



A Aula de Matemática a Partir do Discurso de Estudantes com Deficiência

Mathematics lessons based on the discourse of students with disabilities

<https://doi.org/10.37001/emr.v25i67.2004>

Evanilson Landim¹

Lícia de Souza Leão Maia²

Wilma Pastor de Andrade Sousa³

Resumo

À medida que estudantes de diferentes grupos chegam à escola vêm à tona as fragilidades e dificuldades diante do desejo ainda utópico de uma escola para todas as pessoas. No caso do ensino de Matemática, a situação parece mais frágil, dado o absolutismo que, até o momento, impera nessa matéria. O fato é que a escola não tem sido capaz de alcançar a todos, sobretudo os membros das famílias de menor condição econômica, os negros, os moradores dos subúrbios e as pessoas com deficiência que nem sempre têm acesso a uma escola justa. Neste texto, analisamos como estudantes com deficiência percebem a escola e a aula de Matemática, de modo particular. Participaram da pesquisa 22 estudantes com diferentes deficiências: auditiva, física, intelectual e visual. Os resultados apontam que os participantes reivindicam uma escola pensada com todos e todas da classe e denunciam que as adaptações adotadas nas aulas de Matemática têm sido pouco eficientes.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino de Matemática. Oportunidade de aprendizagem.

Abstract

As students from different groups arrive at the school, the weaknesses and difficulties with regards to the still utopian desire for a school for all people arises. In relation to the teaching of mathematics the situation seems more fragile due to the absolutism that still prevails in this matter. The fact is that the school has not been able to reach everyone, especially members of families with less economic conditions, blacks, outskirts residents and people with disabilities who do not always have access to a fair school. In the present study, we analyze the perception of Mathematics lessons by the students with disabilities. Twenty-two students with different disabilities participated in the research: hearing, physical, intellectual, visual. The results point out that the participants demand a fair school, designed for everyone in the class and denounce that the adaptations adopted in Mathematics lessons have been inefficient.

Keywords: Inclusion. Mathematics lesson. Learning opportunities.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto do Colegiado de Lic. em Matemática da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, Pernambuco, Brasil. E-mail: evanilson.landim@upe.br.

² Doutora em Sciences de L'éducation pela Université de Paris V. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: liciaslma@hotmail.com.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: wilmapastor@hotmail.com.

Introdução

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o direito à Educação tem sido uma pauta frequente, inclusive, impulsionando outros movimentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), e, mais tarde, aquele que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, realizado pela UNESCO em 1994. Sasaki (2010) considera que a Declaração de Salamanca foi o primeiro documento internacional a tratar amplamente da Educação Especial no contexto da inclusão, avançando em relação à pauta do que foi debatido em Jomtien.

No Brasil, esses movimentos impulsionaram o Ministério da Educação a publicar a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), orientando o processo de integração institucional nas classes comuns do ensino regular. Ademais, foram decisivos para a (re) elaboração da LDBEN de 1996, sobretudo, destacando o direito à educação das pessoas com deficiência em instituições públicas e em igualdade de condições no acesso e na permanência de todos na escola (BRASIL, 1996).

A deficiência é um fenômeno global; com frequência, é relacionado à pobreza, tem impactos políticos, econômicos, culturais e sociais e alcança toda a sociedade. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 15,3% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência (BRASIL, 2012). No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que cerca de 45,6 milhões de pessoas possuem alguma deficiência, o que corresponde a quase 24% de toda a população do país, sendo a deficiência visual a mais frequente, atingindo 18,6% da população.

Com a LDBEN de 1996, as classes especiais, principal forma de atendimento às pessoas com deficiência até então, foram dando espaço à “inclusão” desses estudantes nas turmas comuns e nos demais espaços sociais. O governo brasileiro instituiu, em 1999, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)⁴ com o propósito de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política nacional de inclusão.

Por outro lado, embora muitas ações tenham sido empreendidas a favor da garantia do direito à Educação para as pessoas com deficiência, o fato é que, na escola, essas pessoas,

⁴ A partir de 2010 o CONADE passou a significar Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificação necessária após a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).
Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 25, n. 67, p.39-56, abr./jun. 2020. 40

ainda, parecem ocupar um lugar secundário, principalmente, na aula de Matemática. Diante dessa constatação, sobrevém o nosso interesse por compreender como os estudantes com

deficiência estão percebendo a escola, de modo geral, e a aula de Matemática, de maneira particular.

Ferreira (2012) destaca que muitos professores não se sentem preparados para lidar com estudantes com deficiência, por isso propõem que eles sejam atendidos por especialistas em uma sala de aula especial. A terceirização da responsabilidade pela aprendizagem desses estudantes parece ser uma ação comum na escola. Muitas vezes, o fiasco identificado na escolarização dos estudantes com deficiência é justificado pela falta de formação específica para os docentes, pela ausência de recursos na escola e até mesmo pela indisposição desses estudantes para aprender e interagir na classe comum (ALBUQUERQUE, 2007; FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012).

A inclusão, ainda, é encoberta pelas dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar. Nesse processo, é quase unânime a defesa por uma sala de aula mais acessível com rampas para os estudantes com dificuldade de locomoção e com livros em braille para os estudantes com deficiência visual, dentre outras reivindicações nessa área, inclusive alcançando todas as deficiências. Mas, na consciência das pessoas, o que parece vir primeiro são as limitações e o que se considera como impedimento em função do tipo de deficiência. Nesse campo, os maiores obstáculos são atitudinais; se a escola não é capaz de romper os rótulos construídos socialmente a esse respeito, pouco será alcançado. As rampas e os materiais em braille são importantes; entretanto, poderão ser pouco eficientes na classe em que não se acredita na aprendizagem de todos os estudantes.

O texto ora apresentado é parte de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o título: Nenhum a menos na aula de matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas (LANDIM; MAIA; SOUSA, 2018), cujo objetivo foi analisar como a escola está compreendendo a inclusão nas aulas de Matemática dos estudantes com deficiência, de maneira geral e dos estudantes com deficiência visual em particular, identificando como essa compreensão pode afetar o ensino e a aprendizagem de Matemática, especificamente, das

razões trigonométricas. Neste artigo, porém, examinamos como estudantes com deficiência percebem a escola e a aula de Matemática.

A propósito de esclarecimentos, nas seções seguintes, serão apresentados os seguintes tópicos: paradigmas relacionados à educação das pessoas com deficiência; o entendimento dos professores sobre a inclusão dos estudantes com deficiência; perspectivas metodológicas adotadas neste estudo, a compreensão dos estudantes com deficiência sobre a inclusão na escola e na aula de Matemática e, por fim, as considerações finais acerca da questão ora tratada.

Paradigmas relacionados à educação das pessoas com deficiência

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência é um fenômeno relativamente novo no Brasil e em quase todos os países. Até a Idade Média, era comum essas pessoas serem sacrificadas em virtude de crenças que as associavam a maus espíritos e a castigos divinos. A compreensão da sociedade a respeito desse grupo era baseada no misticismo (MAZZOTTA, 2005). As representações preconceituosas e limitadas em relação às pessoas com deficiência têm sido um obstáculo à inclusão. A ignorância sempre foi o principal nutriente do preconceito.

Para Pimentel (2012), a falta de conhecimento do professor a respeito das especificidades dos estudantes com deficiência reflete em ações pedagógicas ainda fortemente marcadas por atitudes próprias da exclusão. Isso posto, é essencial a promoção de condutas que sigam na contramão das barreiras atitudinais, que demarcam preconceitos e estereótipos sem razão. Com frequência, “as diferenças são sinalizadas como fatores negativos, o que dificulta a aceitação do outro, considerado diferente, desencadeando atitudes de discriminação” (ARAÚJO, 2016, p. 180).

A trajetória histórica e educacional dessas pessoas, segundo Sasaki (2010), está organizada em quatro fases, a saber: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Para o autor, essas fases não aconteceram de forma concomitante em todos os segmentos populacionais. Por exemplo, a exclusão e a segregação, ainda hoje, alcançam os grupos sociais mais vulneráveis.

Na fase da exclusão, as pessoas com deficiência não recebiam nenhuma atenção educacional, tampouco tinham acesso aos serviços sociais. “A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas” (SASSAKI, 2010, p. 126).

Em todo o mundo, a exclusão tem forte aproximação com o processo histórico de marginalização dos indivíduos mais pobres; “a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres” (FIGUEIRA, 2009). Enquanto as pessoas pobres com deficiência eram abandonadas ou sacrificadas, aquelas pertencentes às famílias de melhor condição financeira permaneciam “guardadas” em suas casas.

Após o longo período de exclusão, tem início a fase da segregação, marcada pelo atendimento às pessoas com deficiência em instituições filantrópicas e religiosas, que funcionavam em sua maioria com o consentimento do governo (SASSAKI, 2010). O propósito da segregação era proteger a sociedade do adulto incapaz (BARBOSA, 2006).

Por volta dos anos cinquenta (século XX), surgem no norte da Europa, principalmente na Suécia e na Dinamarca, movimentos opondo-se à política de exclusão e de segregação. A pauta desses movimentos, era a defesa da integração escolar das pessoas com deficiência, embasada no princípio da normalização. A proposta da normalização era garantir condições às pessoas com deficiências, “para que estas tivessem, dentro do possível, uma vida tão normal quanto à dos seus irmãos, colegas e vizinhos da mesma idade” (BARBOSA, 2006, p. 25). A ideia inicial da normalização era padronizar estilos de vida, equivocadamente compreendido como sendo uma forma de tornar “normais” as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2010).

Mais tarde, final dos anos 1960 e início dos anos 1970, vem à tona a fase da integração, defendendo que as pessoas com deficiência têm direito aos mesmos benefícios garantidos às demais pessoas. “Essa ideia mostrava a intenção existente de se colocar o aluno com deficiência no sistema de ensino regular, sem, no entanto, haver uma preocupação de lhe oferecer os recursos necessários para a efetiva integração” (BARBOSA, 2006, p. 27).

Os estudantes com deficiência eram matriculados na escola comum, mas alcançavam pouco sucesso devido à falta de condições e esforço da escola para atender a esse público. Nessa fase, a compreensão era que apenas o estudante com deficiência estava se beneficiando por frequentar a classe comum; por isso, caberia a ele contornar as dificuldades encontradas na escola.

Como poderia ser previsto, essa forma de trazer as pessoas com deficiência à escola provocou muita evasão e reprovação. O fato é que a integração das pessoas com deficiência no sistema educacional não alcançou os resultados esperados, principalmente, em função do entendimento de que poderiam viver em sociedade, desde que se adequassem a ela. “A

integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados [...], sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico-pedagógico” (SASSAKI, 2010, p. 33, grito do autor).

As críticas à inércia da sociedade para assegurar às pessoas com deficiência os mesmos direitos e condições garantidas às demais pessoas impulsionaram o surgimento da inclusão. Antes disso, era como se a pessoa com deficiência tivesse que pagar ingresso para viver em comunidade (CLEMENTE FILHO apud SASSAKI, 2010). Ao contrário, a inclusão parte do pressuposto de que a sociedade e suas instituições é que precisam se adequar às pessoas.

As primeiras ações em busca de uma sociedade inclusiva iniciaram por volta de 1987 e intensificaram-se na passagem do século XX para o século XXI, quando ocorre a transição da integração para a inclusão. Todavia, ainda hoje, esses processos coexistem, o que vai continuar acontecendo até que a integração não tenha mais espaço na sociedade e prevaleça a inclusão social (SASSAKI, 2010).

Na perspectiva de Sasaki (2010, p. 45), é papel da sociedade “eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais”, para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos meios necessários ao seu pleno desenvolvimento. Como se nota, do ponto de vista da inclusão, as barreiras vêm da sociedade e não da pessoa.

Cumprir observar que muitos avanços têm sido identificados nessa matéria, mas também são visíveis as resistências da sociedade e da escola à efetivação da inclusão. Sem embargo, muitas vezes, os estudantes com deficiência não têm acesso a todos os conceitos dispostos nos programas de ensino e disponíveis aos outros estudantes da classe. É o caso, por exemplo, do professor que dispensa esses estudantes de algumas atividades por não saber como alcançá-los.

No ensino de Matemática, alguns temas – como o estudo das funções e dos gráficos estatísticos - parecem exigir maior apelo do sentido da visão. Nesses casos, as dificuldades dos professores são ainda mais evidentes quando eles têm na classe um estudante cego, por exemplo. “A Matemática para os alunos sem acuidade visual dentro dos padrões normais dessa escola é uma disciplina especialmente ‘complicada’, só comparada em grau de dificuldade com a Física e a Química” (FERNANDES; HEALY, 2007, p. 66).

Diante disso, na seção seguinte, pontuamos brevemente como os professores estão compreendendo a inclusão dos estudantes com deficiência na sala de aula comum e quais as intempéries que observam nesse processo.

O entendimento dos professores sobre a inclusão dos estudantes com deficiência

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades” (BRASIL, 2015). Essa lei destaca também que a responsabilidade pela aprendizagem desses estudantes é do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade. Ademais, chama a atenção para o dever do poder público de aprimorar os sistemas educacionais de forma que essas pessoas tenham acesso à escola e nessa permaneçam em condições de igualdade.

Para além das determinações previstas na lei, o fato é que a realidade parece apontar em outra direção; o currículo que chega ao estudante com deficiência nem sempre é o mesmo que alcança o seu colega sentado ao lado. A autonomia dessas pessoas é um direito ainda não efetivado, da mesma forma que as barreiras existentes na escola impedem a inclusão plena dessas pessoas.

O “ambiente da escola”, até agora, tem sido limitado e inacessível a todos os estudantes. É o que apontam as pesquisas que têm tratado dessa matéria, principalmente, analisando como os professores têm compreendido a inclusão desse público na escola comum. Para Fiorini (2011), as condições da escola (físicas, arquitetônicas e de recursos humanos), as características dos estudantes em função do tipo de deficiência e a falta de formação para atuarem com esse público dirigem o discurso dos professores sobre os estudantes com deficiência.

A propósito, compreensões dessa natureza apontam para uma escola conservadora e filiada aos princípios da exclusão. A matrícula do estudante com deficiência na escola comum é, antes de mais nada, um direito; por isso, não deveria passar por filtros. Se para os professores esse estudante “é um a mais na multidão” (FIORINI, 2011, p. 49), é porque existe um divórcio entre o que acontece na sala de aula e as normativas institucionais.

O fato é que a sociedade ainda está permeada de representações preconceituosas em relação as pessoas com deficiência (CAVALHEIRO, 2012). Na escola, não é diferente; é comum os professores atribuírem ao próprio estudante a responsabilidade por não conseguirem compreender os conceitos tratados na classe e demonstram pouca, senão nenhuma, expectativa na aprendizagem dos mesmos (RODRIGUES, 2012).

Por outro lado, parte dos professores se diz frustrada e considera fracassar diante das intempéries enfrentadas. É o caso dos docentes que não hesitam para indicar que o processo de inclusão tem se dado “na força” (ibidem). De forma semelhante, parece ser a compreensão de alguns estudantes do Ensino Superior com deficiência, isto é, para esses, a inclusão é um processo não consolidado e, no contexto atual, conserva características da exclusão (CRUZ, 2012).

O que se nota, no quadro atual, é que não é preciso muito esforço para reunir discursos e atitudes que caminham na contramão da inclusão, como a convicção de que a socialização é o único papel que a escola tem a cumprir diante do estudante com deficiência. Com isso, vêm à tona diversas barreiras atitudinais que revelam a pouca esperança dos docentes na aprendizagem desses estudantes, mesmo que com “a melhor das intenções”, como a aprovação para o ano escolar seguinte movida por causas sentimentais ou por piedade.

Reduzir a escola para as pessoas com deficiência a uma só função e aprová-las de “modo automático” e diferenciado dos demais estudantes é um indicativo da presença das barreiras atitudinais de baixa expectativa ou subestimação, menos valia e de dó ou pena, que se verificam quando se acredita na incapacidade dessas pessoas com a manifestação de atitude piedosa em relação a elas (TAVARES, 2012).

Com o propósito de sintetizar a compreensão dos docentes sobre as pessoas com deficiência, cumpre destacar o que aponta estudo desenvolvido por Albuquerque e Machado (2009). Para as autoras, por vezes, os professores particularizam e rotulam a sua imagem profissional em torno do sentimento de culpa em relação às dificuldades enfrentadas com esses estudantes. Por outro lado, justificam esses impedimentos apontando a falta de preparo profissional adequado, o excesso no cuidado em detrimento de uma ocupação mais profissional do ponto de vista pedagógico e o desencadeamento de resistências e de atitudes preconceituosas, implicando a marginalização desse grupo na sala de aula.

Perspectivas metodológicas

Neste estudo, os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado para 22 estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas localizadas no interior da Bahia, Paraíba e Pernambuco. Para tal, consideramos as especificidades de cada participante, conforme a sua deficiência e atendendo à indicação do próprio estudante, isto é, os estudantes com baixa visão, por exemplo, escolhiam entre o questionário ampliado ou a aplicação por meio de um leitor. Da mesma forma, o estudante cego escolhia entre o questionário em braille ou pelo auxílio do leitor. Os demais participantes responderam ao questionário de forma convencional, qual seja, impresso em tinta.

O questionário foi constituído de duas partes: na primeira parte, buscou-se identificar o perfil dos participantes (sexo, idade, etapa escolar, tipo de deficiência); e na segunda parte, desejamos identificar como eles estavam compreendendo a inclusão dos estudantes com deficiência na escola e, particularmente, na aula de Matemática. A Tabela 1, a seguir, indica o perfil dos participantes.

PERFIL		FREQ.	%
SEXO	feminino	9	41
	masculino	13	59
FAIXA ETÁRIA	11 a 15 anos	3	14
	16 a 20 anos	15	67
	21 a 25 anos	1	5
	acima de 25 anos	3	14
ETAPA ESCOLAR	Ensino Fundamental	11	50
	Ensino Médio	11	50
TIPO DE DEFICIÊNCIA	auditiva	1	5
	física	3	14
	intelectual	2	9
	visual	16	72

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Como é perceptível, a maior parte dos estudantes desse grupo é do sexo masculino (59%), tem entre 16 e 20 anos (67%). Além disso, metade está matriculada no Ensino Fundamental e a outra metade no Ensino Médio. Participaram desse grupo estudantes com diferentes deficiências, sendo a deficiência visual (72%) a mais comum dentre os participantes.

O questionário, aqui citado, foi constituído por quatro questões, quais sejam:

01. Quais as principais dificuldades que você enfrenta ou enfrentou no cotidiano escolar?;
02. Com relação à disciplina Matemática, você tem alguma dificuldade para aprender os conteúdos dessa matéria? Caso sim, quais são essas dificuldades?;
03. Quais recursos (materiais) os professores utilizam para ajudar você a aprender Matemática? Esses recursos você considera adequados?
04. Você concorda com o fato de que as pessoas com deficiência frequentem a escola regular (comum) ou você preferiria uma escola especial?

Os resultados obtidos, serão apresentados na seção seguinte.

A compreensão dos estudantes com deficiência sobre a inclusão na escola e na aula de Matemática

Como anunciado, nesta seção, abordamos o que os estudantes com deficiência dizem sobre a matrícula na escola comum; particularmente, como percebem a inclusão na classe de Matemática. As respostas dadas pelos participantes foram agrupadas em categorias representativas do cenário como cada um descreve a escola e a aula de Matemática, sem prejuízos às suas singularidades.

O propósito da Questão 01, apresentada anteriormente, foi identificar as dificuldades que esses estudantes enfrentam na escola. Consideramos as respostas de todos os participantes e indicamos, entre parênteses, a frequência de evocação de cada uma delas, como segue: preconceito de colegas e professores (5); a falta de acesso ao livro em braille (4); o barulho dos colegas (4); falta de respeito de alguns colegas com piadas e comentários desagradáveis (3); não enxergar o que está no quadro (3); falta de capacitação do professor para receber o aluno com deficiência (3); a indiferença de alguns professores (3); aprender Matemática nessa condição (2); constante sentimento de exclusão na escola(2); o professor não acreditar que a gente é capaz (2); pouco tempo para as atividades (1); provas com letras pequenas (1); a aceitação da minha condição (1); falta de ajuda de alguns colegas (1); falta de material (1).

Em tempo, esclarecemos que a maioria dos estudantes listou mais de uma dificuldade, o que explica o fato de a soma das frequências ser superior ao número de participantes. Cumpre observar, a título de exemplo, o que diz uma das estudantes:

O que mais me faz falta é a colaboração e o cuidado de alguns professores, parece que a gente não existe às vezes. Uma vez, o professor me colocou para fazer a prova fora da sala de aula, porque alguém teria que ler a prova pra mim, não tava em braille. Sair da sala, foi humilhante, me senti excluída, acho que ele deveria ter me perguntado como era melhor; tomam muitas decisões pôr a gente, como se não importasse a nossa opinião, às vezes, parece que tem gente que pensa que toda pessoa com deficiência, tem deficiência mental. Também, falta muito respeito, a gente escuta muitas piadas e passa por muitas situações complicadas. Não é porque o aluno é cego que ele não mereça respeito (estudante cega, Ensino Médio, 28 anos).

O relato da estudante descreve um episódio ocorrido na aula de Matemática, quando teve que realizar uma tarefa avaliativa fora da sala, sem que tenha sido consultada previamente. Essa situação, foi registrada nas categorias: a indiferença de alguns professores e a falta de respeito de alguns colegas com piadas e comentários desagradáveis. Para além da classificação, o que se nota é que a estudante manifesta uma memória de uma escola que, às vezes, se apresenta como conservadora, na qual a preocupação primeira sempre é o procedimento, a norma, a obediência, onde parece não existir espaço para a preocupação com as individualidades dos estudantes. Além de uma escola para todos, a reivindicação que se faz é de uma escola com todos e com todas.

Na Questão 02, o nosso propósito foi identificar as dificuldades dos estudantes na aula de Matemática. Interessou-nos, também, constatar em quais conceitos os participantes dizem assentar os maiores obstáculos.

Para essa questão, apenas dois participantes revelaram não possuir dificuldades nessa matéria e apontam o professor como responsável por contornar as intempéries que poderiam provocar prejuízos à aprendizagem: “não tenho dificuldades, porque o professor é muito esforçado, ele faz de tudo pra gente aprender, mesmo a gente notando que a escola não oferece tudo o que a gente precisa pra aprender” (estudante cega, Ensino Fundamental, 14 anos). Os demais participantes não compartilham do mesmo entendimento e trazem à tona as seguintes respostas: dificuldades em geometria e para resolver problemas que tem como suporte imagens ou gráficos e tabelas (5); dificuldade devido à falta de material específico e de livro adequado (4); dificuldade em equação, fração e gráficos (3); dificuldade de armar contas (3); dificuldade por sempre ter que fazer as contas mentalmente (2); aprender a parte prática tem sido difícil, porque aprender só ouvindo é muito complicado (2); tenho dificuldade porque falta professor preparado, é difícil aprender só pela imaginação (1).

Para fins de melhor compreensão, descrevemos a resposta de um dos participantes a respeito das dificuldades mencionadas:

Tenho muita dificuldade para armar contas, porque cada uma tem um jeito diferente e eu erro muito, quando é pra somar eu uso coisas de multiplicar, pra dividir do mesmo jeito, me atrapalho na hora de armar, de começar a divisão, é muito difícil. Eu prefiro fazer de cabeça, mas tem professor que não aceita (estudante com deficiência intelectual, Ensino Médio, 17 anos).

Nesse caso, a resposta do estudante foi classificada como dificuldade de armar contas. Os estudantes se referem ao algoritmo das operações fundamentais e parecem ventilar o evento de esse ser um procedimento obrigatório, exigido por alguns professores como se a técnica fosse mais importante que o conceito. O fato é que, independente do trabalho em classe ser dirigido ou não ao estudante com deficiência, a preocupação com o rigor demasiado e com a imitação nas aulas de Matemática não deveria mais ocupar tanto tempo, sobretudo, porque a valorização da compreensão e da individualidade de cada estudante precisa vir em primeiro lugar. A Matemática não pode ser rebaixada à ciência da reprodução; pelo contrário, a preocupação com o pensamento e a provocação é que não pode ser deixada de lado, principalmente, se o que nos interessa é a formação de um estudante mais crítico, autônomo e progressista.

A intenção da Questão 03 foi compreender quais são os recursos disponibilizados aos estudantes com deficiência na aula de Matemática e, além disso, dar luz ao que pensam sobre os materiais empregados na aprendizagem dos mesmos. Esse item foi constituído de duas partes, que serão analisadas separadamente.

Na primeira parte, os participantes indicaram os materiais utilizados pelos docentes: oralidade (7); material adaptado com cola ou similar (4); soroban (3); material dourado (3); letras ampliadas (2); ábaco (2); trabalho em grupo (2); multiplano (1). Como se nota, muitos estudantes não conseguiram se lembrar de nenhum material específico, apontando o recurso verbal como o principal meio empregado pelo professor para alcançá-los. Isso ocorre, sobretudo, com os estudantes com deficiência visual. Nessa matéria, chama a atenção o que apontam alguns estudantes, como exemplificados a seguir, principalmente, porque já existem muitos recursos voltados a estudantes com diferentes deficiências, particularmente, com o desenvolvimento cada vez mais amplo das tecnologias assistivas.

São poucos recursos para o aluno cego, quase não se usa nada assim, exclusivo pra gente (estudante cego, Ensino Fundamental, 13 anos).

Não tem recurso assim especial, eu lembro de ter que decorar a tabuada só ouvindo mesmo (estudante com baixa visão, Ensino Fundamental, 17 anos).

As queixas dos estudantes parecem reforçar o que tem apontado a literatura (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009; FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012) a despeito das dificuldades de o professor alcançar de modo mais efetivo os estudantes com deficiência. Quase sempre, podem ser empregados recursos que têm baixo custo, como materiais manipuláveis, no caso dos estudantes cegos ou ampliados, no caso dos estudantes com baixa visão. Entretanto, a formação do professor se apresenta mesmo como um desafio que, ainda, precisa ser enfrentado de modo mais consistente, principalmente, se o nosso desejo é de uma escola com todos os estudantes, uma escola onde nenhum estudante fique para trás. Em Matemática, essa situação assume contornos mais delicados, dadas as nuances reveladas pelos participantes, que, de algum modo, sinalizam a força do absolutismo que persiste nessa matéria.

A segunda parte da Questão 03 consistiu na apreensão da avaliação da pertinência dos recursos empregados na escola à aprendizagem desses estudantes. Nesse momento, a maioria dos participantes revela que os materiais utilizados não são suficientes (18); outros disseram que sim, estão satisfeitos com os meios disponibilizados na escola (2) e alguns não souberam responder (2).

Alguma espécie de multiplano, mas na maioria das vezes nada era utilizado, porque os professores não sabem o que fazer para ensinar a gente. Utilizam mais a oralidade mesmo (estudante cego, Ensino Médio, 17 anos).

A gente faz atividades orais e utilizamos os livros normais para fazerem a leitura pra gente. A maioria das vezes nenhum material é utilizado, porque os professores não são preparados para trabalhar com os deficientes, seria adequado se eles fossem preparados (estudante cego, Ensino Médio, 18 anos).

Mais uma vez, vem à tona a insatisfação dos estudantes com a escola, que, ainda, não é inclusiva, como manifestam os participantes quando apontam que continuam sendo obrigados a se adequarem à escola tal como ela é. Essa exigência vai na contramão da inclusão; a escola é que tem que está preparada para receber todos os estudantes. A deficiência não é do indivíduo, mas, da escola e da sociedade que não tem sido capaz de conviver de forma harmoniosa com as diferenças.

Por outro lado, a responsabilidade por essas dificuldades não pode ser dirigida apenas ao professor; pelo contrário, se é possível reconhecer importantes avanços, mesmo diante de um cenário ainda nebuloso, é porque muitos docentes têm empreendido grandes esforços e, incansavelmente, lutado para mudar essa realidade, o que também é reconhecido pelos estudantes.

Não tive muita dificuldade, tive um professor que foi excelente, ele se preocupava se eu tava entendendo, mostrava figuras, sempre tava preocupado comigo (estudante com deficiência auditiva, Ensino Médio, 19 anos).

As dificuldades destacadas pelos estudantes impõem, também, a necessidade de uma preocupação governamental com a qualidade da formação inicial e continuada do professor, com vistas à busca de caminhos à aprendizagem de todos os estudantes, o que, nem de longe, implica a prescrição de métodos para serem aplicados com esse ou aquele estudante, mas que esteja centrado na reflexão, na investigação e nos meios que favoreçam a construção da aprendizagem, sobretudo, daqueles com deficiência, que, de forma injusta, são excluídos do direito à aprendizagem de forma equitativa.

Finalmente, na Questão 04, os estudantes foram encorajados a se posicionarem a favor ou contra a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. Nessa questão, todos os participantes se colocaram como favoráveis ao fato de frequentarem a escola comum. Todavia, dois deles ressaltaram que a matrícula deveria ser condicionada às condições da escola para recebê-los, destacando, principalmente, a formação do professor.

Sim sou a favor, desde que aja capacitação voltada para os professores aprenderem a ensinar a gente, porque às vezes a gente só tá lá mesmo, mas o aprender fica muito a desejar, tem vez que penso até que não é lugar pra gente, tudo tem que ser adaptado, como se a gente fosse um pato feio perdido no meio dos outros. Mas, bom ou não, é aqui mesmo que a gente tem que ficar né, fazer o quê? É como diz minha mãe “ruim com ela pior sem ela”, é assim a escola pra nós (estudante cego, Ensino Médio, 21 anos).

Sou sim a favor. A gente luta tanto por inclusão como é que vai ter inclusão se a pessoa vive trancada em casa ou numa instituição, não pega um ônibus, não tem um lazer, não convive com as pessoas. Se a gente se isola numa instituição e é alfabetizada naquela instituição como é que a gente vai ter inclusão? Porque uma pessoa que não é inserida na escola regular, a limitação dela vai pra toda sua vida, nem ela aprende a conviver com as pessoas, nem as pessoas aprendem a conviver com ela (estudante com deficiência física, Ensino Médio, 17 anos).

No entendimento dos estudantes, a inclusão é um caminho sem volta; parece não caber mais a discussão sobre a sua pertinência ou não. Por outro lado, sinalizam que é preciso o emprego de muitos esforços para que essa seja uma pauta superada, o que só será possível à medida que a escola esteja, de fato, com todos os estudantes incluídos. Uma escola, onde a pessoa não se sinta alheia ao que nela acontece, como se aquele espaço não tivesse sido pensado para ela também, como destacaram alguns dos participantes.

Particularmente, na aula de Matemática, essa questão tem ainda mais lacunas; é frequente um ensino voltado ao que a escola tem como o “bom aluno”, que é aquele que não tem nenhuma dificuldade de aprendizagem, não possui deficiência e se comporta dentro dos padrões preestabelecidos, como se houvesse um modelo de “aluno ideal”. Os demais, agrupados em outra categoria, a dos que “dão trabalho”; na verdade, são os que fogem aos padrões de normalidade e, por isso mesmo, vivem à margem, na escola e na sociedade.

Considerações Finais

Neste texto, o nosso propósito foi compreender como os estudantes com deficiência estão percebendo a escola e a aula de Matemática, sobretudo, do ponto de vista das políticas inclusivas. Participaram da pesquisa 22 estudantes com diferentes deficiências, sendo mais expressivo o número de participantes com deficiência visual: cego e baixa visão.

A inclusão parece, ainda, não ter se efetivado na escola comum, que é aquela que recebe todos os estudantes independente da sua condição. Por outro lado, é evidente o maior número de matrículas dos estudantes com deficiência, o que parece ocorrer muito mais por força da legislação do que pela convicção de que esse é o único caminho capaz de combater as marcas da exclusão, que se manifestam na sociedade.

Na escola, tem sido frequente os professores se queixarem de diversas dificuldades no atendimento desses estudantes em igualdade de condições. A comunicação com esse público é apontada como uma tarefa árdua para os docentes: reclamam, principalmente, da falta de formação específica e de materiais adequados.

As dificuldades apresentadas pelos docentes também são percebidas pelos estudantes que não hesitam em trazer à tona o sentimento de exclusão que os acompanha. O que se nota, na fala dos participantes, é que a escola não tem sido capaz de alcançar a todos os estudantes, particularmente, aqueles que fogem aos padrões de normalidade socialmente estabelecidos. A diferença que recebem no tratamento escolar e no percurso de aprendizagem, nem sempre, tem sido na direção do progresso; pelo contrário, muitas vezes, são dispensados de atividades porque o professor não sabe como fazer para ofertar as mesmas oportunidades disponibilizadas à classe.

Para além da ausência da disponibilidade do professor frente essas questões, a pouca expectativa na aprendizagem desse grupo parece ser uma barreira atitudinal, ainda, muito resistente no cotidiano escolar (TAVARES, 2012). No caso de Matemática, essa é uma

preocupação que toma maior força, porque, além das dificuldades já descritas, o forte apelo à oralidade e à visualização, como principais estratégias metodológicas, tornam-se obstáculos que, por vezes, dificultam o acesso ao saber por parte desses estudantes, principalmente, no caso dos estudantes cegos, para quem a Matemática tem se apresentado como uma disciplina complicada (FERNANDES; HEALY, 2007). O discurso dos participantes denuncia a falta de habilidade do professor em algumas situações e, também, a escassez de recursos didáticos voltados à aprendizagem de Matemática.

Embora reconheçamos o avanço nas pesquisas nessa área, não podemos deixar de observar que elas, ainda, não são suficientes para dar conta dos diversos obstáculos que contornam o direito de aprender desses estudantes em igualdade de condições, numa escola acessível, onde eles se sintam verdadeiramente incluídos e não sejam mais obrigados a se frustrarem diante de tantas adaptações e “jeitinhos” no decorrer da aula. A reivindicação dos estudantes é por uma escola e por uma aula de Matemática com todos os estudantes. Para isso, é preciso investimentos mais assertivos na formação do professor e desenvolvimento de mais pesquisas voltadas à construção de materiais pedagógicos inclusivos.

Referências

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; MACHADO, Laêda Bezerra. Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32., 2009, Caxambu. Anais 32ª Reunião da ANPED. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-15.

ARAÚJO, Fernanda Maria Agostinho de. As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente. 2016. 287 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. Por uma pedagogia inclusiva. João Pessoa: Manufatura, 2006. 172 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: Uma análise a partir das Conferências Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 63 p.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília: Senado, 2015.

CAVALHEIRO, Andrea de Moraes. Com outros olhos: um estudo das representações da "cegueira" e/ou "deficiência visual". 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, Raphaela de Lima. Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática, [s. L.], n. 10, p.59-76, jun. 2007.

FERREIRA, Luís Manuel Silva. A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Reabilitação na Especialidade de Deficiência Visual, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012.

FIGUEIRA, Emílio. Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2009. p. 182.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pósgraduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

LANDIM, Evanilson; MAIA, Lícia de Souza Leão; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Nenhum a menos na aula de matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas. 2018. 272 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 208.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 10 dez. 1948. _____. Conferência Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 09 mar. 1990.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de Professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

RODRIGUES, Marta Cristina. Representações de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 180 p.

TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Recebido em: 25 de dezembro de 2019.

Aprovado em: 29 de junho de 2020.