



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA TRABALHAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA COM ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS**

Andréa de Andrade Moura; Abigail Fregni Lins.

Universidade Estadual da Paraíba, andreaamuepb@gmail.com, bibilins@gmail.com.

**Resumo:** A escola vem passando por mudanças constantes, dentre as quais destacamos a inclusão de alunos com NEE<sup>1</sup>. Tal processo vem sendo discutido desde a década de 80, período em que de fato passou a ser Lei no Brasil a inserção de tais alunos nas escolas. A partir disso, diversos fatores devem ser repensados no processo de ensino e aprendizagem e para tanto destacamos em nossa pesquisa o processo de ensino de alunos deficientes visuais nas aulas de Matemática das salas de aula das escolas regulares da escola E.E.E.F.M Senador Argemiro e Figueiredo, em Campina Grande/ PB, com o foco em seis professores de Matemática de tal escola que atuam nas salas de aula que possuem alunos deficientes visuais. Um de nossos objetivos foi traçar um perfil desses professores diante da inclusão de alunos deficientes visuais, para tanto realizamos Questionário, Redação e notas de campo. Diante disso, optamos por refletir sobre os resultados encontrados em nossos estudos, estes que são fruto de um mestrado, então abordaremos neste trabalho este recorte de nosso trabalho, no qual conseguimos atingir nosso objetivo e constatamos falta de formação dos Professores, também falta de apoio da própria escola e falta de formação continuada e momentos de planejamento entre os professores que favoreçam neste processo inclusivo.

**Palavras-Chave:** Educação Matemática, inclusão, deficiência visual e formação.

### **1. INTRODUÇÃO**

A inclusão é uma realidade vivenciada por todos nós, ela passou por diversos momentos na sociedade como todo, pois antes de se falar de inclusão escolar a sociedade vivenciou a inclusão social, visto que temos uma sociedade marcada por segregação, exclusão e marginalização, em que muitos movimentos tiveram que acontecer para mobilizar o país a fim de atingir o que temos hoje, pessoas com deficiência tendo vagas no mercado de trabalho, direito a fila de atendimento preferencial, direito a provas de concurso e vestibular específicas, dentre outros direitos conquistados.

A partir da Lei destacada em 1988 na Constituição Federal em que é afirmado o direito a todos a inclusão escolar, passou-se a nascerem movimentos que fizessem valer tal afirmação, pois vale destacar que é preciso de condições para permanência nos estudos e o que temos em nossa realidade é a falta de preparação dos professores e até mesmo da escola.

---

<sup>1</sup> Necessidade Educativa Especial



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994) surgiu a partir de um encontro internacional em Salamanca em que foram traçados pontos relevantes para esta inclusão. Com isso, temos esta realidade nas escolas atuais que apesar de termos todo contexto garantido pela Lei, grandes conquistas e o direito da inclusão na escola são muitas as dificuldades enfrentadas na escola, desse modo nos motivamos a desenvolver um trabalho que viesse a contribuir em tal processo, de modo mais específico no processo de ensino da Matemática.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado finalizada. Tal pesquisa teve como intenção refletir sobre o processo de ensino de Matemática em salas de aula regular em que fossem inseridos alunos deficientes visuais. Para tanto, desenvolvemos nossos estudos na E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo em Campina Grande/ PB, pois segundo informações do Instituto dos Cegos de Campina Grande, esta escola é a que apresentava maior número de alunos deficientes visuais inseridos, sendo 23 alunos deficientes visuais matriculados e seis professores de Matemática envolvidos neste processo de ensino, desse modo teríamos um maior número de sujeitos para realizar o trabalho.

A pesquisa em questão está vinculada a um Projeto maior da CAPES, o Observatório da Educação (OBEDUC) que teve início em 2013 e é um projeto em rede entre três instituições a UFMS (Campo Grande); UEPB (Campina Grande) e UFAL (Maceió). Ele apresenta uma característica metodológica diferente do que até então pensávamos em nosso trabalho. O eixo norteador é o trabalho colaborativo e para sua execução foram criados três grupos, um em cada núcleo, e em cada grupo foi-se criado equipes. No caso da UEPB temos quatro equipes com focos distintos, mas com a característica do trabalho colaborativo sustentando. Faço parte como mestranda, da equipe *Educação Matemática e Deficiência Visual*, equipe que é constituída por cinco membros, um mestrando, dois professores do ensino básico e dois graduandos em Matemática.

A partir do trabalho realizado na pesquisa do mestrado buscamos neste artigo abordar sobre o primeiro ponto de nossas discussões na dissertação que foi *Perfil Dos Professores Diante Da Inclusão De Alunos Deficientes Visuais*, para isso destacamos apenas o primeiro ponto que é a formação e experiência para atuar na escola inclusiva dos professores de Matemática da Escola em questão. Nosso objetivo é identificar o perfil destes seis professores



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

de Matemática sobre esta inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares, e de modo mais específico a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Matemática. Aplicamos Questionário, Entrevista, Redação e apresentamos a proposta didática que foi construída pela equipe *Educação Matemática e Deficiência Visual* aos seis professores de Matemática que escolhemos como sujeitos de nossa pesquisa e as notas de campo foram realizados dos momentos junto com os professores.

A seguir abordaremos um pouco sobre a formação dos professores sobre esta perspectiva inclusiva para que assim tomemos uma base para a discussão sobre os resultados adquiridos em nossa coleta de dados na Escola.

### **1.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA**

Os professores, de modo geral, não possuem formação para desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva. Isso por que sua formação inicial é baseada em um modelo tradicional que não os prepara para o trabalho em suas salas de aula regulares com alunos com NEE<sup>2</sup>. Mesmo diante do dispositivo legal do § 2º, Artigo 24 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que aponta para a integração de disciplinas específicas na grade dos cursos, isso não acontece e assim dificulta na prática do professor posteriormente quando se encontrar diante desta realidade (SILVA, 2014).

Embora a realidade da educação no sentido inclusivo aconteça do modo como abordamos, com professores sem preparação que se depara com seus alunos com NEE e não possuem os saberes necessários para desenvolver um trabalho inclusivo com seus eles, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece na Resolução CNE/CP nº 1/2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e “define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2007, p.3)

Além disso, em 2007 foi lançado o Plano Nacional da Educação (PDE) que reafirma pela Agenda Social em um de seus eixos a formação de professores para a educação especial, dentre



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

outros direitos para a escola. Ainda neste sentido Brasil (2007, p.) aponta os dados quantitativos nesta perspectiva de formação de professores, porém para a educação especial:

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

Diante destes dados e das condições expostas no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o números que veem aumentando são de educação especial, ou seja, são de professores que estão recebendo formação para o trabalho isolado com os alunos deficientes, sem atingir a perspectiva inclusa nas escolas do ensino básico o que é sabido que é a maior dificuldade pela falta de preparo dos professores. Então, as Leis constituídas não veem favorecendo a qualidade de ensino nesta perspectiva inclusiva, pois o que é uma obrigação não sai dos papéis.

Então, no geral, os cursos de Licenciaturas não dão esta formação numa perspectiva inclusiva aos futuros professores, assim não estão direcionando os mesmos a uma prática inclusiva. De maneira bem superficial, algumas instituições vêm dando início a tal questão, incluindo seminários, estágios, cursos, jornadas entre outros, entretanto isso não é o suficiente para favorecer a formação dos alunos com NEE já que sendo nosso querer ou não estão sendo incluídos. Vale ressaltar também que em alguns casos uma disciplina bem geral é oferecida sem gerar reflexões e discussões sobre as potencialidades e individualidade de nossos alunos com NEE (SILVA, 2014). Sobre este processo inclusivo Silva (2014, p. 57) aborda que:

A inclusão para os professores representa um desafio, sem formação específica o docente se remete aos conhecimentos traçados durante a sua formação inicial, bem como, a sua autoformação implicadas na construção pessoal e profissional que viveu e vive enquanto sujeito em constante aprendizagem. Nessa relação, aproxima as representações em relação à inclusão, as quais possibilitam a compreensão de como vê esse processo.

De acordo com Glat e Nogueira (2002, p. 25), “a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

diferenças existentes entre seus alunos” é essencial. Então, se o objetivo é que seja garantida educação para todos, isso deve ser assegurado, formação para os professores independente de suas áreas, para que se desenvolva um trabalho significativo com seus alunos.

A falta de formação específica para o professor sobre as especificidades de cada tipo de deficiência, a falta de conhecimento das potencialidades dos seus alunos, a falta de flexibilidade do currículo podem criar barreiras nas atitudes e na prática do professor, assim o distanciando das necessidades reais dos seus alunos e gerando uma resistência à inclusão (PIMENTEL, 2012.). O mesmo autor destaca que essa falta de formação gera:

... o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140)

A reflexão apresentada por Pimentel (2012) infelizmente evidência esta realidade de falta de inclusão o que gera a pseudoinclusão, visto que os alunos estão em partes sendo incluídos, mais não estão tendo a oportunidade de qualidade de ensino. O mesmo autor destaca que isso não é o suficiente, que o apoio dos professores é necessário para que esta aconteça da maneira correta de modo que haja equidade no atendimento pedagógico. Para tanto, a formação docente que dê habilidades para o respeito e a compreensão da diversidade. Pimentel (2012, p. 142) afirma que:

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

A partir do exposto sobre a importância da formação do professor “é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho”, tais ideias são baseadas na teoria de Vygotsky (1998) e que para ele devemos agir na zona de desenvolvimento próximas do educando.

## **2. METODOLOGIA**

A nossa pesquisa se enquadra na perspectiva qualitativa interpretativa, que de acordo com Stake (2007) neste caso, o pesquisador foca-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista e é respeitada a intuição do pesquisador. Com isso, ele torna-se confortável para multiplicidade de significados, além de reconhecer que os frutos da pesquisa são frutos da interação pesquisador e sujeito.

É um Estudo de Caso que tomamos como sujeitos de nossa pesquisa os seis professores da E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo que lecionam em salas de aulas regulares com alunos deficientes visuais e realizamos inicialmente um Questionário e uma Redação com o tema Deficiência Visual com a intenção de traçar um perfil de tal professor e identificar questões sobre a formação desses professores e também suas concepções e posição sobre a inclusão. Em seguida, apresentamos a proposta didática que construímos no Projeto OBEDUC com intenção de ter a contribuição dos Professores e por fim realizamos uma Entrevista semiestruturada, na qual nos remetemos à questão da formação e tentamos identificar questões sobre os saberes docentes dos professores. Ainda realizamos uma Entrevista não estruturada com a Presidente do Instituto dos Cegos, para entender como se dá esta ligação entre a Escola e o Instituto, já que a Escola vem se torando referencia para a inserção destes alunos em Campina Grande.

O artigo em questão tem como foco a formação desses Professores de Matemática, um pequeno fruto de nossas análises e para tanto assim que necessário recorremos a dados coletados via os instrumentos mencionados.

## **3. O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PARA ATUAR NA ESCOLA INCLUSIVA**



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Apresentamos um Quadro com as informações iniciais dos professores e a partir destes dados retirados do Questionário, Notas de Campo, traçando o perfil profissional desses professores a fim de identificar a preparação para exercer um trabalho inclusivo com alunos DV:

Professor	Faixa etária	Formação	Nº de alunos deficientes visuais	Anos que atua nessa escola	Séries que leciona
Professor A	50-59	Especialização em Educação Matemática	2 baixa visão 5 cegos	18 anos	6ª e 7ª ano
Professor B	30-39	Especialização em Educação Matemática	5 cegos 1 baixa visão	2 anos	6º e 7º ano
Professor C	50-59	Especialização Matemática Pura	1 baixa visão	17 anos	2º e 3º ano
Professor D	40-49	Licenciatura em Matemática	1 baixa visão	3 anos	9º ano
Professor E	50-59	Licenciatura em Matemática	1 baixa visão e 3 cegos	6 anos	1º ano
Professor F	40-49	Especialização e mestrado (PROFMAT) em andamento	1 baixa visão	2 anos e meio	8ª e 9ª ano

Quadro 1: Informações dos professores  
Fonte: Elaborado pelo autor

A maior parte dos professores não está há muito tempo na Escola que realizamos a pesquisa, apenas dois deles os mais antigos, Professore A com 18 anos e Professor C com 17 anos. Todos os professores lecionam em mais de uma escola, chegando até três escolas por professor, o que indica uma sobrecarga e falta de tempo para formação e planejamento. Eles têm, em grande maioria, mais de 40 anos de idade. Silva (2014, p. 57) aborda a necessidade da formação para inclusão dos professores:

A inclusão para os professores representa um desafio, sem formação específica o docente se remete aos conhecimentos traçados durante a sua formação inicial, bem como, a sua autoformação implicadas na construção pessoal e profissional que viveu e vive enquanto sujeito em constante aprendizagem. Nessa relação, aproxima as representações em relação à inclusão, as quais possibilitam a compreensão de como vê esse processo.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Com relação ao tempo que atuam em sala de aula, os professores apresentaram em grande maioria grande experiência. O Professor A abordou que está há quase 20 anos em sala de aula. O Professor D já está aposentado de uma matrícula e na atual está perto de três anos. O Professor C tem 37 anos de experiência, Professor E 20 anos. Professor B é o que tem menos tempo, aproximadamente 3 anos. O Professor F foi o único que não expos sua resposta.

Em algumas perguntas de nosso Questionário nos referimos à formação do professor. Na primeira parte do Questionário realizamos as perguntas que deram base para elaboração do Quadro 1 exposto acima. Na segunda parte enfocamos também em questões de formação e planejamento para a inclusão. Com isso, constatamos que nenhum professor recebeu preparação para ensinar esses alunos, como também a maioria não teve disciplinas na graduação, ou especialização, ou qualquer outro tipo de fonte sobre a inclusão. Assim, como Glat e Nogueira (2002, p. 25) afirmam é necessário “a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”.

Diante dos seis professores apenas o Professor D disse que quando cursou Matemática teve alguma disciplina que comentou superficialmente, nada que desse direcionamento para lecionar de maneira satisfatória seus alunos DV, realidade denotada por Silva (2014) quando afirma que algumas iniciativas vêm sendo tomadas pelas instituições de nível superior, porém dando apenas a base do que é a inclusão.

Ainda sobre esta falta de discussão em sua formação, o Professor D ressalta “*nunca ouvi falar sobre tais assuntos. Fiquei chocado quando me deparei com estes alunos e não poder fazer nada*”. Nessa fala o Professor coloca em evidência a falta de reconhecimento de que a inclusão vem sendo colocada em prática, ou pelo menos tentando ser colocada! Porém, mesmo que não tenhamos passado pela formação adequada não é desconhecida a decisão tomada desde a Declaração de Salamanca (1994), como também na Constituição Federal (1988), na LDB (1996), que garantem acesso dos alunos deficientes nas escolas regulares, além de formação para os professores, porém no período em que ele finalizou realmente ainda



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

não se discutia tal questão. Ele questiona “*na minha época não... Num sei na sua?! Mais não teve, porque está questão de inclusão é recente e eu terminei em 80*”.

Os Professores A e B têm em sua formação uma especialização em Educação Matemática. O Professor C em Matemática Pura, os Professores D e E têm apenas a graduação em Matemática e o Professor F tem especialização em Educação Matemática e atualmente faz o PROFMAT na UFCG- CG. Embora alguns dos professores tenham formação continuada em sua experiência profissional, ainda demonstram falta de preparo para desenvolver tal trabalho, destacando a necessidade de tal preparação. Além do mais, em nenhum dos casos foi procurada formação para se desenvolver o trabalho na perspectiva inclusiva, já que é uma realidade vivenciada por eles. Eles enfatizam que não tem preparação para trabalhar com a diversidade de modo geral:

Não eu não me sinto. Não me sinto, porque eu não recebi nenhum curso preparatório nesse sentido. É a coisa caiu aqui de para quedas e agente tá levando, nenhum professor num recebe nenhuma assistência. Agente vai fazendo como maior esforço do mundo e aprendendo com a prática no dia a dia com ele (PROFESSOR C).

O Professor C demonstra sua angústia em não poder fazer muito, pois não tem preparação para isso. Ainda a este respeito, o Professor B afirma “*ainda não, no meu caso eu não sei o Braille, por isso as vezes sinto dificuldade em me expressar quando estou lecionando determinado assunto*”, ou seja, este Professor foca na questão específica da deficiência visual e demonstra a necessidade de saber Braille para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ideia defendida por Bandeira e Ghedin (2012).

Os Professores, em unanimidade, demonstraram que há necessidade de preparação para eles, em forma de formação continuada, assim como em planejamentos, visto que o que eles fazem é dialogar rapidamente na hora do intervalo com seus demais colegas que estão na mesma situação:

Nunca existiram esses planejamentos ou trocas de experiências. Apenas dizem para os professores procurarem o Instituto dos Cegos. Nós professores não temos tempo disponível para essa procura. A escola deve utilizar o tempo do professor na escola para esse fim; Situação ignorada (PROFESSOR E).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os nossos sujeitos de pesquisa, como enfatizado, estão atuando com alunos deficientes visuais, enquadrados como alunos cegos ou de baixa visão. Em alguns casos os Professores já tiveram a experiência anterior a este ano com alunos DV. Os Professores A, B e D em outro ano já tiveram um aluno DV e vivenciaram tal experiência. Os demais estão tendo a primeira experiência esse ano, além do mais é interessante que alguns deles não consideram os alunos baixa visão como DV, caso dos Professores C e F, e por este motivo inicialmente não tinham tanto interesse na pesquisa. Como definido pela Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID):

[...] definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: Cegueira - há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Baixa visão ou visão subnormal - caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2014).

Para que cheguemos a uma conclusão sobre esta seção é importante destacarmos que a E.E.E.F.M. Senador Argemiro de Figueiredo tem uma ligação com o Instituto dos Cegos de Campina Grande, de modo que os alunos das cidades circunvizinhas e da própria Campina Grande são encaminhadas para esta Escola. Isto, pelo discurso dos Professores, se tornou uma regra, visto que essa Escola é a que tem o maior número de alunos DV da cidade. Diante do exposto, podemos constatar que os Professores não possuem formação, ou alguma especialização, ou até mesmo participação em formações continuada, entretanto a maioria deles não está neste processo pela primeira vez, e com isso desenvolvendo habilidades a partir da prática.

Ainda vale ressaltar que, mesmo na lógica do funcionamento tanto da Escola como do próprio Instituto, ainda não há de fato uma interação e compartilhamento de ideias. A este respeito, realizamos uma entrevista com a Presidente do Instituto para esclarecer como se dá esta ligação e obtemos os seguintes resultados:

*Como é que se dá essa ligação entre o Instituto e o Polivalente? O apoio que vocês dão? Gostaria que você explicasse melhor como isso acontece (PESQUISADOR)*

*Nós tentamos caminhar conforme a Política Nacional da Educação na perspectiva inclusiva, ou seja, existem os alunos que são matriculados nas escolas regulares e o*



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*Instituto, embora agente não tenha conseguido fazer isso ainda do ponto de vista burocrático e do ponto de vista documental, nós fazemos isso na prática. Nós funcionamos e atuamos como centro de Atendimento Educacional Especializado, ou seja, os alunos estudam nas escolas regulares e aqui nós tentamos oferecer a educação complementar, ou seja, nós temos no caso da Matemática e das outras disciplinas, temos professores que trabalham tipo um reforço ou tentando dar aquele acompanhamento que os meninos ainda não conseguem obter na escola regular. É... Temos aula de Soroban, aula com os outros materiais, com os jogos lógicos, com o material concreto, nesse propósito... Com a finalidade de tentar suprir as lacunas que a escola regular ainda... Principalmente ainda pela deficiência da formação, mais as vezes pela mentalidade descomprometida dos professores ainda não conseguem atingir (PRESIDENTE DO INSTITUTO).*

*Esse uso de materiais, a disponibilidade que vocês têm, porque eu já vi aqui como funciona num é... Vocês dão o suporte para o uso desses materiais aos professores de Matemática lá no Polivalente? Alguma instrução? (PESQUISADORA).*

*Infelizmente nós não conseguimos ainda fazer isso, tínhamos os projetos, mas a falta de tempo de ambos e de material humano de nossa parte, de professores que pudesse fazer uma Itinerância, um acompanhamento mais sistematizado lá... Isso é uma meta nossa, mais uma meta ainda não cumprida (PRESIDENTE DO INSTITUTO).*

Então, o que vemos é que o professor está sem formação e sem apoio no momento, por diversos problemas enfrentados pelo Instituto e também pela Escola. Porém, o Instituto tem a meta de fazer um acompanhamento, e enquanto isso não acontece, ou o professor vai até o Instituto ou busca estudos que ajudem a compreender e melhorarem sua prática.

Ainda vale destacar que a Escola não dá apoio a estes Professores, pois na aplicação de nossa pesquisa não conseguimos juntar os Professores pela dificuldade que a gestão apresentava. Além do mais, no dia em que aplicamos a proposta didática com os alunos desses Professores eles não puderam estar presentes, pois não tiveram espaço para isso, de modo que a gestão não deu uma solução para que pelo menos uma parte dos Professores participassem deste momento de aprendizagem.

## 4. CONCLUSÃO

A partir do discorrido identificamos a falta de preparação dos professores de Matemática, como também a falta de formação continuada nesta perspectiva e a desmotivação em buscar tais conhecimentos necessários para suprir as lacunas que ficaram em sua formação. Ainda ficou evidente a ligação entre a Escola e o Instituto que não vem funcionando e os professores sentem a necessidade de uma aproximação para que recebam suporte metodológico.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os Professores apresentam uma grande experiência em sala de aula, exceto o Professor B que está atuando apenas há três anos na Escola. Embora eles tenham tanto tempo em sala de aula, a experiência com alunos deficientes é recente, assim ainda não apresentando tanto domínio sobre as atitudes que precisam ser tomadas.

Observamos na fala dos Professores a necessidade de formação, de planejamento, de momentos de reflexão. Tais momentos, que deveriam acontecer com frequência entre os seis professores de Matemática, que são os únicos dessa área que estão atuando em salas de aulas inclusivas com alunos DV na Escola e como seria produtivo se esses planejamentos viessem acontecendo para que eles pudessem refletir sobre sua prática e buscar aprimorar cada dia mais.

### 5. REFERÊNCIAS

A FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Disponível em:

<<http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/>>. Acesso em: 16 out. 2013.

SILVA, A. *Os Saberes Docentes Para A Prática Pedagógica De Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Na Escola Regular*. 2014. 118 f. Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

GLAT, R. ; NOGUEIRA, M. L. L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília. 1996

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

VYGOTSKY, S. L. Formação social da mente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. Org. MIRANDA, T. G. FILHO, T. A. G. EDUFBA, Salvador 2012, 491 p.

BRASIL. SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 21/04/2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: MEC/SEESP, 2007

BANDEIRA, S. M. C. GHEDIN, E. Saberes e Competências Necessárias para a Prática Pedagógica Comprometida com a Aprendizagem de Matemática em Tempos de Inclusão: uma experiência de investigação – formação na Amazônia. In: XVI Encontro Brasileiro de Estudantes De Pós-Graduação em Educação Matemática XVI EBRAPEM, 2012, Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, Anais do XVI EBRAPEM - ISSN 2237-8448, 2012.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO