO, foi por meio do estágio supervisionado que os licenciandos puderam permanecer por cerca de quatro meses nas dependências do IBC

em cada um dos anos considerados neste relato. Dentre as atividades que foram proporcionadas aos licenciandos, podemos citar: o acompanhamento de turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental, a participação em reuniões de planejamento com a equipe de matemática, em conselhos de classe, a elaboração de atividades para as aulas, a produção e a testagem, junto aos estudantes do IBC, de materiais grafo-táteis.

Além disso, os licenciandos tiveram a oportunidade de aprender, ainda que em um nível básico, a leitura e escrita no Sistema Braille; as técnicas operatórias do Soroban, instrumento essencial ao EM para alunos com DV; conhecer *softwares* de acessibilidade para cegos, e vivenciar toda a rotina e o dia a dia dos alunos do Instituto. Procuramos familiarizar o licenciando com diferentes turmas de diferentes anos de escolaridade, auxiliando-o nas observações das especificidades dos alunos, auxiliando-os a perceberem as diferentes formas de apresentar e discutir os conteúdos de matemática (BERNARDO, 2018).

Nossa parceria UNIRIO-IBC se propôs também a discutir tais ações com outros alunos e professores da universidade, de forma a possibilitar que estes ampliassem seus conhecimentos acerca das especificidades da DV, por meio de reuniões, oficinas e encontros na universidade. Diante disso, após os três primeiros semestres de realização do estágio, sentimos a necessidade de rever nossas ações e ouvir o que os licenciandos, que realizaram seu estágio no IBC, tinham a dizer sobre o que vivenciaram ao longo dos quatro meses de estágio. Esta ação fortalece a nossa parceria, uma vez que nos possibilita refletir sobre o que pode ser aperfeiçoado e a replanejar nossas ações em conjunto.

A avaliação do estágio pelos licenciandos

Elaboramos um questionário eletrônico com três perguntas fechadas e uma aberta. Enviamos o convite para o preenchimento do formulário, via *e-mail*, a todos os licenciandos que realizaram o estágio voltado para inclusão no IBC nos anos de 2015, 2016 e 2017. Nos três semestres considerados, treze alunos realizaram parte de seu estágio (100 horas) no IBC e desses, doze responderam ao questionário, sem que seus nomes pudessem ser identificados pelos autores. Obtivemos um *feedback* que nos possibilitou refletir sobre o que eles consideram como práticas substanciais na realização do estágio e de que forma essa experiência pode ser melhor desenvolvida. A seguir, vamos apresentar o questionário (Quadro 2), as respostas dadas pelos licenciandos e algumas considerações acerca dessa avaliação.

Quadro 2 – Questionário submetido aos licenciandos

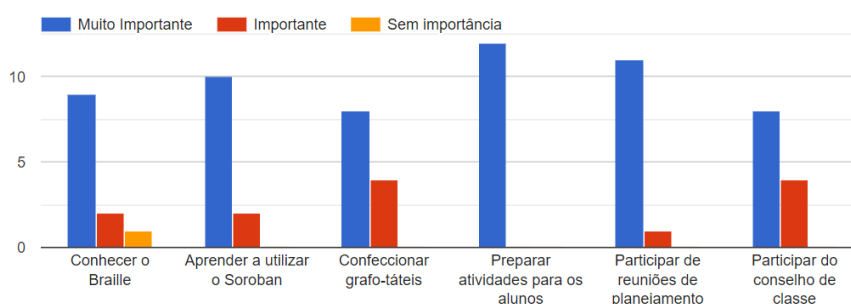
<p><i>I. Com relação a cursar uma parte do Estágio Supervisionado em uma escola especializada, você considera:</i></p> <p><input type="radio"/> Muito importante</p> <p><input type="radio"/> Importante</p> <p><input type="radio"/> Irrelevante para a formação</p>	<p><i>II. Você acha que o Estágio Supervisionado, desenvolvido no IBC, lhe proporcionou experiências para atuar com alunos com DV em sala de aula em uma escola regular?</i></p> <p><input type="radio"/> Sim, sinto-me preparado</p> <p><input type="radio"/> Sim, porém sinto-me parcialmente preparado</p> <p><input type="radio"/> Não, sinto-me despreparado</p>
<p><i>III. Em sua opinião, qual o grau de importância das seguintes atividades desenvolvidas no estágio, no IBC: conhecer o Sistema Braille, aprender a utilizar o Soroban, confeccionar grafotáteis, preparar atividades para os alunos, participar de reuniões.</i></p> <p><input type="radio"/> Muito importante <input type="radio"/> Importante <input type="radio"/> Sem importância</p>	
<p><i>IV. O que podemos fazer para melhorar a dinâmica do estágio no IBC?</i></p>	

Fonte: elaborado pelos autores.

Na questão I, 10 participantes (83,3%) responderam “Muito importante” e 2 (16,7%) responderam “Importante”. Esse resultado, com a maioria optando pela primeira opção, surpreendeu-nos, uma vez que a proposta de estágio, até o momento, tem proporcionado uma imersão em um caso de NEE. O estágio possibilitou que os participantes da avaliação se aprofundassem nas questões relativas à DV. Tal proposta tem algumas fragilidades e estamos cientes delas. Proporcionar um aprofundamento em um caso específico implica em abrir mão dos demais. Ainda assim, esperamos que a imersão seja capaz de sensibilizar e de provocar reflexões acerca de todo o processo de inclusão - não estando este restrito aos alunos com DV – sobretudo, em relação ao seu compromisso social e profissional, como futuro professor.

Na questão II, 8 (66,7%) responderam “Sim, sinto-me preparado”, 3 (25%) responderam “Sim, porém sinto-me parcialmente preparado” e 1 (8,3%) respondeu “Não, sinto-me despreparado”. Não foram realizadas entrevistas após o questionário, de modo que não foi possível acessar os motivos daqueles participantes que se declararam parcialmente preparados, bem como daqueles que não se sentem preparados. Não sabemos, por exemplo, se esses licenciandos levaram em conta o fato de que o cenário de uma turma regular com um aluno com NEE incluído é bastante diferente daquele vivenciado no IBC. No IBC, todos os alunos possuem DV, as turmas são reduzidas (cerca de 10 alunos) e as estratégias adotadas pelo professor são as mesmas para toda a turma. Outro ponto é que nem todos participaram de todas as atividades oferecidas, como, por exemplo, a oficina de Braille, as reuniões de conselho de classe e de planejamento. Em geral, os licenciandos participaram das atividades que ocorriam nos dias em que os mesmos estavam na escola. As respostas ao questionamento III estão apresentadas no gráfico da Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Respostas dos licenciandos ao questionamento IV



Fonte: elaborado pelos autores.

Apenas 1 (8,3%) participante respondeu “sem importância” em relação a conhecer o Sistema Braille. Não sabemos se este licenciando participou da oficina de Braille, mas um ponto a ser considerado é o fato de que no IBC, a tarefa de transcrição de textos, listas de exercícios e avaliações é realizada por um profissional contratado para esta função. Assim, pode parecer que a compreensão do Sistema Braille não seja necessária ao professor, o que é um equívoco. De todo modo, os resultados apontam que a nossa proposta de participação ativa dos licenciandos em diversas atividades, ao longo dos quatro meses de estágio, foi valorizada pela maioria.

Na questão IV, a única questão aberta do questionário, percebemos quatro tipos de respostas: i) respostas sinalizando que nada mais precisa ser feito (1 - 8,3%); ii) sem resposta (1 - 8,3%), iii) respostas sugerindo mais atividades práticas como oficinas de Soroban, de Braille, de confecção de materiais didáticos, de participação em reuniões de planejamento e de conselhos de classe (7 - 58,3%) e iv) respostas indicando falta de tempo para frequentar mais atividades no IBC (2 - 16,6%). O trecho abaixo ilustra as respostas do terceiro tipo:

“A princípio, gostei muito do estágio, aprendi, participei das atividades. Os professores nos incentivam a ensinar e a lidar com os alunos com DV. Aulas extras no estágio sobre soroban e braile seria ótimo.”

A maioria dos participantes apontou o desejo/necessidade de mais atividades. Aquelas que foram realizadas com os licenciandos, no período considerado na avaliação, tiveram um caráter introdutório. Assim, um encaminhamento apontado pelos resultados é organizar mais oficinas que envolvam o aprendizado do Sistema Braille, a confecção e a utilização de materiais grafo-táteis, bem como de *softwares* voltados para DV.

Considerações finais

As salas do IBC possuem características próprias, poucos alunos e uma estrutura diferenciada. Estamos certos de que essa não é a realidade de uma escola regular com alunos cegos incluídos e que um semestre de estágio não esgotará as possibilidades metodológicas, os recursos e materiais que podem ser utilizados com esses alunos. Por outro lado, estamos convencidos de que a experiência foi capaz de oferecer a oportunidade aos licenciandos de conhecer as especificidades que um aluno com DV necessita para participar, de forma menos excludente, das aulas de matemática.

O instrumento elaborado com o objetivo de obter um *feedback* dos licenciandos, que cursaram parte de seu estágio no IBC, possibilitou fazer uma avaliação das atividades realizadas na escola. Pretendemos aprimorar o instrumento para que a avaliação contemple também as atividades de estágio realizadas na universidade e inserindo mais opções de resposta nas perguntas. Um ponto que não foi considerado na avaliação foi a regência. Seria interessante obter um *feedback* sobre a experiência de planejar e de realizar a regência para uma turma de alunos com DV.

A maioria dos licenciandos que participou da avaliação sinalizou sentir-se preparado para lidar com estudantes com DV. Embora o grupo de participantes tenha sido bastante reduzido, esse resultado traz-nos esperança de contribuir para reverter os quadros de despreparo e insegurança dos professores, conforme apontado por Cozendey e Costa (2016) e por Moreira, Manrique e Martins (2016), para atuar com alunos com NEE em suas salas de aula.

Estamos cientes de que o estágio voltado para inclusão em uma instituição especializada tem suas fragilidades ao restringir os casos de NEE. Assim, acreditamos que a proposta aqui defendida para uma formação matemática inclusiva ofereça subsídios para atuar com alguns casos de NEE. Além disso, esperamos que a proposta seja capaz de promover uma sensibilização no futuro professor de buscar informações e ajuda para lidar com os desafios da diversidade.

Referências

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146/15**. Ministério da Casa Civil, Brasília, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Resolução nº2, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília, 2015.

BRASIL, **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BERNARDO, F. G. O estágio supervisionado de licenciandos da universidade federal do estado do Rio de Janeiro no Instituto Benjamin Constant: Um possível caminho para a formação de professores de matemática na Perspectiva Inclusiva. In 7º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2018, Foz do Iguaçu. Anais [...]. Foz do Iguaçu, 2018.

COZENDEY, S. G.; COSTA, M. P. R., Formação dos licenciandos para o trabalho com alunos cegos ou com baixa visão: um estudo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 59, v. 2, p. 209-225, jul. - dez. 2016.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L.; MARTINS, A. P. L. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: práticas**. V. 2. p. 69-84. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

ROSA, P. R.S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

SCARPELI, R.T.; BERNARDES, A.C.S. O estágio supervisionado III na licenciatura em matemática da Unirio: uma experiência inicial com a inclusão. In: 7º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018, **Anais [...]**. SBEM-RJ, Rio de Janeiro, 2018.

UNIVERSIDADE FEDEARL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.uniriotec.br/matematica/2018/12/14/calouros/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Recebido em: 12 de maio de 2019.

Aprovado em: 01 de setembro de 2019.