

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO
SISTEMA ACAFE**

CLEBERSON DE LIMA MENDES

JOINVILLE
2017

CLEBERSON DE LIMA MENDES

O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO
SISTEMA ACADEMICO

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Mendes, Cleberson de Lima
M538tO trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em matemática do sistema Acafe/Cleberson de Lima Mendes; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro.– Joinville: UNIVILLE, 2017.

198f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação–Universidade da Região de Joinville)

1. Matemática– Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Estudantes deficientes – Aprendizagem. 4. Ensino superior. 5. Professores - Formação. 6. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. I. Ribeiro, Sonia Maria(orient.). II. Título.

CDD378

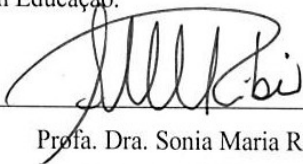
Termo de Aprovação

“O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura em Matemática do Sistema Acafe”

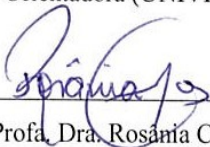
por

Cleberson de Lima Mendes

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.




Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)




Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

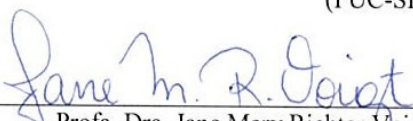
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Ana Lúcia Manrique
(PUC-SP)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Joinville, 23 de fevereiro de 2017

DEDICATÓRIA

À minha família, pai, mãe e irmãos, que tão significativamente compõem minha base como Ser Humano. Gratidão por todo esforço para que eu tivesse a oportunidade de chegar a este momento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois creio que nesta caminhada, permeada por momentos de certezas e incertezas, sua presença constante contribuiu para que chegasse até aqui.

A minha família: meus pais, irmãos, tios e primos. Cada um de forma singular contribuiu para que esse momento se concretizasse. Vocês representam tudo o que sou e para quem sou. Gratidão é o que tenho a oferecer a cada um de vocês pela boniteza que juntos enxergamos a vida!

À minha orientadora, Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro, que tão paciente e sabiamente contribuiu na construção desse trabalho. Gratidão pela compreensão e apoio durante toda essa trajetória. Seu exemplo já é uma referência para mim.

À professora Dra. Jane Mery Richter Voigt, referência em meu processo de formação como professor de matemática, meu sincero agradecimento pelo carinho e contribuições para a qualificação desse trabalho.

À professora Dra. Ana Lúcia Manrique, que prontamente aceitou o convite para participar da banca examinadora desta pesquisa. Obrigado pelas contribuições na banca de qualificação e nos estudos desenvolvidos na área da Educação Matemática e da Educação Especial, aproximando e avançando nas discussões entre esses dois campos de conhecimento.

Aos meus eternos amigos da Proex, Bira, Fabrícia, Letícia, Patrícia e Val. Nossa amizade expressa à intensidade de um período que ficou para sempre em nossos corações e sustentam os laços que nos unem. Grato pelos momentos de descontração, de escuta e incentivo.

Ao Ciro, mais que um amigo, obrigado por ensinar-me sobre ir em busca dos sonhos. Seu otimismo, alegria e perseverança me fazem acreditar que dias melhores sempre estão por vir. Tens me inspirado muito!

Às amigas que lutam pela educação: Bea por sua bondade, doçura e encantadora simplicidade; Sueli: seu engajamento, resistência e coragem me inspiram a não desistir das lutas da vida.

Aos professores e professoras que participaram de minha trajetória

escolar, em especial a minha professora de matemática lara, fundamental no processo de constituição da pessoa que me tornei.

Aos amigos, colegas e alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari, da Escola Municipal Valentim João da Rocha, do Sesc Escola Joinville. Conciliar esse processo com a docência na educação básica não foi tarefa fácil, porém o incentivo que recebi de vocês foi fundamental para me manter resistente e chegar até aqui. Espero retribuir o aprendizado que tive para esses espaços. Rubens, sempre serei grato pelo seu auxílio e confiança.

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville, em especial, a coordenação da EJA, obrigado em oportunizar as flexibilizações que se fizeram necessárias em alguns momentos.

A todas as professoras do mestrado e a todos e todas estudantes da turma IV e V, agradeço, pelas discussões e companheirismo que possibilitaram um importante aprofundamento na minha formação pessoal e para a produção de conhecimento científico na área de Educação.

Aos colegas do grupo de pesquisa do Proinad, grato pela troca de experiências, aprendizado compartilhado em nossos encontros e orientações.

As universidades do sistema Acafe e aos professores dos cursos de licenciatura em Matemática destas instituições, que gentilmente dispuseram seu tempo para responder ao questionário. Agradeço a disponibilidade de cada um de vocês e por poder partilhar com vocês uma discussão significativa para a área da educação matemática.

Ao PIBPG da UNIVILLE pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

Enfim, aos amigos e colegas que a memória não permitiu lembrar. A todos vocês meu muito obrigado de todo o coração!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACADE. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo que teve o questionário como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa 34 professores formadores, dos quais 09 relataram ter atuado com estudantes com deficiência no curso. Os dados obtidos junto aos participantes dessa pesquisa foram analisados sobre a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2012). Embasaram teoricamente este estudo os seguintes autores: Calheiros e Fumes (2016), Manrique (2009, 2014) Maués (2006, 2010), Pieczkowski e Naujorks (2014), Roldão (2005), Tardif (2007) Valdes (2005), Santos (2011), entre outros. Os resultados desta investigação indicaram que os professores enfrentam alguns desafios no que tange o trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática. Dentre estes, destacam-se a falta de preparo e conhecimentos para lidar com a presença desses estudantes em sala de aula, bem como, a dificuldade na adaptação e elaboração de recursos que possibilitam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Os participantes relataram que as universidades onde atuam, desenvolvem ações e políticas institucionais no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência. Porém, essas ações prioritariamente atentem as recomendações legais, requisitos pelos quais as universidades são avaliadas nos processos de reconhecimento de cursos e reconhecimentos, com ênfase nas condições de acessibilidade arquitetônica. Os dados evidenciam baixa participação dos docentes em atividades de formação continuada que versam sobre a educação inclusiva. Sobre a percepção dos formadores em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso, constatou-se certa insegurança dos docentes em apontar seu posicionamento sobre tal situação, porém, afirmam ter interesse em buscar cursos e palestras que possam contribuir com conhecimentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Os dados mostram ainda que os docentes que atuaram ou atuam com esses acadêmicos no curso, buscam desenvolver estratégias que possam favorecer a inclusão e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Entre as experiências positivas no trabalho docente mencionadas pelos participantes, destaca-se a flexibilização do cronograma das aulas, atendimento individual para esses estudantes, adaptação dos instrumentos de avaliação e a disponibilização de materiais extras. Os resultados da pesquisa apontam também para a necessidade da disponibilização de tempo (hora-atividade) para o planejamento de aulas e troca de experiências entre os docentes, já que são praticamente inexistentes momentos essenciais o trabalho com estudantes com deficiência. Por fim, os dados evidenciam certo preconceito, até mesmo um silêncio por parte dos formadores em relação ao ingresso desses estudantes no mundo do trabalho e sinaliza a necessidade desses docentes em aproximar-se da realidade escolar, bem como aproximar esse estudante desse contexto. Esta pesquisa revela o quanto às atitudes ainda são incipientes e desafiadoras por parte dos formadores no que tange o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, porém, constatou-se o quanto a presença deles ressignificou o trabalho dos formadores, favorecendo a aprendizagem. Finalizando, percebemos que é necessário dar um salto qualitativo no trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, na construção de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem ampliar as condições de aprendizagem dessas pessoas no curso de licenciatura em Matemática.

Palavras-chave: Trabalho docente; Estudantes com deficiência; Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

This research aims to understand the teaching work carried out with students with disabilities in the degree courses in Mathematics of the ACADEMIC system. This is a qualitative research that had a questionnaire as a data collection instrument. A total of 34 teachers were surveyed, of whom 09 reported having worked with students with disabilities. The data obtained from the participants of this research were analyzed from the perspective of the content analysis proposed by Bardin (1977) and Franco (2012). The following authors have theoretically supported this study: Calheiros e Fumes (2016), Manrique (2009, 2014) Maués (2006, 2010), Pieczkowski and Naujorks (2014), Roldão (2005), Tardif (2007), Valdes (2005), Santos (2011), among others. The results of this research indicated that teachers face some challenges regarding their work and the inclusion of students with disabilities in the degree course in Mathematics. Among them, there is a lack of preparation and knowledge to deal with the presence of students in the classroom, as well as a difficulty in adapting and elaborating resources that make it possible to help them in the process of teaching and learning. Participants reported that the universities where they work, develop institutional actions and policies in the context of the inclusion of students with disabilities. However, these actions primarily follow the legal recommendations, requirements by which universities are evaluated in the processes of recognition of courses and re-accreditation, with emphasis on architectural accessibility conditions. The data show a low participation of the teachers in activities of continuous formation that are related to the inclusive education. On the perception of teachers regarding the admission of students with disabilities in the course, it was verified a certain insecurity of them in pointing out their position on this situation, however, claim to be interested in seeking courses and lectures that may contribute to the teaching and learning process of these students. The data also show that the teachers who acted or act with these academics in the course, seek to develop strategies that may favor inclusion and contribute to the development of learning. Among the positive experiences in the teaching work mentioned by the participants, we highlight the flexibility of the class schedule, individual attendance for these students, adaptation of the evaluation instruments and the provision of extra materials. The results of the research also point to the need to provide time for lessons planning and exchange of experiences among teachers, since work with students with disabilities is practically non-existent. The data show a certain prejudice, even a silence on the part of the teachers in relation to the entrance of these students in the world of work and also indicates the necessity of these teachers in approaching the school reality, as well as to approach these students in this context. This research reveals how attitudes are still incipient and challenging on the part of the teachers in what concerns the teaching work with students with disabilities, however, it was verified how much their presence re-signified the work of the trainers, favoring learning. Finally, we realize that it is necessary to take a qualitative leap in teaching work with students with disabilities, in the construction of theoretical and methodological references that make it possible to extend the learning conditions of these people in the degree course in Mathematics.

Keywords: Teaching work; Students with disabilities; Bachelor's degree in Mathematics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.....	34
Figura 02 - Matrícula das pessoas com deficiência na Educação Superior.....	46
Figura 03 - Instituições de Ensino Superior do Sistema Acafe.....	73
Gráfico 1 - Síntese das respostas em relação à formação inicial e sexo dos participantes.....	95
Gráfico 2 -Título acadêmica dos professores participantes.....	97
Gráfico 3 - Síntese das respostas acerca do tempo de docência na educação superior.....	100
Gráfico 4 – Síntese da questão: Além da docência nesta instituição, você tem outra atividade profissional?.....	102
Gráfico 5 - Carga horária dos professores em suas respectivas instituições.....	103
Gráfico 6 - Síntese da questão 13: Na instituição em que atua, há políticas de inclusão para estudantes com deficiência?.....	106
Gráfico 7 - Adaptações realizadas nas universidades.....	114
Gráfico 8 - Respostas dos professores a questão: As adaptações efetivadas são suficientes para o trabalho que a instituição vem desenvolvendo para inclusão de estudantes com deficiência?.....	116

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Descrição dos trabalhos selecionados no balanço das produções a partir dos resumos.....	22
Quadro 02 - Instituições e número de professores participantes da pesquisa.....	92
Quadro 03 - Ações relativas à inclusão de estudantes com deficiência nas IES.....	108
Quadro 04 - Contribuições dos cursos de formação continuada na para a prática pedagógica.....	112
Quadro 05 - Percepção dos participantes diante da inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas.....	119
Quadro 06 - Percepção dos docentes em relação aos benefícios do ingresso de estudantes com deficiência no curso de Licenciatura em Matemática.....	125
Quadro 07 - Percepção dos docentes em relação aos materiais instrucionais e apoio institucional para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência.....	128
Quadro 08 - Experiência dos docentes com alunos com deficiência antes da docência no Ensino Superior.....	133
Quadro 09 - Adaptações necessárias para o trabalho junto aos estudantes com deficiência.....	138
Quadro 10 - Desafios para o trabalho junto aos estudantes com deficiência.....	140
Quadro 11 - Concepções dos formadores em relação à pessoa possuir deficiência e atuar como professor na escola.....	150
Quadro 12 - Síntese das respostas dos formadores à questão: Considerando o contexto atual em sua opinião a escola oportuniza/viabiliza a permanência deste professor com deficiência?.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAFE** – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- FURB** - Universidade Regional de Blumenau
- GT** – Grupo de Trabalho
- ICES** - Instituições Comunitárias de Ensino Superior
- IFPA** - Instituto Federal do Pará
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- LDBN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PcD** – Pessoa com Deficiência
- PROEX** - Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
- PROINAD** - Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina
- UDF** - Universidade do Distrito Federal
- UNIARP** - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe
- UNB** - Universidade de Brasília
- UNC–Concórdia** - Universidade do Contestado – Campus Concórdia
- UNIPLAC** - Universidade do Planalto Catarinense
- UNISUL** - Universidade do Sul de Santa Catarina
- UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville
- UNIVALI** - Universidade do Vale do Itajaí
- UNESC** - Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNOCHAPECO** - Universidade Comunitária Regional de Chapecó
- USP** - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TECENDO UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	30
1.1 Reflexões acerca da educação das pessoas com deficiência no ensino regular.....	30
1.2 A educação superior e a educação para todos.....	35
1.2.1 Estruturação da universidade no Brasil.....	35
1.2.2 O ensino superior a partir da redemocratização do país.....	37
1.3 Marcos legais para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.....	48
2 O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO.....	52
2.1 Considerações sobre o trabalho do professor formador	52
2.2 Desafios que perpassam o trabalho do professor formador.....	63
2.3 O professor formador e a inclusão de estudantes com deficiência....	67
3 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA: SISTEMA ACAFE E O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	73
3.1 Sistema Acafe.....	73
3.2 Os Cursos de Licenciatura em Matemática.....	75
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
4.1 Os participantes da pesquisa.....	83
4.2 Instrumento de coleta de dados.....	85
4.3 Procedimentos para análise de dados.....	88
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	91
5.1 Quem são dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática nas universidades do sistema Acafe.....	91
5.2 Inclusão da Educação Superior: políticas e ações institucionais.....	105
5.3 Percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática	117
5.4 O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.....	132

5.5 Expectativas dos professores formadores em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mundo do trabalho.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. .	185
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	186
APÊNDICE C - CARTA DE ABERTURA AOS PROFESSORES.....	190
APÊNDICE D – CARTA APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES.....	192
APÊNDICE E– MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PESQUISA.....	194
ANEXO I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	197
ANEXO II – PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	198

APRESENTAÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

Refletir sobre minha trajetória, resgatar memórias e lembrar experiências implica, num primeiro momento, em entrar em contato com quem fui e sou. Ao refletir sobre o que tenho vivido passo a pensar e projetar um horizonte de significados sobre minha história de vida que não permanece estático, mas em constante movimento.

O poeta Mário Quintana escreveu que o passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente. É a partir deste olhar sensível que resgato o passado e nele reconheço os enredos, as escolhas e os determinantes da minha constituição pessoal e profissional que estão presentes no hoje.

Revisitando minha trajetória desde os primeiros anos, encontro em meus pais uma referência de valores e princípios que refletem minha constituição como ser humano neste tempo e espaço em que me localizo atualmente, como o compromisso, o respeito a mim mesmo e ao próximo e a valorização da educação como possibilidade para superação das desigualdades sociais, presentes e perceptíveis no contexto em que estive inserido desde a infância.

No âmbito do percurso escolar, frequentei o ensino fundamental e médio na rede pública de ensino e, a partir da 5ª série¹ do ensino fundamental, com o incentivo da inesquecível professora Lara, que lecionava a disciplina de matemática, iniciei uma atividade com aulas de reforço, como aluno monitor aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem nesta disciplina no contraturno.

¹ “5ª série” era o termo utilizado até 2006 para se referir ao que hoje se chama de “6º ano”. A terminologia mudou após a promulgação da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos.

A sala de reforço, o quadro, a inspiração na professora de matemática, acreditar que aqueles alunos que tinham dificuldade poderiam aprender, foram idealizando meu sonho de ser professor e determinantes para esta escolha.

No ano de 2005, ingressei no curso de licenciatura em matemática da Universidade da Região de Joinville – Univille e, no mesmo ano, teve início minha trajetória profissional, como técnico administrativo na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – Proex. Atuar nesta área, que faz parte do tripé (ensino, pesquisa e extensão) que sustenta a universidade, oportunizou conhecer o cotidiano do ambiente universitário e reconhecer a importância e a responsabilidade da universidade em estender o conhecimento produzido neste espaço à sociedade, fortalecendo seu compromisso social com a comunidade.

Em 2007, por meio de uma das ações do comitê de responsabilidade social da Univille vinculado à Proex, iniciei coletivamente um projeto de alfabetização para os funcionários da universidade que não tinham acesso à leitura, escrita e habilidades com cálculos básicos. Acessando esta lembrança, recordo-me de que foi uma das minhas primeiras experiências com alfabetização de adultos e com a docência de forma institucionalizada. Lembro-me, também, de que foi um dos primeiros contatos com uma proposta pedagógica inspirada em Paulo Freire, na qual os temas geradores para as aulas partiam do contexto e da realidade que os alunos vivenciavam no seu cotidiano.

A pedagogia preconizada por Paulo Freire (1993) caracteriza-se por uma prática reflexiva e transformadora, que busca contribuir com o processo de transformação social. Ser professor, para Freire (1998), implica em um compromisso constante com as práticas sociais e nesta perspectiva fui assumindo meu posicionamento frente à docência.

A partir da releitura de Paulo Freire, acredito no professor como um agente capaz de coordenar uma prática educativa em que a sala de aula se constitui um espaço de diálogo, que o estudante é um participante das discussões que possam refletir sobre as perspectivas e possibilidades de mudar a realidade.

A somatória destas experiências na escola e na universidade reflete minha identidade profissional docente, que, como aponta Morgado (2011), se

constitui na apropriação da cultura, dos valores e das práticas características da profissão, que não estão dissociadas dos valores e experiências vividas ao longo da formação e do modo como cada indivíduo constrói sua trajetória de vida.

Após a conclusão do curso de licenciatura em Matemática, assumi algumas aulas de matemática no Colégio da Univille (órgão suplementar da referida universidade) e na Rede Municipal de Ensino de Joinville, desvinculando-me das funções administrativas. A partir desse período, comecei a trilhar apenas no campo da docência e o encantamento por essa profissão, pelos alunos, a troca de experiências no processo de disseminação e produção de conhecimento, fez com que se legitimasse a minha escolha profissional.

Atualmente, atuo na docência em uma instituição particular de ensino, com alunos do ensino fundamental II, e na Rede Municipal de Ensino de Joinville, na educação de jovens e adultos, com estudantes que tem sua trajetória escolar marcada pela “exclusão” deste espaço, seja pela entrada no mundo do trabalho; as dificuldades em conciliar problemas econômicos e familiares; por estar em condições de vulnerabilidade por ter uma deficiência ou necessidade especial, além de outros fatores que exerceram influência no abandono ou na exclusão velada da escola na história de vida desses estudantes.

Compreendo que de meu percurso pessoal e profissional, relatado até o momento, é possível apreender um caminho profissional docente que se desenvolveu junto a grupos incluídos, mesmo que de modo perverso, na sociedade.

A inclusão social perversa é aqui entendida como refere-se Sawaia (2008, p. 8) a partir da dialética exclusão/inclusão:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

Tal fenômeno, constatado em sociedades capitalistas, encontra expressão em suas instituições, dentre as quais pode-se citar a escola, não

como falha do modo capitalista de produção, mas sim, como um produto inerente ao funcionamento do sistema que se manifesta como um dos vieses de sua própria contradição.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a escola tem como função a formação cultural e científica que assegura o direito à educação a todos, ela contraditoriamente mantém e transforma uma sociedade que atende aos interesses capitalistas e distancia a perspectiva da educação emancipatória que a escola deve se comprometer, como direito fundamental e de todos.

Na defesa da educação como direito fundamental de todos e pelo desejo de aprofundar saberes na área da educação, em 2014, ingressei no Mestrado em Educação da Univille como aluno matriculado em regime especial na disciplina de Trabalho e Formação Docente e, no semestre seguinte, na disciplina de Inclusão Social, Escolarização e Deficiência.

Cursar estas disciplinas provocou uma intensa reflexão sobre o papel do professor nos dias de hoje e possibilitou discussões acerca dos desafios que permeiam a profissão frente a uma sociedade caracterizada pelo domínio de ações excludentes e explicita desigualdade social. Como escreveu Paulo Freire (1996, p. 115), “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor, que por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. Foi com esta perspectiva que ingressei em 2015, como aluno em regime regular no Mestrado em Educação.

Logo após este ingresso, fui apresentado ao projeto de pesquisa coordenado por minha professora orientadora, intitulado Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios – PROINAD, cujo objetivo consistia em analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior.

Deste projeto, articulado à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, emergiu a possibilidade de estudar, em minha dissertação de mestrado, o trabalho docente junto aos acadêmicos com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática

Delimitou-se um objetivo geral para a presente dissertação, que consiste em compreender o trabalho docente junto a estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACADE. Ressalta-se que este trabalho é uma ampliação das análises e discussões realizadas por Passos

(2013), que em sua dissertação investigou o trabalho docente no processo de inclusão de alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciaturas da Univille.

Após a definição do objetivo da pesquisa², foram definidas as questões norteadoras da pesquisa: 1) Segundo os docentes, as instituições apresentam políticas de inclusão para estudantes com deficiência? 2) Qual a percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática? 3) Quais desafios evidenciam o trabalho docente com os acadêmicos com deficiência na licenciatura em Matemática e como são superados? 4) Quais expectativas os professores apresentam em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mundo do trabalho?

Situando, agora, a temática que se pretende estudar a partir de algumas considerações teóricas, no que tange o ensino superior, Moreira (2005), menciona que as universidades devem ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, como é o caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais e, dentre eles, os acadêmicos com deficiência.

Compreender e realizar a educação como direito fundamental e de todos no ambiente universitário implica redirecionar o olhar a grupos perversamente incluídos na sociedade, atuando na contracorrente das relações de exclusão características de sociedades globalizadas, tecnológicas e competitivas.

Nesta perspectiva, a necessidade e relevância desta pesquisa podem ser pensadas a partir da possibilidade de sua contribuição para a compreensão do trabalho docente frente ao desafio de educar a todos no ensino superior, especificamente no curso de licenciatura em Matemática.

Segundo Cunha (2004, p. 530):

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras; novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

² No intuito de clarificar o desenho desta pesquisa elaborou-se uma Matriz de Referência (conforme Apêndice E) descrevendo o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, bem como as perguntas relacionadas a cada questão de pesquisa.

Nesse sentido, compreender o trabalho docente junto a estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACADE configura-se como uma maneira de apreender este movimento, colaborando com avanços no campo de estudos sobre o trabalho docente junto a estudantes com deficiência no curso de licenciatura em matemática.

Para avançar, no entanto, faz-se necessário saber de onde partir. Por isso, no intuito de conhecer os trabalhos já publicados abordando o mesmo tema, realizou-se um levantamento, denominado de balanço das produções, com o objetivo de identificar as pesquisas voltadas para o trabalho docente e sua possível relação com o processo de inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em matemática.

André (2009, p. 43, grifo do autor), destaca a importância da realização dessas investigações ao afirmar que:

Estudos do tipo estado do conhecimento, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Tendo em vista que a maior parte das pesquisas brasileiras tem sido produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação (ANDRÉ, 2009), optou-se em realizar o levantamento da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação no período de 2007 a 2015. A opção por esse período leva em consideração o artigo que Bueno (2013) apresentou no livro “A educação inclusiva de crianças, jovens e adultos: avanços e desafios”, com o balanço das produções sobre deficiência e ensino superior entre 1987 e 2006, dentre as quais não houve indicativo de pesquisas sobre as temática do trabalho docente.

O *lôcus* de investigação foram as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também realizou-se uma busca no *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), considerando o período de

2000 a 2013³, nos seguintes Grupos de Trabalho: Formação de Professores (GT08), Trabalho e Educação (GT09), Política da Educação Superior (GT11) e Educação Especial (GT15).

No mapeamento das dissertações e teses sobre essa temática no banco de dados da BDTD e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, inicialmente foram utilizadas as seguintes expressões exatas (descritores): “trabalho docente”, “estudantes com deficiência” e “licenciatura em matemática”. As expressões exatas poderiam constar nos títulos, resumos ou palavras-chaves das pesquisas identificadas.

A partir das expressões exatas supracitadas, foram encontrados 94 trabalhos, porém, nenhum deles foi selecionado para compor este levantamento, uma vez que tratavam da temática apenas parcialmente, versando sobre um ou dois dos temas acima elencados, mas não sobre os três juntos.

Diante desse cenário, empreendeu-se uma nova busca, focalizada em pesquisas que pudessem se aproximar da temática deste trabalho, datadas de 2007 a 2015 e produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação. Esta procura foi realizada nas bases de dados da CAPES e na BDTD, utilizando os seguintes descritores: “acadêmico com deficiência e ensino superior”, “estudante com deficiência e ensino superior” e “pessoas com deficiência e ensino superior”.

Os resumos pertinentes à temática foram analisados e catalogados em uma planilha de Excel com as seguintes informações: título, instituição, titulação, ano de defesa, objetivo, campo empírico de investigação, metodologia, instrumento de coleta de dados e abordagem metodológica para análise dos resultados. Quando esses dados não estavam disponíveis nos resumos, buscou-se no percurso metodológico das produções os dados para identificação desses critérios.

Tendo em vista que, por vezes, uma tese ou dissertação apareceu duas ou mais vezes na mesma busca ou em mais de uma base de dados, refinou-se a seleção dos trabalhos excluindo aqueles que se repetiram. Assim, chegou-se a um número de 45 trabalhos sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior encontrados na BDTD e CAPES, dentre os quais 05 pesquisas

³ Este período foi definido a partir do material disponibilizado para consulta no site da ANPEd.

apresentaram discussões acerca do trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

De forma geral, pode-se dizer que as referidas pesquisas buscaram compreender os desafios que perpassam a atividade docente no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Entre as teses e dissertações encontradas, no entanto, nenhuma apresentou enfoque sobre o trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência *no curso de licenciatura em matemática*. Esta temática apareceu apenas de forma correlata em outros cursos de licenciatura e foram selecionadas para compor as discussões deste trabalho. No Quadro 1, há a descrição das principais informações referentes aos trabalhos encontrados no balanço das produções, cujas análises serão apresentadas a seguir.

Quadro 1: Descrição dos trabalhos selecionados no balanço das produções a partir dos resumos

Autor:	Soraya Dayanna Guimarães Santos		Ano:	2011
Título:	Autoconfrontação e o Processo de Inclusão: (Re)vendo a atividade docente na Educação Superior			
Nível:	Mestrado	Abordagem metodológica:	Qualitativa	
Instituição:	Universidade Federal de Alagoas – UFAL			
Instrumento de coleta de dados	Entrevista, Análise Documental, Sessão de Observação, Sessão de Videogravação e Autoconfrontação Simples.			
Aportes teóricos:	Vigotski e Yves Clot.			
<hr/>				
Autor:	Cristiana Mello Cerchiarri		Ano:	2011
Título:	Deficiência Visual e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Subsídios para a Formação de Professores em Contexto Universitário			
Nível:	Mestrado	Abordagem metodológica:	Qualitativa	
Instituição:	Universidade de São Paulo – USP			
Instrumento de coleta de dados	Entrevista Episódica			
Aportes teóricos:	Não especificado.			
<hr/>				
Autor:	Yvone Bazbuz da Silva Santos		Ano:	2012
Título:	O Paradigma da Inclusão no curso de Pedagogia Do IFPA: O Projeto Formativo em Debate			
Nível:	Mestrado	Abordagem metodológica:	Qualitativa	
Instituição:	Universidade Federal do Pará – UFPA			
Instrumento de coleta de dados	Pesquisa bibliográfica e documental			
Aportes teóricos:	Não especificado.			
<hr/>				
Autor:	Ivone das Dores de Jesus		Ano:	2012
Título:	Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão			
Nível:	Mestrado	Abordagem metodológica:	Qualitativa	
Instituição:	Universidade Federal no Maranhão – UFMA			

Instrumento de coleta de dados	Entrevista semiestruturada, questionário e pesquisa de campo.		
Aportes teóricos:	Moscovici e Bardin.		
Autor:	Marta Callou Barros Coutinho	Ano:	2013
Título:	A Construção de Saberes Docentes para a Inclusão das Pessoas com Deficiência: Um Estudo a partir dos Professores do Curso de Pedagogia do Sertão		
Nível:	Mestrado	Abordagem metodológica:	Qualitativa
Instituição:	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE		
Instrumento de coleta de dados	Entrevistas.		
Aportes teóricos:	Não especificado.		

Fonte: autor (2016)

A aproximação destas produções possibilitou compreender como a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos licenciatura em Teatro, Geografia, Pedagogia e Letras vem se constituindo e quais os desafios do trabalho docente no contexto da inclusão. Buscando aproximar o leitor das discussões realizadas nestas pesquisas, a seguir destacam-se alguns pontos nos quais estas pesquisas divergem e/ou convergem no que tange ao trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência.

O trabalho de Santos (2011) buscou entender a atividade docente em um curso de licenciatura em Teatro de uma universidade pública federal da região nordeste do país, que possui uma vasta experiência no ensino superior e tem em suas turmas um aluno com deficiência física. Na coleta de dados, foram utilizados os procedimentos da entrevista de história de vida e da autoconfrontação simples⁴. Para constituir o *corpus* de análise, o método baseou-se nos núcleos de significação.

Segundo a autora, o estudo mostrou que não é uma tarefa simples para o professor desenvolver uma prática inclusiva, apontando que essas dificuldades podem estar associadas ao fato do docente não possuir em sua formação inicial conteúdos que abordem a temática da inclusão e pela ausência de programas integrados de apoio à permanência de alunos com deficiência na instituição em que atua.

A dissertação de Cerchiarri (2011), por sua vez, investigou as competências adquiridas por professores-pesquisadores de língua estrangeira

⁴ A autoconfrontação conforme conceito tratado por Santos (2011) apud Clot *et al.* (2001). é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la.

durante o exercício profissional e/ou no decorrer do trabalho docente junto a alunos com deficiência visual e como essas práticas poderiam contribuir para a formação de futuros licenciados em língua estrangeira.

Os dados da pesquisa foram constituídos a partir de entrevistas com um professor que teve sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional intimamente ligada ao exercício da docência para alunos com deficiência visual. A partir das considerações da autora, observou-se que as competências para o trabalho junto a esses estudantes incluíram a capacidade de interagir com o ser humano em geral, a habilidade de realizar leituras contextualizadas e, por fim, a capacidade de lidar com as condições desfavoráveis para efetivação da escola para todos.

Compreende-se, no entanto, que abordar o trabalho docente com competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) próprias do professor pode ser perigoso, uma vez que se pode responsabilizá-lo unicamente pelo sucesso ou fracasso do processo de escolarização, incorrendo no erro da culpabilização individual⁵.

Com relação à “capacidade de lidar com as condições desfavoráveis para efetivação da escola para todos” citada pela autora, por exemplo, identifica-se um cunho conformista - já que as condições não são favoráveis, cabe ao professor saber lidar com elas. Acredita-se que lidar com essas “condições desfavoráveis” não implica em uma *competência do professor*, mas em uma questão conjuntural que demanda ações a serem realizadas coletivamente por todos os envolvidos no processo de escolarização.

Houve duas pesquisas que relacionaram o trabalho docente no curso de licenciatura em Pedagogia com focos distintos. O trabalho de Santos (2012) analisou, à luz dos documentos oficiais, a formação do pedagogo e a proposta curricular do Instituto Federal do Pará (IFPA) na perspectiva da educação inclusiva. Já a pesquisa de Coutinho (2013) buscou compreender como os docentes do curso de pedagogia têm construído saberes para atuar junto a alunos com deficiência.

⁵ A culpabilização individual no entendimento de Guareschi (2008, p.150) se coloca como uma estratégia sutil na tarefa de legitimação da exclusão. Segundo o autor, por detrás desse conceito, “esconde-se uma concepção específica de Ser Humano e um conjunto de valores que serve como fundamentação” das práticas de exclusão.

O trabalho de Santos (2012), não discutiu explicitamente o trabalho docente junto ao acadêmico com deficiência, mas possibilitou uma análise e reflexão sobre o fazer docente no curso de Pedagogia do ponto de vista inclusivo. Para a autora, o curso de Pedagogia do IFPA apresenta na matriz curricular uma frágil iniciativa visando à formação do pedagogo para atuar em perspectiva inclusiva. Identificou, também, uma dissociação na discussão entre teoria e prática e um distanciamento entre educação e inclusão no projeto pedagógico do curso de pedagogia.

Já na dissertação de Coutinho (2013), foram entrevistados seis docentes do curso de Pedagogia que trabalhavam junto a alunos com deficiência, no intuito de identificar e caracterizar os saberes construídos por esses sujeitos no decorrer deste trabalho. Os resultados indicaram que a trajetória profissional desses professores foi permeada por fatores como: busca, vontade e conquista, e que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior é, por eles entendida, como um direito à aprendizagem.

Também se destaca, nos resultados deste trabalho, a preocupação dos professores entrevistados com a própria formação. Embora não apresentassem uma formação específica para a educação inclusiva, buscaram de forma autônoma a construção de saberes e práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Nesse sentido, em concordância com a autora, aponta-se a necessidade da efetivação de ações que fomentem a criação de espaços formativos para todos da comunidade acadêmica, a fim de possibilitar a construção de saberes e, conseqüentemente, uma prática pedagógica inclusiva que possa ser estendida a todos os alunos.

Finalizando a apresentação das dissertações selecionadas no balanço das produções, expõe-se agora o estudo Jesus (2012), que discutiu as representações sociais dos docentes do curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão acerca dos desafios para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

Foram investigados neste trabalho dez docentes do curso de geografia e um aluno com deficiência visual. No que tange ao trabalho docente, as considerações relatadas pela autora indicaram que os professores demonstram desenvolver um trabalho que se propõe superar as adversidades encontradas, como a ausência de formação na área e a falta de orientação institucional,

demonstrando indícios de autonomia e de uma busca por educar a todos. Ressalta-se que, assim como no estudo realizado por Coutinho (2013), os professores do curso de geografia que participaram da pesquisa de Jesus (2012) encontraram uma lacuna na sua formação em relação à educação inclusiva e consideraram precárias ou reduzidas as iniciativas institucionais que favoreçam um processo contínuo de formação na área de inclusão.

Concluído o mapeamento das produções científicas encontradas na BDTD e no Banco de Teses da CAPES, apresenta-se, agora, os trabalhos selecionados no *site* da ANPEd, no GT08 (Formação de Professores) e GT15 (Educação Especial), uma vez que nos GTs 09 (Trabalho e Educação) e 11 (Política da Educação Superior) nenhum trabalho relacionado à temática da presente pesquisa foi encontrado.

No GT08, o trabalho intitulado “A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador”, de autoria de Oliveira e Araújo (2012), buscou compreender o processo de constituição da identidade do aluno-docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor-formador no curso de pedagogia, em uma perspectiva inclusiva.

O estudo foi oriundo de uma pesquisa de mestrado e apontou que os professores-formadores pouco contribuem para constituição de uma identidade docente inclusiva, pois em sua maioria, “[...] apresentam concepções integradoras, realizam uma prática pedagógica excludente e não mobilizam saberes relacionados à educação da pessoa com deficiência, ou quando mobilizam, não o fazem sob uma perspectiva inclusiva”. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2012, p. 16)

Salienta-se que este estudo, assim como outros mencionados acima (JESUS, 2012; SANTOS, 2012), procuraram refletir acerca de propostas de formação continuada para os professores-formadores, considerando que estes não se percebem preparados para atuar no que tange aos saberes relativos à educação especial.

Cabe ressaltar que o discurso da falta de preparo para o trabalho junto às pessoas com deficiência se constitui uma barreira para inclusão, o medo e o “despreparo” provoca no professor resistência no processo de inclusão. Mittler (2003, p. 181), afirma que os professores já possuem conhecimentos e

habilidades frente ao processo de inclusão, “o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”. Nessa perspectiva, Carvalho (2004, p. 27) constata que os

[...] professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Mittler (2003, p.237), não nega a relevância da formação na perspectiva da educação inclusiva, ao dizer que “[...] as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores.”

Nesse sentido, compreendo existir lacunas entre a formação inicial e continuada no que se refere ao desenvolvimento do trabalho junto aos estudantes da educação especial, porém, esse discurso não deve estar vinculado à falta de compromisso no atendimento desses estudantes em sala de aula, pois se ficarmos esperando o “preparo”, não enfrentaremos de fato esse desafio que vai para além da inclusão, exige uma ruptura com o modelo tradicional em todos os níveis de ensino.

Sobre as pesquisas relacionadas ao trabalho docente no GT15 da ANPEd, o trabalho de Thoma (2006) analisou discursos sobre os “sujeitos incluídos”, seus direitos, suas demandas e sua presença nas instituições de ensino pelas vozes dos docentes. A partir de uma reflexão sobre o acesso das pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino e no entendimento deste acesso como um direito, a autora fez a seguinte consideração:

[...] as instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras. (THOMA, 2006, p. 16)

Ainda neste GT, destaca-se o trabalho de Fischer (2010), intitulado “Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade:

possibilidades e desafios”, em que analisou os dizeres dos acadêmicos com deficiência, seus professores e seus colegas, a respeito das possibilidades e desafios do processo de inclusão escolar na universidade. Além de abordar a questão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e articular tais discussões ao trabalho docente, esta foi à única pesquisa encontrada que teve como *lócus* de investigação uma instituição do Sistema ACADE.

Os resultados do referido estudo indicaram que, com relação às dificuldades no trabalho junto aos acadêmicos com deficiência, um dos professores mencionou a falta de conhecimento sobre o uso de material didático específico para o trabalho com uma deficiente auditiva. Outros expressaram um descontentamento com a universidade em não comunicar sobre a presença de alunos com deficiência em suas turmas e outros apontaram não existir dificuldades, visto que buscavam ouvir estes estudantes e construir possibilidades de aprendizado de forma colaborativa. Neste estudo evidenciou-se também, no relato dos docentes, a ausência de formação continuada que possibilitasse um trabalho docente pautado em uma concepção de educação como direito fundamental e de todos.

A título de síntese, pode-se dizer que, por meio do balanço das produções, foi possível identificar a existência de um debate que vem se consolidando acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. As pesquisas que perpassam a temática sobre o trabalho docente neste nível de ensino se mostraram focadas nos cursos de licenciatura em Geografia, Língua estrangeira, Pedagogia e Teatro. Entretanto, a produção acerca do trabalho docente junto aos acadêmicos com deficiência no curso de licenciatura em Matemática é inexistente, o que reitera a relevância de novos estudos, como o que se propõe nesta dissertação, para incitar reflexões, discussões e problematizações acerca das possibilidades e desafios do trabalho docente com vistas à garantia do direito que todos têm de aprender.

Assim, o presente trabalho será estruturado em 05 capítulos. O primeiro remete o leitor a um breve olhar sobre a história e as políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, associando a trajetória desses sujeitos na educação básica ao movimento de ruptura que houve no ensino superior permitindo o acesso desse grupo de pessoas neste

nível de ensino.

A proposição para o segundo capítulo se volta para questão do trabalho do professor formador em tempos de inclusão a partir de considerações sobre o trabalho docente na educação superior, bem como, aspectos do trabalho do formador frente ao desafio da inclusão de estudantes com deficiência.

O terceiro capítulo apresenta o *lócus* no qual se realizou a investigação (universidades do sistema Acafe) e caracteriza o contexto dos cursos de licenciatura em Matemática, a fim de identificar as perspectivas nas quais estão sendo formados os futuros professores de matemática.

Os aspectos metodológicos são especificados no quarto capítulo, onde se faz presente o detalhamento de cada passo da investigação e de como ocorreu à execução dos distintos momentos do estudo. São apresentadas as configurações do processo de análise, tanto no que se refere aos instrumentos e às técnicas utilizadas, quanto à definição das categorias analisadas.

Os resultados obtidos com o estudo são apresentados e discutidos no quinto capítulo. Inicialmente é realizada a apresentação dos participantes da pesquisa, para posteriormente serem explicitadas as análises que se fizeram possíveis dentro das categorias definidas.

Na sequência, as considerações que derivaram de todo o processo descrito, com a pretensão de sintetizar os elementos que permitem compreender o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.

1. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TECENDO UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação superior deve ser pensada de modo a contemplar a todos, com reconhecimento das diferenças, na luta pela superação das desigualdades provocadas pelo modo de como a sociedade se constitui.

Neste capítulo propõe-se apresentar ao leitor um panorama histórico da educação especial no Brasil, procurando resgatar diferentes momentos, acontecimentos ou fatos que influenciaram as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência no âmbito da educação, tendo como ponto de partida sua trajetória na educação básica.

Além disso, serão apresentadas as políticas públicas que visam garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior.

1.1 Reflexões acerca da educação das pessoas com deficiência no ensino regular

Pode-se dizer que o acesso das pessoas com deficiência no ensino regular é resultado de um longo processo histórico, social e político. De maneira geral, nas últimas quatro décadas muito se têm discutido sobre as possibilidades educativas e os modelos para a educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Entre eles, podemos destacar dois modelos que se constituíram neste período: o da integração e o da inclusão escolar. São dois paradigmas distintos de educação, e consequentemente, sobre o olhar de como atender as singularidades dos estudantes, valorizando suas potencialidades⁶.

Por um lado, a perspectiva da integração buscava a fusão entre o sistema regular e a educação especial, porém, os alunos com deficiência continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional (MENDES, 2010)

A partir da década de 1980, houve uma intensificação nas lutas sociais

⁶ Para conhecer o histórico da Educação Especial nas décadas que antecedem os modelos destacados no texto sugerimos o artigo de Mendes (2010).

impulsionadas pela população marginalizada, para conscientização e sensibilização da sociedade a respeito dos prejuízos da segregação e da marginalização dos considerados minoritários.

No que se refere à luta pelo direito a educação pode-se considerar que essa mobilização da sociedade em geral, na participação da elaboração da Constituição Federal de 1988, assegurou o direito da educação a todos. Os artigos 205 e 206, desta constituição, afirmam a educação como sendo direito de todos, devendo ser ministrada com igualdade de condições para o acesso e permanência à escola.

Em relação à educação especial, o artigo 208 dispõe sobre a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O uso deste termo, mesmo em um texto que visa abrir as portas das escolas regulares para estudantes com deficiência abriu um espaço para que a seleção dos estudantes continuasse acontecendo, bem como a exclusão destes do ensino regular, conforme apontado por Bueno (1993).

Segundo Mantoan (2001), em meados da década de 1990 a partir das indicações e orientações dos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos⁷ (1990) e a Declaração de Salamanca⁸ (1994). Por meio do movimento mundial, o Brasil afirmou o compromisso de construir uma escola de qualidade para todos, que reconhece e reafirma o direito de que todas as pessoas têm à educação.

Não podemos desconsiderar a importância do movimento em favor de uma educação para todos, pois durante muito tempo as pessoas com deficiência ficaram à margem da sociedade, impedidas de participar do contexto e do convívio escolar. Porém, conforme Klein e Silva (2012), no que tange o processo educacional, esse processo privilegia a superação do tratamento discriminatório ao invés do efetivo direcionamento para o enfrentamento das determinações materiais que permeiam as condições de existência das pessoas com deficiência.

⁷ Conferência que reuniu em Jomtien, na Tailândia, os países em desenvolvimento para traçarem metas acerca dos excluídos de seus sistemas de ensino, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, de gênero, etnia ou religião. (CARVALHO, 2004).

⁸ Conferência Mundial para discutir especificamente questões da educação dos alunos com necessidades especiais, entre eles os portadores de deficiências, os países reuniram-se em Salamanca, Espanha, assumindo a seguinte posição. Cada país deveria: “[...] construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional. (UNESCO, 1994).

A partir do movimento da escola para todos, nasce o modelo da inclusão escolar, o qual defende que é dever da instituição escolar adaptar-se às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Para Mantoan (2006), a inclusão escolar é incompatível com a integração escolar. A inclusão tem como base a proposta de que todos os alunos devem frequentar a sala comum do ensino regular, sem exceções.

Quando a autora cita a expressão “sem exceções” cabe refletir sobre como a educação de estudantes com deficiência poderia ocorrer quando se compreende que a educação escolar brasileira estruturou-se a partir de um modelo hegemônico, presente nas práticas educacionais adotadas no processo de ensino-aprendizagem, nas estruturas físicas utilizadas tanto para as salas de aula, como nos demais espaços utilizados pelos estudantes, bem como no grupo de sujeitos que compõem esta educação.

A partir desta reflexão fica o entendimento de que muito precisa ser (re)visto, para que a educação inclusiva possa efetivar-se. A partir dos distanciamentos que se evidenciam a partir das políticas à sua efetivação no campo da prática pode-se dizer que são grandes os desafios. Como reforça Prieto (2006) quando se refere à efetivação da educação como um direito de todos, a autora diz que este não deve ser traduzido apenas como,

[...] cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante [...] nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos (PRIETO, 2006, p.35-36).

No que se refere à implementação da educação especial no Brasil, na perspectiva inclusiva, foram promulgadas várias leis, decretos, portarias e resoluções a respeito da educação especial para a educação básica, entre elas, destacamos como marco a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, comentadas brevemente a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº. 9.394/96 afirma em seu Capítulo V, que trata especificamente da Educação Especial, expressa no artigo 58, ratificando a expressão utilizada na Constituição Federal de 1988, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente” na rede

regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

O termo ‘preferencialmente’ apresentado na LDBN (1996) aponta para o caráter indicativo presente na formulação desta lei. Saviani (1997) afirma que as propostas da LDBN estão centradas na concepção do Estado Mínimo, na qual o Estado divide as responsabilidades com a iniciativa privada e organizações não governamentais.

Nestas condições, existe possibilidade para que a educação especial ocorra fora da rede regular de ensino, por exemplo, em classes especiais ou até mesmo em escolas especializadas, conservando o caráter segregacionista da educação especial e aponta uma alternativa substitutiva ao processo de escolarização.

A partir de 2003, são implementadas pelo governo federal estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Dentre as estratégias desenvolvidas têm-se propostas para a formação de professores, bem como se inicia a definição de políticas públicas com intuito de favorecer um sistema de ensino inclusivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um novo marco teórico e político da educação brasileira, no intuito de assegurar a inclusão escolar das pessoas consideradas público alvo desta política, sendo estas aquelas que possuem deficiência (física, visual, auditiva, intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no sistema regular de ensino, afirmando o compromisso e o direito à educação no âmbito da educação inclusiva.

O impacto da definição de estratégias voltadas para a educação especial pode ser observada no aumento de matrículas de estudantes público-alvo⁹ da Educação Especial na Educação Básica, conforme apresentado na figura abaixo:



Fonte: (BRASIL, 2016)

Como se pode observar, a evolução das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular é evidentemente expressiva, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes, em 2003, para 760.983, em 2015.

Porém, não podemos afirmar que a inclusão desses estudantes de fato está ocorrendo. Miranda (2008) adverte que a prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias, mas desde que, “a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais”. (MIRANDA, 2008, p. 40).

Nesse sentido, Baptista (2009) também pressupõe a necessidade de transformação da escola e das práticas educacionais para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade¹⁰. Segundo o autor, “[...] a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para necessidade de intensas mudanças” (BAPTISTA, 2009, p. 91), para promoção da educação dos alunos em geral.

O que foi apresentado até o momento permite refletir que o movimento para inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino como direito na educação básica é uma conquista recente, porém, mudanças significativas se fazem necessárias no contexto escolar para que a inclusão realmente seja efetivada na prática.

Caso contrário, conforme discutido por Bueno (2006), a educação dos alunos com deficiência será expressa pelo fracasso escolar, justificativa essa atrelada

¹⁰ Informamos que o termo “qualidade” está vinculado às atitudes de exclusão de alguns professores formadores ao utilizar uma metodologia incapaz de contemplar as necessidades desses estudantes.

também aos alunos originários das parcelas marginalizadas pelo não êxito no processo de escolarização.

Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças e singularidades dos alunos com deficiência no que se refere ao direito de aprender, exige sem dúvidas, mudanças nas práticas escolares, pois na perspectiva da inclusão busca-se instrumentos necessários para a aprendizagem da pessoa com deficiência, possibilitando-a, dessa maneira, não só o acesso ao ambiente educacional, mas, também, promovendo a sua permanência e a aprendizagem com qualidade e sucesso.

Pode-se inferir que é a partir do constante processo de mudanças para atendimento de alunos que apresentam deficiência no contexto educacional é que se constroem possibilidades para que esses alunos tenham acesso ao conhecimento e à cidadania, e assim possam ter continuidade em seu processo de escolarização, oportunizando maiores possibilidades para seu ingresso no ensino superior.

Após esta breve discussão, segue-se com este estudo abordando como esse contexto se constituiu na educação superior, ênfase desta pesquisa.

1.2 A educação superior e a educação para todos

Antes de abordar a inclusão no ensino superior, revisitou-se o passado da educação superior brasileira no intuito de reconstruir a trajetória deste nível de ensino buscando aproximar fatos do passado com a história e o cenário atual em que se encontra este nível de ensino.

A história do ensino superior no Brasil, no ponto de vista de Magalhães (2006), é marcada por uma trajetória de exclusão para uma grande parcela da população, pois a maior parte das pessoas não tinha acesso a esse nível de ensino, por tratar-se de um espaço elitizado.

No ensino superior a universidade é uma referência e tem por base a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme dispõe o artigo 207 da Constituição de 1988 e segundo a concepção de Sampaio e Freitas (2010, p.18):

[...] é um lugar privilegiado onde, por um lado, se pode sistematizar o conhecimento que já foi produzido pela humanidade e por outro, onde se podem produzir novos saberes e desenvolver os métodos de sua construção e, ainda, socializar estes conhecimentos com o maior número possível de pessoas e organizações.

Após 1996, com a nova LDBN (Lei nº 9.394) há uma promoção, flexibilização e diversificação da educação superior¹¹, no qual a universidade deixa de ser o modelo único para oferta deste nível de ensino. A educação superior passa a ser incorporada por meio da criação dos centros universitários, instituições de ensino superior e faculdades, desenvolvendo basicamente as atividades de ensino, privando-se da pesquisa e da extensão.

Ao mencionar as atividades que orientam os dois modelos de funcionamento da educação superior no Brasil, Mazzilli (2009, p.10) diz que:

[...] as universidades, devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e instituições de ensino superior que podem formar seus alunos apenas através do ensino, via de regra circunscrito ao aprendizado dos instrumentos para o exercício de uma profissão. Acompanhando esta iniciativa, são formuladas políticas de caráter regulatório que inauguram ações de controle e ajustamento a um modelo único de educação superior: a submissão da educação superior à demanda do mercado.

A abordagem do tema proposto neste trabalho privilegiará a universidade como foco de análise, compreendendo ser esta a instituição referência da educação superior tanto pela sua concepção histórica, como pela sua função social. Apesar de ter historicamente servido aos interesses das elites dominantes, Mazzilli (1996) compreende que a universidade é também um espaço que abriga e reflete o conjunto de contradições da sociedade, dessa forma, constitui-se um espaço de disputas que buscam hegemonia do poder, no embate de projetos entre diferentes concepções ideológicas de sociedade.

1.2.1 Estruturação da universidade no Brasil

¹¹ Neste estudo, utilizaremos ora “Ensino Superior”, ora “Educação Superior”, ao referirmos ao mesmo nível de ensino (superior), para indicar os períodos antes e após a LDBN (1996).

O surgimento das universidades no Brasil ocorreu tardiamente devido ao seu processo de colonização e a resistência de Portugal a essa implantação. Segundo Fávero (2006) a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade brasileira oficialmente criada, em 1920, por meio do Decreto nº 14.343 instituído pelo Presidente Epitácio Pessoa.

Cabe ressaltar que todas as tentativas de implantação de entidades universitárias durante o período de 1843 a 1920 fracassaram, nesta pesquisa tomamos como recorte a trajetória da universidade a partir da sua primeira oficialização legal até o momento atual¹².

Ao fazer um resgate do desenvolvimento histórico no ensino superior Fávero (2006) menciona que as primeiras instituições conservavam a profissionalização dos cursos com vista à formação profissional, a pesquisa científica não estava na visão dessas instituições. As primeiras universidades que se aproximam do modelo que temos hoje, instaurada pela tríade ensino, pesquisa e extensão, surgiram nas décadas seguintes a partir da criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

A partir de 1930, o país configurou-se num novo cenário político, Fávero (2006) discute que a descentralização política que perdurou na década de 1920, se reverteu a partir da década de 1930 em uma crescente centralização nos diferentes setores da sociedade.

Em 1934, com a eleição de Getúlio Vargas pelo congresso, Fávero (2006) descreve que há uma expectativa para que a democracia liberal fosse instituída no país, porém, o que se observou foi o aumento nas tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo¹³.

Em 1935 tem-se a instituição da Universidade do Distrito Federal (UDF) através do esforço de Anísio Teixeira, despontando uma nova fase para a universidade brasileira, em que se discute o papel dessa instituição como *lócus* de investigação e de produção do conhecimento livre. Porém, Fávero (2006) discute que para isso seria necessário o exercício da autonomia e liberdade universitária e indaga: como pensar em autonomia na universidade no limiar do Estado Novo?

Mello (2013, p. 53) ao apresentar o cenário do ensino superior na era Vargas,

¹² O histórico da universidade no período que precede sua institucionalização oficial pode ser consultado em Fávero (2006)

¹³ Regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas (1937-1945) caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, e autoritarismo.

entre o período de 1937 a 1945, chamado de Estado Novo, sinaliza que:

[...] houve contornos mais concretos na expansão universitária, com traços do modelo francês¹⁴ de universidade, mantendo caráter centralizador intervencionista das políticas Estatais no âmbito do ensino superior, enfatizando a expansão deste nível de ensino através da ênfase na formação profissional, que configura tal interesse no Estado nacional desenvolvimentista.

Após 1945, com a deposição do presidente Getúlio Vargas, inicia-se o período da chamada “redemocratização do país” indicando um movimento de mudança do regime autoritário vigente até esse período.

Fávero (2006) comenta que após 1945, mais precisamente no alvorecer dos anos 40, início dos anos 50, observa-se no processo de institucionalização das universidades e do ensino superior no país, tentativas por uma autonomia universitária, acompanhada pela expansão das instituições seguindo o processo de industrialização e crescimento econômico do país, com predomínio da formação profissional, sem uma preocupação semelhante com a pesquisa e produção de conhecimento.

A partir da década de 50, Fávero (2006) aponta que há uma tomada de consciência por vários setores da sociedade sobre a situação precária que se encontrava as universidades do Brasil. O ritmo de desenvolvimento no país, impulsionado pela industrialização e pelo crescimento econômico, impulsionou um novo olhar para educação brasileira a partir da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961.

Segundo Mazzilli (2011), o ano de 1961 foi palco de importantes acontecimentos para a universidade brasileira, com destaque para a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, que se fundamentava nos princípios de autonomia e democracia interna, consolidando as propostas inspiradas a partir das concepções de universidade da USP e UDF, com ênfase na defesa do ensino público laico e gratuito.

A criação da UnB deu início ao processo de modernização do ensino superior no Brasil, bem como um divisor de águas na história das instituições universitárias no que se refere a suas finalidades e organização institucional. No entanto, mesmo

¹⁴ O modelo francês de universidade é caracterizado por escolas profissionais, em que a dissociação entre ensino e pesquisa e centralização estatal são algumas características do modelo universitário. (Mello, 2013)

sendo um projeto arrojado para aquele momento como exposto acima, a UnB matinha “[...] o compromisso com a formação das elites dirigentes, sem referir-se ao caráter seletivo e, portanto, excludente da universidade brasileira” (MAZZILLI, 2011, p. 211).

Nesse contexto, podemos considerar que a universidade no Brasil teve sua institucionalização pautada no caráter elitista, ou seja, grupos considerados minoritários e marginalizados, neles inclusos as pessoas com deficiência, não tinham acesso ao ensino superior.

Um novo olhar para a universidade se deu de forma concomitante com o processo de industrialização/crescimento econômico do país, preocupado com a formação da elite, desconsiderando novamente grupos marginalizados, bem como aqueles considerados socialmente improdutivos.

Dando continuidade ao contexto da estruturação da universidade no país, apresentamos uma síntese do contexto desse espaço durante o período do regime militar.

Em 1964 o golpe militar indicava um novo período para a história do Brasil, segundo Mazzilli (2011), esse cenário configurou um novo impulso para o movimento estudantil¹⁵, intensificando as críticas ao governo, e este por sua vez agiu energicamente visando conter o movimento.

Um primeiro impacto do golpe militar de 1964 sobre os rumos da universidade brasileira foi, sem dúvida, o de conter o debate que se travava no momento anterior e isso se fez através da intervenção violenta nos *campi* universitários, do expurgo no interior dos seus quadros docentes, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil. (MENDONÇA, 2000, p. 147)

Além disso, outras medidas foram tomadas em relação à universidade, Fávero (2006) destaca o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966), e o Relatório Meira Mattos (1968)¹⁶.

As medidas tomadas, bem como intervenção dos organismos internacionais na elaboração de políticas educacionais para o ensino superior no Brasil durante o período da ditadura militar, subsidiaram o processo para a Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei nº 5.540/68, buscando promover a sua eficiência,

¹⁵ Movimento fortemente engajado no processo de discussão sobre reformas de base e da educação através da União Nacional dos Estudantes (UNE)

¹⁶ A descrição de cada ação pode ser encontrada em Fávero (2006)

modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível na universidade.

Cunha (2007) considera que a Reforma Universitária de 1968, destinou-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional. A partir daí, há uma crescente expansão do setor privado no campo educacional.

Como podemos perceber até o presente momento, a trajetória da universidade brasileira caminha paralelamente com os acontecimentos e fatos da história do Brasil, a partir de marcos econômicos e sociais.

Durante o período da ditadura militar, a universidade brasileira sofreu intensamente as pressões do regime, bem como, inicia-se a configuração de uma nova lógica para a identidade desta instituição.

No que tange a presença de estudantes com deficiência na universidade, esta realidade ainda estava distante ou era acessível para poucos, pois como se percebe a universidade estava concretizada na lógica do modelo hegemônico, cabendo este nível de ensino para aqueles que ocupavam uma posição social elitizada, até mesmo numa perspectiva de desenvolvimento de uma formação profissional que acompanhava o fortalecimento desta elite. E neste processo, cabe reforçar que ainda não participavam as pessoas com deficiência, ou participavam informalmente do mundo do trabalho.

A partir da próxima seção perceber-se-á como essa realidade foi mudando, assim como, os indicativos que oportunizaram o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior.

1.2.2 O ensino superior a partir da redemocratização do país

A partir da década de 1980, mais precisamente na primeira metade, o Brasil inicia um novo capítulo de sua história, o processo de redemocratização do país.

Suscitando o período de 1968, como um marco para a história da universidade no país, pode-se considerar que a década de 1980 baliza um novo momento para a história da educação com a promulgação da Constituição Federal

de 1988, mencionada na primeira seção deste capítulo. No que se refere à universidade, pela primeira vez, a concepção baseada nos princípios do ensino, pesquisa e extensão se transformou em lei, pelo art. 207 da constituição.

Sguissardi (2006) cita que a partir da década de 1990, tem-se uma série de ajustes e reformas voltadas para o mercado, com crescente expansão na parceria público-privada, diminuindo as funções do Estado, especialmente quando pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação.

Como apresentamos no início dessa seção, mudanças significativas ocorreram no ensino superior com a crescente expansão e oferta da educação superior após a aprovação das LDBN (1996).

Essas mudanças impulsionam uma nova perspectiva política que põe em questão o papel da universidade como *locus* de produção de conhecimento. Segundo Sguissardi (2006, p. 1035):

O fim do século XX pôs a educação superior na berlinda. A ciência e o ensino superior tornaram-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia, mercadorias ou quase mercadorias, em países centrais, da periferia e da semiperiferia. Da mesma forma que o diagnóstico neoliberal identifica entre as principais causas do fracasso da economia do Estado do Bem-estar sua crescente falta de competitividade, também a educação superior – entendida como parte essencial da economia moderna – necessitaria passar por um choque de competitividade.

A educação como mercadoria mostra-se antagônica à concepção de educação como direito social e dever do Estado, bem como interfere diretamente na concepção de universidade, como instituição social e autônoma na produção de conhecimento que não atende as demandas mercantilistas impostas pela sociedade contemporânea.

Reitera-se o pensamento de Sguissardi (2009), quando ele diz que o modelo privatizante e mercantilista na educação superior tem contribuído para a difusão de ‘conglomerados universitários’, sem compromisso com o significado sociopolítico da universidade e não é esse o modelo de instituição que almejamos no contexto sócio-histórico que vivemos.

Percebe-se que a educação, e nesse sentido a educação superior, vem absorvendo e reproduzindo contextos sociais advindos do contexto do mundo globalizado, influenciado diretamente pelo conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, ou seja, neoliberalismo. Segundo Severino (2004, p. 76):

Na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela economia capitalista [...] concernente à educação, prevalece a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, Lima (2008, p. 57, grifo do autor) comenta que:

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma política inclusiva.

Pode-se dizer que a educação passa ser vista como uma exigência a todas as pessoas, na busca de qualificação para o mundo do trabalho. Sendo que aqueles que não estão inseridos neste contexto, são expostos a uma condição de marginalidade social por serem considerados improdutivos.

É notável que na história da universidade brasileira o acesso e permanência de estudantes na educação superior caracteriza-se pela elitização e exclusão da maioria da população. Porém, entendemos que a universidade como espaço de construção do conhecimento, é capaz de contribuir para a melhoria do nível intelectual e a qualidade de vida da sociedade, a partir da concepção de educação como direito de todos.

Isso implica reconhecer a educação como um direito humano, portanto, com respeito à igualdade e à diferença. No entanto, este direito ainda precisa ser conquistado por muitos, dentre eles estão às pessoas que possuem deficiência. Seguindo esta linha de reflexão, se fará a seguir uma discussão dos percursos da universidade rumo à inclusão das pessoas com deficiência.

Ao discutir a situação da educação superior no país e seu caráter excludente com intensa tendência a privatização e ao elitismo, Váldez (2005, p. 20) evidencia que “[...] esta exclusão se torna mais aguda no que se refere aos grupos sociais em situação de desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência”.

A autora supracitada salienta que, “[...] até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso a Educação Superior no Brasil, isto está associado, inclusive, ao não acesso desta população à Educação Básica” (VÁLDES, 2005, p. 20). Somada a esta questão, comenta que há a ausência de uma

legislação específica para o atendimento desses estudantes visando seu acesso e permanência na educação superior.

Vale ressaltar como discutido por Severino (2004) e Lima (2008) que o contexto atual exige qualificação para o mundo do trabalho. Vale lembrar que por um longo período as pessoas com deficiência estiveram à margem da educação superior, pois não estavam incluídas na educação básica, como discutido na primeira seção, bem como estavam fora do mundo do trabalho.

Rengel (2015) discute que o movimento das pessoas com deficiência na década 1980, impulsionou a Organização Internacional do Trabalho – OIT discutir em sua convenção, em 1983, condições de igualdade de oportunidades e acesso ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência.

Essa convenção foi ratificada pelo Brasil, e em decorrência desse movimento foi promulgada a Lei n. 8.213, em julho de 1991, conhecida como a Lei de Cotas, o que possibilitou legalmente o ingresso das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Conseqüentemente, segundo Rengel (2015), ampliou-se a oferta de profissionalização às pessoas com deficiência a partir de ações e políticas voltadas ao atendimento desse grupo.

Rengel (2015) destaca que o incentivo familiar e a trajetória de escolarização na educação básica se revelam como fatores significativos para o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior.

Assim, pode-se considerar que o baixo número de estudantes com deficiência na educação superior, não está associado apenas a um fator, envolvem aspectos relacionados à sua trajetória de escolarização na educação básica, incentivo familiar, oportunidades no mundo do trabalho, bem como a eliminação de diversas barreiras que dificultam o acesso e permanência destes estudantes.

É interessante assinalar que particularmente o direito à educação aos alunos com necessidades educacionais especiais, como discutido na primeira seção deste capítulo, se intensificou a partir da implementação da LDBN (1996) e a partir de 2003, com a implantação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, contribuindo para a elevação de sua escolarização desde a educação infantil ao ensino superior.

Nesse sentido, entende-se que o direito à educação pode contribuir não apenas para elevação da escolarização das pessoas com deficiência, mas também para a minimização das desigualdades sociais e oportunizar melhores condições de

participação no processo dinâmico da vida humana no contexto sócio-histórico em que vivemos. Segundo Cury (2002, p. 261):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

No que tange o direito à educação superior, vale lembrar a marca excludente deste nível de ensino, e nesse sentido, referenciamos Moreira (2014, p. 107), quando afirma que a “[...] universidade brasileira não foi alicerçada em políticas governamentais construídas a partir do viés democrático do direito a educação, ao contrário, [...] denota um cunho elitizante e centralizador.”

Esse caráter excludente se torna ainda mais agravante ao pensar o cenário atual da educação superior como apresentado neste texto a partir das discussões de Sguissardi (2006; 2009) e Mello (2013), no qual o ensino privado mantém-se em crescente expansão.

Rossetto (2009) expõe que a maioria das pessoas com deficiência, segundo dados estatísticos, concentram-se nas camadas mais pobres da população, o que agrava mais a exclusão de quem apresenta deficiência ao acesso a educação superior nas instituições privadas. Nesse sentido, Valdés (2006, p. 45 e 47) denuncia que:

A privatização é uma das facetas da exclusão da maioria da população brasileira da educação superior. Tal exclusão se torna mais aguda no que se refere aos grupos sociais em situação de desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência [...]. As restrições de acesso e permanência - com sucesso - destas pessoas na Educação Superior estão associadas à história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização e elitismo.

Somado a este contexto, ao redirecionar as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, vale apresentar alguns tensionamentos provocados por Pieczkowski e Naujorks (2014), que serão problematizados ao fim da primeira seção deste capítulo.

Segundo as autoras, a partir de pesquisas realizadas na educação básica, os discursos recorrentes que circulam sobre a inclusão, reduzem a mera concepção de

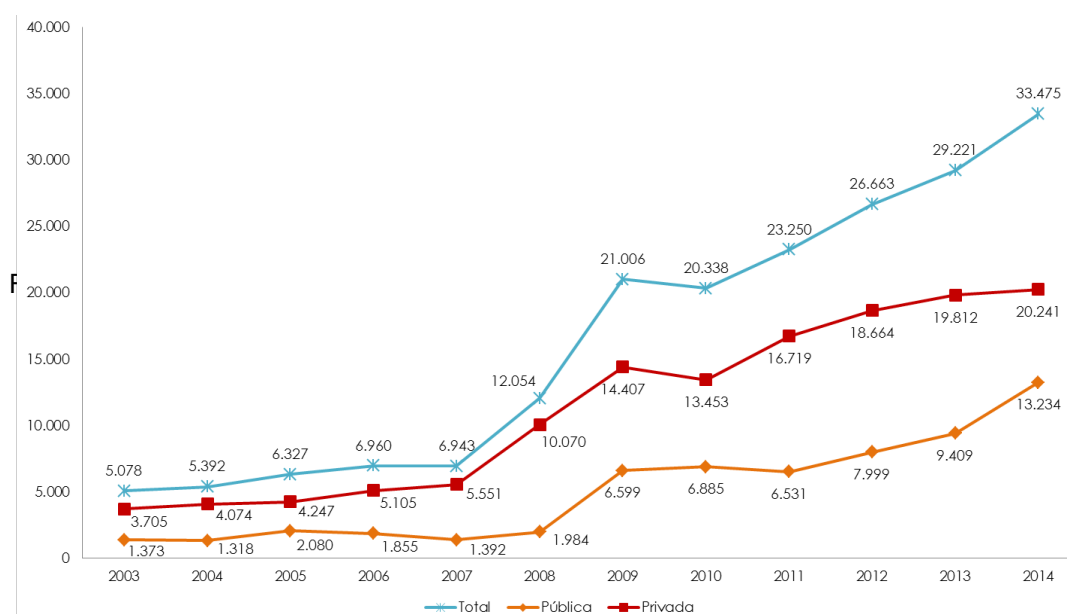
socialização. Essa concepção permite realizar o seguinte questionamento: a prática educacional na educação básica tem contribuído para que alunos com deficiência se desenvolvam e tenham condições de ingressar e concluir à educação superior?

Tal questionamento é invocado, pois como salienta Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 138), “[...] as universidades se responsabilizam não apenas com a formação profissional do egresso, mas também pelos serviços futuros prestados à sociedade por estes egressos”, sendo assim, apenas “socializar” estudantes na educação superior apontaria a negligência da universidade em cumprir sua função política e social junto aos acadêmicos com deficiência. Função esta que pode ficar comprometida caso não haja investimentos no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes nas etapas escolares que antecedem seu ingresso na educação superior.

Valdés (2005), expõe a preocupação que o país vem adotando em relação à democratização do acesso e permanência na universidade a partir do desenvolvimento de uma política de educação superior que atenda as demandas dos grupos socialmente desfavorecidos, incluso neste contingente, as pessoas com deficiência.

Esse novo horizonte sob o qual a universidade vem se direcionando, na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência, consiste na somatória de fatores resultante da reivindicação de direitos organizada pela união das pessoas com deficiência e dos movimentos sociais que atuam em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Segundo dados do documento sobre a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (MEC, 2016), no período de 2003 a 2016, houve um acréscimo significativo no número de matriculados na educação superior, conforme Figura 02:



Fonte: (BRASIL, 2016)

Como é possível observar, em 2003, o número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior era equivalente a 5.078 matrículas. Em 2014, o número passou para 33.475 registros de matrícula, significando um aumento de 559% do total de matrículas.

Tendo em vista que a oferta da educação superior no país é predominante na rede privada, os dados apontam que essa também é uma realidade das pessoas com deficiência no que se refere ao acesso a este nível de ensino, evidenciando o caráter excludente das universidades públicas.

Observando o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, Rossetto (2009) discute que esta realidade vem mudando em virtude das ações desenvolvidas pelas IES que visam contribuir com o acesso e permanência destes estudantes, para que estes possam concluir o curso de graduação.

Embora reconheçamos o aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, como elemento importante para o movimento de inclusão, ressalta-se que este requer um olhar mais reflexivo. Nesse sentido, defendemos que a universidade deve rever seu papel e compromisso para superação das desigualdades para garantia de um processo educacional mais justo e democrático.

Considerando a tônica dessa discussão, é fundamental que se discuta a educação inclusiva na universidade para que as barreiras que limitam o direito à educação superior das pessoas com deficiência sejam superadas, desde o oferecimento de oportunidades para o ingresso destes estudantes, bem como nas condições que garantam sua permanência.

A partir de tais reflexões, a atenção se volta para o trabalho do professor junto aos estudantes com deficiência. Consideramos que o docente integra o conjunto de elementos que contribuem para a permanência destes estudantes no decorrer do curso de graduação, bem como o principal agente interlocutor no direito de aprender.

Rossetto (2009), entende que o professor universitário necessita de formação que possibilite a aquisição de conhecimentos e habilidades para uma atuação segura frente a esses alunos, pois como trabalhar com esse alunado a questão da apropriação de conhecimentos é uma das grandes preocupações das instituições de ensino superior.

Reforçando o papel do professor para no processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade, Thomaz (2016, p.37) entende que “Os docentes necessitam ser sensíveis às especificidades de cada discente com deficiência, tendo conhecimentos teóricos e práticos para promover a inclusão de todos os alunos, seja com o uso de metodologias ou estratégias diferenciadas.”

A partir destas considerações, cabe ressaltar que Valdés (2006, p. 97) adverte que:

[...] os estudos e pesquisas acerca da Integração/Inclusão limitam-se a abordar a educação do portador de deficiência no contexto abrangido pela educação pré-escolar às séries do Ensino Fundamental, mas ainda é insuficiente a produção científica na Educação Superior.

Sob esse olhar, compartilha-se com autores como Valdés (2006), Moreira (2014), Rossetto (2009), a necessidade de estudos que possam apontar para mudanças na forma de organização universitária e na ação pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior, favorecendo assim as políticas de inclusão nesse espaço. E como reforça Moreira (2014, p.123) é “[...] inegável o papel da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à desigualdade e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático”.

Como se percebe no decorrer deste texto, este compromisso é um resgate histórico dos anos em que estas pessoas tiveram tolhidos seus direitos de cursarem uma graduação, bem como uma dívida pública junto às pessoas com deficiência no que tange a democratização do acesso e permanência deste grupo marginalizado da educação superior.

Assim, para que se possa garantir o direito das pessoas com deficiência à

educação superior, o compromisso e responsabilidade deve ser assumido conjuntamente entre o Estado, com a participação democrática da população, para a garantia da igualdade de direitos por meio da implementação de políticas educacionais inclusivas e que será discorrido em seguida.

1.3 Marcos Legais para a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior

Como mencionado anteriormente, a década de 1990 representa um marco histórico no que se refere à educação para todos, buscando garantir às pessoas com necessidades especiais, entre elas aquelas com deficiência, o direito à educação em instituições de ensino regular.

A partir desse período, são aprovados e emitidos um número considerável de dispositivos legais, sob a forma de leis, decretos, portarias, resoluções e políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, com ênfase inicialmente no sistema regular de ensino no nível da educação básica.

Neste contexto de criação de políticas públicas, com a chegada das pessoas com deficiência à educação superior, percebe-se a necessidade de uma compreensão ampla e aprofundada sobre as ações governamentais, com vistas à inclusão destas pessoas neste nível de ensino.

Entre os documentos que objetivam assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a LDNB (1996), o Plano Nacional de Educação para Todos, de 2001, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Em relação à educação superior, além dos documentos já mencionados, outras políticas públicas, voltadas de maneira específica para esse nível de ensino, foram estruturadas com vistas à superação de um processo histórico marcado pela elitização e, por conseguinte, excludente àqueles marginalizados socialmente, dentre eles os oriundos de camadas de baixa renda, negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência.

A esse respeito, vale mencionar o estudo de Cury (2005) no qual o autor busca compreender as políticas inclusivas como estratégias voltadas à

universalização dos direitos civis, políticos e sociais a partir da ação interventora do Estado. Segundo o autor, “[...] essas políticas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e condições” (CURY, 2005, p. 15).

Segundo Cury (2005), as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e universalização com intuito de reduzir as desigualdades sociais e afirmam-se como estratégias voltadas à focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença, dentre estes grupos estão o das pessoas com deficiência. O Brasil vem reiterando a importância da inclusão na educação superior.

Assim sendo, órgãos do governo federal, especialmente do Ministério da Educação, têm realizado ações por meio de decretos, portarias e leis, além da elaboração de políticas públicas direcionadas à garantia do acesso e da permanência de acadêmicos com deficiência nas instituições de ensino superior.

Um dos primeiros documentos que nortearam o movimento de inclusão nessa modalidade de ensino foi o Aviso Circular n. 277/MEC/GM (BRASIL, 1996), de 8 de dezembro de 1996, requisitando aos reitores das universidades a execução de uma política adequada aos portadores de necessidades especiais. Além desse aviso, a Portaria n. 1.679 (BRASIL, 1999a) estabeleceu os requisitos de acessibilidade ao ensino de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de curso e credenciamento de instituições, revogada posteriormente pela Portaria n. 3.284 (BRASIL, 2003).

O Decreto n. 3.298 (BRASIL, 1999b), que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sinalizando na seção o acesso à educação e que as instituições de ensino superior devem oferecer adaptações de provas e apoio ao portador de deficiência.

Nos anos seguintes, o Parecer CNE/CEB n. 17, que fala sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, apontou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior (BRASIL, 2001). E em 2004, o Decreto n. 5.296 regulamentou a Lei n. 10.048, que dispõe a respeito da prioridade de atendimento às pessoas com deficiência nos serviços públicos e em concessionárias de serviços públicos. Já a Lei n. 10.098 diz respeito às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras

de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Entre as políticas mais recentes que contribuem para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005b), que reserva um percentual de bolsas às pessoas com deficiência em universidades privadas, desde que atendam aos critérios estabelecidos no programa, e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), conforme Portaria Normativa n. 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que cita normas gerais e critérios básicos com o objetivo de inserir um número maior de pessoas com deficiência no meio acadêmico, tanto em instituições públicas como nas privadas. Essas políticas constituem dois marcos relevantes para a inclusão das pessoas com deficiência à educação superior e modificam-se frequentemente, a fim de atender às especificidades desse movimento.

Vale ressaltar que no ano de 2006, na cidade de Nova York, foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), cujo documento elaborado nesse encontro defende o direito de garantia de educação para todas as pessoas com deficiência, em consonância com a criação de políticas públicas que assegurem condições de permanência dos jovens na educação pública federal, atendendo às especificidades das pessoas com deficiência.

Em consonância com o documento da Convenção de Nova York, o Brasil, que é país signatário, instituiu, mediante o Decreto n. 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que tem a finalidade de “[...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011), conhecido como Plano Viver sem Limite.

No que se refere à legislação e políticas públicas para pessoas com deficiência na educação superior, o documento mais recente é o Plano Nacional de Educação, que entrou em vigor para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). Nesse documento, encontram-se estratégias específicas visando à inclusão de minorias, com ênfase na universalização e ampliação do acesso à educação e no atendimento em todos os níveis educacionais. Considerando o exposto, compreende-se que o Brasil vem consolidando uma trajetória consistente no tocante à elaboração de leis e políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Nesse contexto, Moreira (2005) afirma que as universidades devem ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fazem parte de seu alunado, como é o caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre eles os que possuem com deficiência.

Deste modo, refletindo-se sobre as conjunturas percorridas até o presente momento neste trabalho, identifica-se um crescente movimento de inclusão das pessoas com deficiência desde a educação básica a educação superior, destacando a relevância da educação básica, e que esta deve preparar-se cada vez mais na educação oferecida a estes estudantes, na perspectiva de que estes podem ser futuros candidatos à educação superior. As leituras e discussões realizadas até o momento permitem inferir que as mudanças no contexto escolar, bem como nas instituições de ensino superior, estão ocorrendo em descompasso com o aumento nas taxas de matrículas, o que impacta negativamente no modo como estes estudantes se apropriam do conhecimento nestes diferentes níveis de ensino.

No que se refere à inclusão de estudantes na educação superior, percebe-se que esse movimento ocorreu de forma tardia, basicamente em função da ausência da oferta de escolarização na educação básica a esse grupo de pessoas, situação que passou a ocorrer de modo mais evidente no início do século XXI.

Cabe destacar, que além dessas considerações o modelo que a sociedade se configura atualmente, na qual o trabalho se constitui como algo indispensável, a abertura do mundo do trabalho às pessoas com deficiência tem contribuído para a sua formação profissional na educação superior. Porém, são muitos os desafios identificados em relação ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação, alguns superados pela adoção de políticas públicas inclusivas, entretanto um aspecto, a ser abordado com mais atenção neste estudo, refere-se trabalho docente.

2. O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre como vem ocorrendo o trabalho do professor formador, tendo em vista que ele é uma referência para àquele que está se constituindo futuro professor, num contexto em que transformações sociais provocam um constante (re)pensar do trabalho docente na educação superior.

As discussões envolvendo o trabalho docente será apresentada numa perspectiva materialista histórica dialética apoiada no conceito marxista do trabalho, e tratando mais especificamente do trabalho docente e os desafios que o cercam com teóricos contemporâneos.

Além disso, buscamos retomar nesse capítulo o que tem se compreendido sobre o trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, revisando os trabalhos encontrados no balanço de produções e em outras pesquisas com temáticas relacionadas a esse estudo.

2.1 Considerações sobre o trabalho do professor formador

O curso de licenciatura em Matemática tem como objetivo a formação de professores para a educação básica que compreende os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. No processo de formação de futuros docentes, o trabalho do professor formador se constituiu como um fato importante na constituição da identidade docente dos futuros profissionais.

Entende-se como formadores, conforme Mizukami (2005, p. 69-70), aqueles

[...] profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Assim, compreender como vêm ocorrendo o trabalho docente dos formadores possibilita uma aproximação das condições em que formador realiza o desenvolvimento de atividades e os pontos que convergem para uma prática inclusiva, ou não. Segundo Imbernón (2001), a ação docente do professor formador constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor, pois a ação do formador constitui-se um modelo para o exercício da

profissão.

Mizukami (2005) destaca que, se os professores da educação básica vem ocupando posição central nas reformas da educação, ao menos nos discursos oficiais, “[...] os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais”, em conseqüência disso, “[...] novas tarefas e novos desempenhos¹⁷ são exigidos dos formadores” (MIZUKAMI, 2005, p. 6).

Nesse sentido, a análise do trabalho do formador não pode ser descolada da discussão sobre a reconfiguração da produção capitalista, que consolida a educação formal como forma de valorizar o capital, bem como na lógica em que os cursos de licenciatura vêm se estruturando no momento em que se discute o papel da universidade no contexto atual.

Segundo Laval (2004), a necessidade de formar o capital humano exige que as reformas educacionais sejam guiadas pela preocupação com a competição econômica e a produtividade, necessitando de: padronização dos objetivos e dos controles, descentralização, mutação do gerenciamento educativo, formação de professores e redução da despesa pública.

Dentro desse contexto, para compreender o trabalho do professor formador na atual conjuntura, faz-se necessária uma abordagem mais detalhada das categorias “trabalho” e “trabalho docente”. É a partir da totalidade do trabalho que podemos caracterizar o trabalho docente, em especial nesta pesquisa, a categoria do professor formador/docente universitário.

Em sua análise, Engels (2004) evidencia o papel do trabalho como condição que diferenciará a espécie humana dos demais animais. “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 2004, p. 11)

Nesse sentido, o trabalho se constitui uma atividade precursora para a existência da vida humana, pois a partir do trabalho, o homem transforma simultaneamente a natureza e a si próprio. Para Marx (1988, p. 142), o trabalho é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...). Atuando assim sobre a natureza externa e modifica sua própria natureza.

¹⁷ A autora cita como exemplo, que nas Avaliações de Ensino do INEP/MEC há uma série que indicadores que se referem aos formadores: os docentes precisam estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, orientar trabalhos de conclusão de curso e pesquisa científica, publicar regularmente, preparar documentações, etc.

A partir desse entendimento sobre o trabalho, Marx explicou que o processo do trabalho transforma tanto o trabalhador quanto o seu objeto de trabalho, bem como suas condições de trabalho.

Engels e Marx apontam a relação intrínseca entre a interação homem e natureza na constituição da cultura e da sociedade, resultado do trabalho realizado pelo homem sobre a natureza, pois diferente dos animais apenas o homem tem a possibilidade de controle sobre o espaço em que vive.

O entendimento de que o trabalho é elemento fundante para a constituição da sociedade pode ser melhor compreendido a partir da reflexão de Sell (2001, p.78) quando destaca que:

O trabalho não só é uma condição indispensável da vida social, mas também é o elemento determinante para a formação do ser humano, seja como indivíduo, seja como ser social. Sem o trabalho não haveria nem ser humano, nem relações sociais, nem sociedade e nem mesmo história.

A partir das considerações feitas até aqui fica evidente que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, atividade pela qual o ser humano se humaniza, se cria, adquire conhecimento e “[...] faz com que tanto a sociedade quanto o homem se modifiquem, desencadeando o processo histórico-social” (SELL, 2001, p.78).

Corroborando com o autor acima citado, Vázquez (2011, p.72) considera que é pelo trabalho que os sentidos foram se humanizando, deixando “[...] de serem meramente naturais e biológicos para se tornarem humanos”. Ou seja, a partir da apropriação feita pelo homem, tanto dos objetos criados, quanto dos sentidos, vão constituindo formas sociais.

Entretanto, além da ação do homem sobre a natureza, há ainda a ação do homem sobre o homem. Nessa condição modificam-se os elementos do trabalho, deixando de ser um processo individual entre homem e a natureza, transformando-se em processo social de produção, na qual as relações sociais em que o trabalho ocorre devem ser consideradas.

Ao discorrer sobre a teoria marxista, Sell (2001) evidencia o peso que as estruturas sociais exercem sobre os indivíduos, segundo o autor, Marx mostrou dialeticamente, que os homens partem justamente destas mesmas estruturas para recriá-las pela sua própria ação.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2013) auxiliam na compreensão sobre a dimensão que o trabalho ocupa na transformação do próprio ser humano pelo trabalho. Essas transformações estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente. Segundo esses autores:

O processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 28-29)

No que se refere ao peso dessas estruturas sociais e as transformações do ser humano pelo trabalho dentro do sistema capitalista de produção, as mudanças no processo de trabalho na ação do homem sobre o homem que se distinguem da ação do homem sobre a natureza, o trabalho se transforma em um instrumento de opressão do trabalhador.

Dessa forma, o trabalho possui um caráter ambíguo, ao mesmo tempo em que pode ser instrumento de desenvolvimento das capacidades e habilidades do ser humano, na sociedade capitalista ocorre um retrocesso do homem em relação ao trabalho porque este deixa de lhe pertencer, há uma inversão no sentido das relações sociais, o homem (sujeito) se torna objeto, enquanto o objeto (no modo de produção capitalista mercadoria) se torna sujeito. Este fato marca o início de um novo processo marcado pela alienação. Segundo Antunes (2005, p. 69):

[...] na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital.

Antunes (2005) explica que o trabalho pode tanto criar como subordinar, tanto humanizar como aviltar, isso vai depender essencialmente das formas em que as relações sociais de produção se concebem. No modo de produção capitalista, as relações sociais condicionam o homem à sua condição de objeto no mundo natural e

o trabalho apresenta-se como instrumento de opressão e de desumanização do ser humano.

Marx (1970) ao analisar as transformações do trabalho dentro do modo de produção capitalista, constata que o trabalhador é reduzido a uma mercadoria qualquer, o que implica na alienação do trabalho. Isso ocorre pelo fato que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu próprio ser, e também em função de o trabalhador não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo enquanto sujeito.

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e física, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa. (MARX, 1970, p. 93)

Dessa forma, o trabalhador não se reconhece como produto do seu trabalho, mas o vê como algo alheio e como meio de sobrevivência e os objetos produzidos não servem para satisfazer as necessidades do trabalhador, mas sim a do capital. Além disso, o trabalho alienado faz com que o homem não se reconheça como ser social, pois é impeditivo de ser uma atividade criativa e do desenvolvimento de suas potencialidades.

Porém, sem a exploração da força de trabalho e da alienação do trabalho não há sustentação do modo de produção capitalista, pois uma vez que, se o trabalhador fosse livre, se reconhecesse enquanto ser social que quer realizar-se enquanto tal atuaria como contradição dentro desse sistema, buscando o desenvolvimento do ser humano.

Buscando concluir sobre a natureza e as implicações da alienação do trabalho, podemos considerar que dentro da concepção marxista, o trabalho permite o desenvolvimento das habilidades e capacidades humanas, já o trabalho alienado,

se apresenta como um obstáculo a esse desenvolvimento.

Na sociedade atual, em que o trabalho configura-se dentro do modo de produção capitalista, não negamos a necessidade do trabalho humano, desde que essa possa contribuir com o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas como potencial emancipador, caso contrário, o trabalho não estará imune ao maior controle e regulação, intensificação e precarização, crescente exploração e alienação, adoecimento físico e psicológico e por fim, maior submissão aos interesses do mercado capitalista.

Sell (2001), aponta que o pensamento de Marx está voltado para a denúncia das relações de exploração, dominação e alienação, próprias do modo de produção capitalista, no entanto, mais do que denunciar essas relações é preciso apontar também as possibilidades de transformação e superação desse sistema.

Mas, afinal, como o trabalho do professor formador insere-se nesse contexto já que não modificam diretamente a natureza com a sua atuação?

Para responder a esse questionamento, se faz necessário refletir sobre o papel da educação no processo de trabalho. Podemos considerar que a educação, vem absorvendo e reproduzindo contextos sociais advindos do mundo globalizado, influenciado diretamente pelo conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas.

Porém, como contradição, a educação e o trabalho do professor podem contribuir para reprodução de ideologias antagônicas e contraditórias da produção capitalista na sociedade em que vivemos, como elemento inerentemente humano, é “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 12).

Saviani (2005), explica que o processo de educação ocorre simultaneamente ao trabalho desde seus estágios primordiais, ao desenvolver sua ação sobre a natureza, o homem transforma a si mesmo, isto é, educa-se.

O mesmo autor acrescenta que com o desenvolvimento do processo produtivo e a consolidação da vida social, a educação, constitui-se em parte de uma categoria específica de trabalho, considerada trabalho imaterial. Esse trabalho pode ser melhor compreendido a partir das considerações de Saviani (2005, p. 12, grifos do autor):

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens

materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho imaterial”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material.

Aproximando as discussões feitas até aqui sobre o trabalho e educação, consideramos que ambas as atividades são inerentes a toda a formação humana, e a educação, dentro do modo capitalista de produção pode ser concebida como instrumento para a formação de indivíduos para produção e reprodução do capital.

Dentro desse contexto, podemos considerar que o trabalho do professor está dialeticamente determinado pelo modo de produção. O desenvolvimento do seu trabalho está associado ao trabalho material, a partir da organização do modo de produção capitalista em função da necessidade de valorização do capital.

Severino (2006), comenta que a educação passa a ser vista como processo, individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Nesse processo, no contexto educacional, é necessário considerar que:

[...] os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo em que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações (SEVERINO, 2006, p. 21).

A partir dessa consideração, como discorreremos no capítulo, entendemos que a nova configuração da educação superior brasileira favorece condições para a reprodução do capital, e, por isso, imprime-se a necessidade de (re)conhecer o trabalho docente dos que atuam neste nível de ensino

O trabalho docente na educação superior segundo Maués (2010, web) refere-se

[...] ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino,

considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento.

Ainda segundo a autora, esse trabalho envolve diversas atividades, entre elas, o processo de ensino presente na sala de aula, orientações de alunos, desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres, realização de atividades extensão entre outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico.

André et al (2010), consideram que o trabalho docente está em consonância com o conceito de trabalho em geral, pelo qual o homem se constitui histórica e culturalmente e modifica o meio em que vive, sendo assim, entendem “[...] o trabalho docente como a práxis que constitui a atividade profissional” (ANDRÉ et al, 2010, p. 126).

Nessa perspectiva, a atividade profissional do formador é dialética, pois ao mesmo tempo em que contribui para que mudanças ocorram ao seu redor, reconstrói-se pelas experiências. Esse movimento constitui não apenas sua identidade profissional, mas corrobora para a constituição identitária dos futuros professores.

Nesse processo, muitos são os aspectos que envolvem o trabalho docente do professor formador, entre esses, podemos considerar como indispensável à formação (inicial e continuada), prática pedagógica, condições e processo de trabalho entre outros.

Sobre aspectos que envolvem o trabalho docente, Tardif e Lessard (2013, p. 37) acrescentam:

Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um peso de normatividade, e igualmente outras coisas que precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo.

Diante das questões iniciais apresentadas aqui sobre o trabalho docente, é oportuno refletir nesse momento sobre o que é ser professor hoje.

Para nos ajudar a pensar sobre essa questão, nos apoiamos inicialmente nas discussões de Roldão (1998). A autora traz um resgate histórico sobre o papel exercido pelo professor, no qual relata que a constituição da identidade profissional

do professor se definia pelo domínio do saber e do poder que possuía na transmissão desses saberes a um grupo privilegiado e de alta posição social.

Atualmente, a função profissional do professor não mudou, constitui-se do ato de ensinar, fazer e ver com o que o outro aprenda como aponta Roldão (1998). Porém, em um tempo que sinaliza mudanças nos aspectos socioculturais, nas relações entre as pessoas, no trabalho, entre tantos outros, podemos considerar que vivenciamos um momento em que a diversidade desafia o trabalho do professor, bem como, a estrutura dos espaços formais de educação.

Diante disso, ser professor se caracteriza atualmente como uma profissão complexa e que exige um compromisso profissional. É necessário que o professor desempenhe sua função por meio de um saber educativo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e de uma ação reflexiva que permita mudanças de decisões, autonomia e articulação na prática pedagógica que favoreçam o seu desenvolvimento profissional frente à especificidade do seu trabalho.

Segundo Roldão (2005), o ensino, ou seja, fazer com que o outro aprenda é o que caracteriza o trabalho docente, isto requer um vasto conjunto de saberes científicos e do campo da educação que contribuem para a constituição da profissionalidade docente.

Partindo do conceito de ensinar, Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades”. Nessa perspectiva, para a autora profissionalidade pode ser compreendida na interdependência de quatro aspectos, sendo esses a base de saberes para o exercício de uma profissão: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido; a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima.

No que diz respeito à educação superior, Roldão (2005) comenta que o poder sobre ação que os professores deste nível desenvolvem é caracterizado pelas formas tradicionais e transmissivas de docência ligadas ao entendimento de professor/transmitir um saber. Porém, a autora expõe que a docência universitária vem se transformando, de uma profissão do saber, centrada no conhecimento específico e na pesquisa, para uma profissão do ensino, centrada na ação

pedagógica.

Embora a autora constata esse movimento, considera que o trabalho docente na educação superior continua de forma acentuada sendo uma prática que permanece individual e isolada, pautada na transmissão de saberes, escassamente alimentado por saberes pedagógicos.

Sendo assim, podemos considerar que o trabalho do professor formador é caracterizado pelo ato de ensinar futuros professores, capazes de construir o seu próprio saber para o exercício da docência. Esse processo pressupõe a necessidade do profissional refletir sobre sua prática e requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes.

Tardif (2007, p. 36), afirma que o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma acadêmica/escolar de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Tardif (2007), reconhece que esse conjunto de saberes contribui de forma articulada para a constituição da prática pedagógica, chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores.

Segundo o autor, a partir da incorporação dos saberes experienciais o docente pode ressignificar os demais saberes, isso quer dizer que, a partir da prática o professor constitui uma identidade profissional que se expressa pelo saber-ser e saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano.

Outro aspecto importante destacado por Tardif é que todos os saberes necessários para a prática docente perpassam por meio de um saber social, aqui é possível estabelecer um diálogo com Paulo Freire (1996), quando ele explica que os saberes sociais são resultantes de um compromisso político e ético, constituído em

um ambiente social.

Entendendo que a profissão docente é uma prática educativa, mobilizada por diferentes saberes mediante ao processo de educação, Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que essa profissão é uma forma de intervir na realidade social, portanto, além de uma prática educativa, ela é uma prática social.

Então, ensinar exige do professor compromissos, não apenas com o conhecimento ou uma prática, mas com os sujeitos que necessitam da sua mediação para construção do conhecimento e do entendimento que a educação é um elemento importante no processo de humanização.

A partir das reflexões expostas até aqui é possível pensar limites e possibilidades sobre o sentido e significado do trabalho docente. Segundo Passos (2007, p. 104):

[...] o trabalho do professor formador tornou-se mais complexo e difícil, portanto, tem exigido maiores níveis de profissionalização associados às modificações de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho.

A partir das palavras de Passos (2007), há de se pensar nos desafios que envolvem o trabalho docente na educação superior, e que esses podem ser diversos. No subcapítulo a seguir pontuar-se-á de forma sucinta alguns dos desafios que perpassam o trabalho docente na educação superior e que diretamente podem interferir no trabalho junto aos estudantes com deficiência.

2.2 Desafios que perpassam o trabalho do professor formador

O trabalho do professor formador está vinculado ao que tratamos no capítulo sobre a crise da universidade quanto a sua finalidade social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal.

No contexto atual, Pimenta e Anastasiou (2002), comentam que a partir da década de 90, no Brasil, as reformas educacionais promoveram uma reestruturação na organização da educação, especificamente na educação superior, e segundo as autoras a universidade perde seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual, restringindo-se a transmissão de conhecimentos para habilitação rápida

no mercado de trabalho.

Essas transformações na educação superior implicam em mudanças no trabalho docente neste nível de ensino. Mancebo, Maués & Chaves (2006), analisam a configuração do trabalho docente no ensino superior brasileiro diante da reforma neoliberal que induz à privatização desse nível, e apontam que os docentes do ensino superior sentem duplamente os efeitos desse processo: em seu regime de trabalho e em sua produção acadêmica¹⁸.

Tendo em vista que na lógica do capital, a educação pode se configurar em um instrumento para responder as suas demandas, os docentes devem possibilitar para além da formação científica, um comportamento adequado aos interesses do sistema capitalista de produção.

Segundo Maués (2010), não é ao acaso o papel que a educação superior passou a desempenhar um papel de destaque nas reformas educacionais e agendas governamentais. Segundo a autora, esse movimento faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação para o desenvolvimento dos países.

Desse modo, podemos considerar que o trabalho docente se constitui um dos elementos dentro do campo da educação que contribuiu amplamente para a reprodução ideológica do modo de produção capitalista. Sendo assim, Maués (2010) aponta que o trabalho docente também é alvo das mudanças das reformas da educação superior e esse profissional passa por uma metamorfose que o distancia das tradicionais funções pelas quais era responsável.

À medida que a educação superior foi considerada como um serviço não exclusivo do Estado, Maués (2010) destaca que ficou sob a responsabilidade do poder público a definição dos objetivos e avaliação dos resultados das IES, observando-se os parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade estabelecidos de forma geral, pelas exigências do mercado.

É dentro dessas condições objetivas que o trabalho do professor formador está situado. Segundo Maués (2006) a organização do trabalho docente dentro de uma lógica empresarial, vem trazendo um maior controle sobre as ações do

¹⁸ As autoras fazem a análise do trabalho docente dentro do contexto da universidade pública. Porém, como as instituições do sistema Acafe estão submetidas ao mesmo sistema de avaliação da Rede Pública Federal, todas as constatações feitas pelas autoras implicam no exercício do trabalho docente dos participantes desta pesquisa.

professor por meio de avaliações diretas e indiretas e pressões no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades.

No tocante a essas discussões, Mancebo (2013) analisa que essa tendência no mundo do trabalho, tem além de precarizado, intensificado e flexibilizado o trabalho docente. Segundo a autora, exige-se que o professor do ensino superior prepare e ministre aulas na graduação e pós-graduação, oriente estudantes na graduação e pós-graduação, organize eventos, participe de grupos de pesquisa, faça publicações em revistas conceituadas da sua área de atuação, concorra a editais de financiamento de projetos, preencha pareceres de bolsistas, de eventos, de pedidos de financiamento, elabore relatórios e assim por diante.

Todas essas funções são inerentes ao exercício da atividade docente na educação superior, porém, no contexto do trabalho imaterial “[...] o docente é submetido a novos parâmetros para a exploração de sua força de trabalho, precisamente do uso hiperotimizado do tempo”. (MANCEBO, 2013, p. 520)

Nesse contexto, Maués (2006) reconhece que todas as atividades citadas anteriormente fazem parte do trabalho do professor, porém, questiona sobre as condições para o desenvolvimento de tantas atividades. Segundo a autora, cobra-se do docente uma produção e responsabilidade que vai além da quantidade de tarefas a serem desenvolvidas.

A cobrança pela produção é um fator presente no cotidiano docente, pois serve como indicador para reconhecimento de cursos de graduação e pós-graduação, para aprovação de projetos e solicitação de recursos financeiros para participação em eventos, programas de formação continuada, entre outros.

Para responder a todas essas exigências, os docentes precisam estender sua jornada de trabalho acentuando o processo de intensificação do trabalho docente e ampliação do rol de funções do professor que suprime o tempo necessário à reflexão e ao desenvolvimento de pesquisas inovadoras.

Maués (2010) aponta que alguns docentes vão além do processo de intensificação do trabalho docente. A autora, cita que há uma “servidão voluntária” à medida que os professores autointensificam o trabalho para que, em um processo de avaliação comparativo, tenha mais êxito do que seu colega e maior possibilidade de conseguir um financiamento para um projeto, para obtenção de uma bolsa de doutorado ou pós-doutorado, tornando-se um professor diferenciado.

A autora explica que o individualismo e a competição, marcas do liberalismo,

estão presentes na nova face que a universidade vem assumindo e os professores, vem sendo penalizados com essas mudanças, trazendo para a cultura acadêmica os valores e princípios do mercado, que instituiu o capitalismo acadêmico a cultura da produtividade.

No caso das universidades comunitárias, onde essa cobrança também atinge os docentes, temos ainda outro agravante. As condições de trabalho são diferenciadas desde a forma de ingresso, aos vínculos, a jornada de trabalho e aos compromissos com a instituição derivados desses aspectos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), nas instituições particulares o trabalho do professor restringe-se ao tempo de sala aula, e por sua vez, as responsabilidades institucionais limitam-se às da contratação trabalhista, que pode ser de vínculo integral, parcial ou horista. Considerando as duas últimas formas de contratação citadas, há de reconhecer-se que o trabalho do professor está mais comprometido frente a todas essas exigências.

Nessa direção, em que a lógica do mercado vem interferindo na cultura docente, Passos (2007) considera que o trabalho do professor tem exigido maiores níveis de profissionalização associadas às modificações de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho.

Porém, a autora comenta que a flexibilização nos regimes de trabalho e a sobrecarga de trabalho dos professores têm contribuído para desprofissionalização docente, e provocando quadros de exaustão emocional, cansaço, depressão, entre outros, em consequência da constante cobrança pela produção acadêmica.

Dessa forma, compreender os desafios que perpassam o trabalho docente do professor formador implica em considerar aspectos das suas condições de trabalho na sua relação com a cultura da instituição e suas formas de organização.

Vale ressaltar que dentro da cultura acadêmica, os cursos de licenciatura e o trabalho dos professores formadores que escolhem o ensino e não a carreira de pesquisa tem sido desvalorizado há décadas. Para Passos (2007), essa desvalorização se materializa em inúmeras situações, seja no número de alunos em sala de aula, carência de laboratórios didáticos, ausência de condições para o professor acompanhar estágio e atividades práticas.

Seguindo a perspectiva das considerações feitas até aqui, André et al (2010) confirma que professores formadores tem seu trabalho afetado pelas transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade

contemporânea que implicam em mudanças em suas estratégias e práticas de ensino.

Na pesquisa realizada por André et al (2010), os formadores apontam que entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa nos cursos de licenciatura e às tentativas de respostas dos formadores às novas demandas.

As mudanças de interesse, motivação, postura desses estudantes, somado a falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido adquiridos na escolarização anterior, chamam a atenção e preocupam os formadores trazendo novas demandas ao seu trabalho no que se refere à reconstrução de seus saberes e adequação de suas práticas em respostas a esses desafios.

Os professores formadores tem buscado estratégias para superar esses desafios, André et al (2010) cita como exemplo o trabalho realizado por docentes da área da Educação Matemática, que buscam oferecer oficinas, laboratórios de aprendizagem, para que os estudantes dominem os conhecimentos básicos para sua atuação futura como docente, bem como tentam estreitar a relação com esses alunos para que se sintam motivados em aprender.

No contexto institucional, essas estratégias são desenvolvidas pelos docentes no âmbito individual, ou com parceria realizada com um grupo pequeno de professores. Esse fato, segundo Roldão (2005), pode ser explicado pelo fato do docente universitário historicamente ser considerado detentor de um saber privilegiado em que a docência como prática individual se preserva e é tida como símbolo de poder.

Não nega-se a importância da mobilização dos docentes no enfrentamento desses desafios e no desenvolvimento de ações que favoreçam as necessidades de formação dos alunos, porém, como constatado por André et al (2010), o esforço individual desses docentes vem caracterizando um processo de intensificação do trabalho docente.

Nesse sentido, percebe-se que o contexto institucional da educação superior “[...] constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas” (ANDRÉ et al, 2010, p. 140).

Contribuindo para ampliar a questão dos desafios que permeiam o trabalho do formador, em uma investigação com professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática, Costa (2013) aponta que a condição docente e os

desafios do trabalho docente não diferem das considerações feitas até o momento.

Entretanto, a autora chama atenção para o quanto esse cenário tem exigido do formador “[...] mudanças de hábitos para que possa se inserir nesse novo contexto da educação” (COSTA, 2013, p. 4). Na maioria das vezes, essas mudanças ocorrem de forma fragmentada e não acompanham o movimento de democratização que se faz na educação superior, especialmente no que se refere ao atendimento da diversidade dos estudantes.

Essas questões levantadas até o momento têm conduzido preocupações a respeito do trabalho docente na educação superior. Em sua pesquisa, Costa (2013) observa que professores não se sentem obrigados a realizar todas as atividades e desenvolver todas as funções que envolvem a nova face do trabalho docente na educação superior, no entanto, salienta que esse movimento de profissionalização docente tem sido feito à custa da intensificação do seu trabalho, em muitos casos, em condições precárias.

Sendo assim, após análise sobre contextos e os diversos desafios que perpassam o trabalho docente do professor formador, há de se pensar quais os desafios que envolvem o trabalho desses docentes junto aos estudantes com deficiência. Esse contexto será apresentado na seção a seguir, a partir da retomada do balanço das produções e da discussão de outras pesquisas que se aproximam da temática deste estudo.

2.3 O professor formador e a inclusão de estudantes com deficiência

Como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho é expressivo o número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, resultado dos programas e medidas que configuram obrigadoriedades das instituições de Ensino Superior em relação à aceitação das diferenças.

Além disso, a expansão das IES, e o incentivo a demanda nas mesmas, que vincula o avanço do nível de escolaridade ao acesso ao mundo do trabalho ou à ascensão a melhores posições no mesmo tem contribuído para elevação da escolarização das pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

Resultante desse movimento, Pieczkowski (2014) comenta que nas duas

últimas décadas, com destaque para as políticas de inclusão, os docentes universitários cada vez mais encontram estudantes com deficiência nas suas turmas e sentem-se desafiados a aprender como atuar.

Vale ressaltar que esse movimento em nosso país é recente, e diante do contexto em que a educação superior se apresenta, a docência universitária e a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é algo complexo e atual (CALHEIROS; FUMES, 2016, p. 242).

Buscando o que se tem compreendido sobre o Ensino e o Trabalho Docente dos Formadores junto às pessoas com deficiência no ensino superior, considerou-se necessário retomar o balanço das produções e buscar outras pesquisas relativas à educação inclusiva neste nível de ensino, referente a pessoas com deficiência.

Inicialmente, em um artigo que trata das experiências e saberes dos professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior, Calheiros e Fumes (2016) relatam que as pesquisas têm indicado que os docentes universitários, além de não se sentirem preparados para atender as demandas do processo educacional das pessoas com deficiência, apresentam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas para o atendimento desses estudantes.

Em um estudo realizado por Thoma (2006), os professores suscitam questões relacionadas à formação docente como barreira para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Porém, a autora defende a tese que a falta de preparo não deve ser um elemento impeditivo para que as pessoas com deficiência atinjam níveis maiores de escolarização.

Para Thoma (2006), a inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis em todos os níveis de ensino para que o direito à educação das pessoas seja atendido. Isso requer a definição de políticas que atendam essa especificidade, bem como, é indispensável que os docentes, além dos conhecimentos técnicos, adquiram uma postura política de aceitação de diferenças.

No âmbito dessa discussão, vale destacar os resultados da pesquisa realizada por Passos (2012), que investigou as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciatura da Univille.

As reflexões que emergem das análises dessa autora apontam para o fato de que esses professores, muitas vezes, sentem-se despreparados para atuar junto

aos estudantes com deficiência e revelam expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso desses estudantes no mundo do trabalho, preocupando-se em como melhor prepará-lo para esse ingresso.

Entre as ações apresentadas pela autora a partir dos dizeres dos professores, encontra-se o desenvolvimento do diálogo com os alunos deficientes, o contato com especialistas e profissionais envolvidos, estratégias de ensino e socialização, apoio extraclasse e a condução do professor em tolerar faltas de acordo com as necessidades de cada um. Essas estratégias permitem ao professor conduzir a ação de ensino e aprendizagem considerando o grupo de alunos e sua singularidade (PASSOS, 2012).

Além das estratégias apresentadas acima, os resultados evidenciam ainda o interesse desses professores, atuantes como docentes de alunos com deficiência na universidade, em buscar formação continuada, a fim de melhor poderem proporcionar a inclusão.

Concordamos com Calheiros e Fumes (2016), quando mencionam que a posição que o professor assume no processo formativo junto aos estudantes com deficiência constitui-se em um dos aspectos que poderão tornar o ambiente acadêmico inclusivo ou não.

Quando se trata especificamente dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura, os autores comentam que este processo deve ser visto ainda com mais cuidado, pois os futuros professores precisam observar na formação inicial, que o formador contemple a compreensão da diversidade dos seus estudantes, tendo em vista que os formadores estão inseridos em cursos que têm o compromisso de formar profissionais que irão atuar na educação básica, onde a matrícula de alunos com deficiência tem sido crescente.

Na mesma direção, ao analisar o trabalho docente frente ao processo de inclusão no ensino superior, Nogueira (2010) sinaliza que os docentes precisam assumir que têm o compromisso no processo de inclusão dos estudantes com deficiência e devem refletir sobre a sua prática pedagógica.

No entanto, é necessário retificar que o professor não deve ser visto como único responsável pelo processo de inclusão dos estudantes com deficiência, como discutimos no subcapítulo anterior, o trabalho do professor formador se encontra num contexto de inúmeros desafios e na interdependência de outros fatores.

Diante do cenário de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho

docente na educação superior, entendemos que o processo de inclusão da pessoa com deficiência se torna mais complexo. Calheiros e Fumes (2016), relatam que tais questões que envolvem o trabalho docente, podem impedir ou dificultar que esses estudantes tenham o seu direito à educação com qualidade.

Dessa forma, entendemos que o processo de inclusão implica em mudanças na organização institucional, em pensar um novo modelo educativo e pedagógico que respeite as diferenças, entre outras ações, que estão além das possibilidades do trabalho do professor.

Na pesquisa realizada por Nogueira (2010), torna-se urgente que se estabeleçam nas IES, políticas e ações institucionais que possam subsidiar o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, estabelecendo o que a instituição pode oferecer para o atendimento dessa demanda.

A autora esclarece que como “política institucional” deve-se entender não apenas ações coordenadas para o atendimento das pessoas com deficiência, mas:

[...] um programa destinado a promover a inclusão e criar as condições para o pleno atendimento dos inclusos, ao lado de criação de condições de trabalho para os que vão atendê-los, não apenas os professores, mas toda a comunidade acadêmica. (NOGUEIRA, 2010, p. 53)

Essas questões conduzem a reflexão de que as IES revejam o seu compromisso no processo de inclusão e contribuam no desenvolvimento de ações e políticas institucionais que possibilite o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, bem como contribuam no processo de formação continuada de seu corpo docente frente a esse desafio.

Em relação à formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, Santos (2011) afirma que este processo deve “[...] enfatizar aspectos que permitam lidar adequadamente, no cotidiano da universidade, com alunos que apresentem desvantagens ocasionadas pela presença de necessidades mais específicas”. (SANTOS, 2011, p. 29)

Porém, apenas a formação continuada não resolve o processo de inclusão, é necessário que o professor tenha visão crítica de seu trabalho e postura na sala de aula, e a partir da reflexão e tomada de consciência sobre sua ação junto aos estudantes com deficiência contribua para o desenvolvimento prática pedagógica inclusiva.

Para além da formação continuada, Nogueira (2010) considera que para os docentes do ensino superior lidar com a inclusão de alunos com deficiência é preciso não só predisposição para com o novo, mas, supostamente, um reaprender a olhar sobre: o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentir, como sentir; o que esperar, por que esperar; o que devo fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir; até aonde quero ir.

Nessa perspectiva, Pieczkowski (2014), em sua tese de doutorado, ao tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender seus efeitos na docência universitária, comenta que o encontro com a diferença mostra que ser professor implica entender que a docência extrapola a forma padronizada e ritualizada do trabalho docente.

Em sua pesquisa, a autora relata que o encontro pedagógico do docente com estudantes com deficiência, implica numa revisão das práticas pedagógicas e em uma forma de conceber a docência que supera os limites da lógica normativa, prescritiva, classificatória e excludente da universidade.

O processo de (re)significação do fazer docente junto aos estudantes com deficiência não é estático e permanente, bem como não tem um modelo pré-estabelecido a ser seguido. Nesse sentido, Pieczkowski (2014), direciona que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no percurso, no encontro com a diferença, pois cada encontro é singular.

Diante do que expomos nesse capítulo, percebemos que as mudanças no mundo do trabalho, no contexto do modo capitalista de produção, vêm provocando mudanças no que se refere ao trabalho docente na educação superior, e com isso novos desafios surgem no fazer docente.

Em meio ao cotidiano do trabalho docente, surge nos anos recentes, um novo perfil nos estudantes que frequentam os cursos de licenciatura e a inclusão de alunos com deficiência que introduz modificações no trabalho dos professores.

No caso específico dos estudantes com deficiência, notamos que a questão da inclusão tem o olhar docente como ponto de partida para repensar as condições específicas para aprendizagem desses acadêmicos. Porém, ressaltamos que para além desse olhar, o atendimento dos estudantes com deficiência requer condições adequadas de trabalho e momentos de formação continuada sobre a temática.

Como sabemos, o trabalho docente realiza-se numa tensão entre as

condições reais e as condições ideais. No trabalho junto aos estudantes com deficiência, entendemos que as condições para desenvolver uma prática que respeite as diferenças ainda são longe dos ideais em todos os níveis de ensino, mas observamos que na educação superior esse desafio poderá ser ainda maior caso não se desenvolva uma política institucional para o atendimento desta demanda .

Não se tem resposta para a maioria das questões que envolvem o trabalho do professor formador junto aos estudantes com deficiência, porém, compreende-se como significativo que a partir da experiência com o diferente, esses docentes, podem encontrar respostas para alguns desafios a ponto de produzir transformações em seu fazer docente.

Se pensarmos em uma educação que respeite as diferenças é inegável que o caminho é longo e complexo, no entanto precisa ser mobilizado para que os desafios vividos hoje possam ser superados no amanhã e servir de inspiração aos outros tantos que surgirão. Como afirma Freire (2000, p.79-81) “[...] O amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. [...] Mudar é difícil, mas é possível...”.

Após essas reflexões sobre o trabalho do professor formador, passaremos para o terceiro capítulo no qual será apresentado o contexto em que a pesquisa foi realizada.

3. CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA: SISTEMA ACAFE E O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

3.1 Sistema Acafe

Esta dissertação teve como *lôcus* de investigação as universidades do Sistema Acafe que possuíam o curso de licenciatura em Matemática em andamento no ano de 2015 e que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

A contextualização deste *lôcus* conta com o suporte de informações oriundas dos dados oficiais divulgados, seja em documentos, relatórios ou na divulgação realizada em meios de publicidade e comunicação disponíveis no *site* do sistema Acafe.

O sistema Acafe congrega, no ano de 2015, 16 instituições, sendo 11 universidades, três centros universitários e duas fundações. Essas instituições estão distribuídas por todo estado de Santa Catarina, conforme se evidencia na figura 03:

Figura 03: Instituições de Ensino Superior do Sistema Acafe



Fonte: <http://www.new.afe.org.br/afe/afe/mapas>. Acesso em: 25 jun. 2016

A maioria das universidades que compõem o sistema Acafe é reconhecida como Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES). Esse reconhecimento se deu a partir da sanção da Lei 12.881 de 12 de novembro de 2003, pela presidenta Dilma Rousseff, que dispõe, sobre a definição e finalidades das instituições comunitárias, confirmando seu caráter de instituições não lucrativas, pertencentes à sociedade civil, e sua forma de organização em associações ou fundações (BRASIL, 2013).

Dentre as instituições pertencentes à ACAFE, três não são consideradas ICES, sendo elas a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), reconhecida como instituição pública estadual e o Centro Universitário Municipal de São José (USJ), pertencente à hierarquia administrativa pública municipal, ambas ofertam o ensino gratuito. A terceira instituição não comunitária trata-se da Universidade Regional de Blumenau (Furb), sua gestão se dá por direito público, e não por direito privado como prevê a Lei 12.881/2013. Porém, a Furb mantém seu compromisso junto à comunidade em consonância com os princípios e finalidades das instituições comunitárias.

Para compreendermos a importância das instituições comunitárias na oferta da educação superior no país, recorreremos a Venanzi e Sodano (2014), que refletem sobre a concepção destas instituições, e segundo os autores, as ICES devem ser entendidas como fruto da aspiração de cidadãos, que ante a inexistência do direito à educação pública, conforme prevê a constituição, unem-se para acessar a educação superior de qualidade podendo assim contribuir para o desenvolvimento do país.

Ainda, de acordo com os autores supracitados, as ICES possuem vocação pública, pois estão comprometidas com o desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas, e não para o interesse pessoal ou particular, afirmando o compromisso social destas instituições junto à sociedade.

No que se refere à oferta do curso de licenciatura em Matemática entre as instituições que compõem o sistema Acafe, 09 universidades ofereciam o curso na modalidade presencial durante a realização da pesquisa, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Regional de Blumenau (Furb), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapeco), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Universidade do Contestado – Campus Concórdia (Unc–Concórdia) e a

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

Além das instituições mencionadas acima, o sistema Acafe é formado por mais duas universidades comunitárias, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e a Universidade da Região de Joinville (Univille). Porém, ambas as universidades não ofertam o curso de licenciatura em Matemática.

O levantamento das instituições do sistema Acafe que oferecem o curso de licenciatura em Matemática foi realizada no *site* do curso de cada instituição, bem como junto aos coordenadores dos cursos via *e-mail* e/ou telefone.

Após o levantamento, delimitou-se o estudo com as instituições mencionadas acima, excluindo a Udesc, pelo fato de ser uma instituição pública, com características que destoam da realidade das demais instituições, especialmente no regime de trabalho docente. A escolha destas instituições justifica-se pelo fato destas manterem o *status* de universidade e apresentarem a mesma característica administrativa, o que permite uma aproximação das análises e resultados.

Além disso, o fato de o pesquisador fazer parte de uma instituição do sistema Acafe, sem dúvida facilitou o acesso para a coleta de dados nas demais universidades. Entende-se que a contribuição deste trabalho pode trazer uma colaboração significativa para as instituições participantes, diante do desafio do trabalho docente junto aos acadêmicos com deficiência.

Após a delimitação das instituições, foi realizado contato via *e-mail* e telefone a secretaria executiva do sistema Acafe, no intuito de apresentar a proposta desta pesquisa, ouvir possíveis considerações sobre a mesma e solicitar autorização (Anexo I) para prosseguir com o estudo.

A partir da autorização, foi realizado um convite via *e-mail* aos coordenadores/chefes de departamento do curso de licenciatura em Matemática, no primeiro contato com o objetivo de explicar o projeto de pesquisa e buscar uma primeira aproximação, cujo desenrolar será detalhado no capítulo que trata do percurso metodológico.

3.2 Os Cursos de Licenciatura em Matemática

Nesta seção, serão destacadas algumas características do curso de

licenciatura em Matemática, a partir da década de 1970, por julgar serem relevantes nessa investigação, uma vez que a maioria dos participantes dessa pesquisa é oriunda de um currículo que tem como base as reformas propostas para esse período, avançando até o contexto atual com intuito de apresentar a identidade do curso no qual os professores formadores estão inseridos.

Como consequência da Reforma Universitária de 1968, Junqueira e Manrique (2013) recordam que a universidade brasileira entra em um processo de consolidação, com o desenvolvimento da pesquisa e melhoria da qualificação dos docentes universitários, na qual a área de exatas foi privilegiada.

Ainda, relembram as autoras que é nesse período que o Movimento da Matemática Moderna exerce um papel significativo na formação de professores no país, bem como, período em que se tem uma significativa expansão dos cursos de licenciatura em Matemática no país.

Vale ressaltar que o surgimento da Educação Matemática, no Brasil, teve início a partir do Movimento da Matemática Moderna, no final da década de 1970 e durante a década de 1980 (VOIGT, 2013).

Segundo Pires (2008, p. 14), durante este período “[...] o grande empenho era o de aproximar o ensino escolar da ciência, de se ter uma Matemática útil para a técnica, útil para a ciência, útil para a economia moderna”. No que tange esse processo, Junqueira e Manrique (2013) discutem a partir de Pires (2008) que esse modelo levou ao desenvolvimento de situações pseudoconcretas, distante de uma proposta de um ensino renovado e democrático da Matemática.

Esse novo modelo desencadeou mudanças significativas na formação de professores como expressam Pinto e Soares (2008, p. 93):

Considerado um marco na história da Educação Matemática, o Movimento da Matemática Moderna (MMM) imprimiu mudanças significativas na matemática escolar dos diferentes níveis da educação brasileira. Na década de 1970, momento de grande expansão dos cursos de licenciaturas no Brasil, essas mudanças ganham intensidade nos cursos de formação de professores de Matemática, introduzindo novos desafios à formação dos licenciandos.

Pinto e Soares (2008) afirmam que houve uma apropriação do MMM nos cursos de licenciatura, disseminando na formação dos licenciandos, a proposta apresentada pelo movimento, introduzindo conceitos que atendiam as necessidades da sociedade tecnológica que suscitava no cenário mundial.

Analisando o movimento desse período, percebe-se como o curso de licenciatura em Matemática passou a atender as necessidades da ordem mundial vigente de forma explícita na formação de professores que sem sombra de dúvidas refletiu na educação escolar da época até o avanço de mudanças nesse processo.

Ao analisar as reformas curriculares em cursos de licenciatura em Matemática Junqueira e Manrique (2015), apontam que a LDBN de 1961 trouxe mudanças para a formação de profissões regulamentadas por lei, incluindo a licenciatura em Matemática. Sob a luz da legislação, as autoras relatam que a licenciatura passou a ser um curso independente do bacharelado, assim a formação pedagógica poderia ocorrer de forma integrada com as outras disciplinas acadêmicas.

Porém, fica evidente ao observar o relato feito pelas autoras, que após a promulgação da LDBN (1961), bem como a Reforma Universitária de 68, que pretendia mecanismos de mudança na universidade brasileira, nota-se que a universidade não conseguiu dissolver seu caráter profissionalizante. Essa trajetória perdurou por um longo tempo na formação de professores de Matemática.

Pires (2008) comenta que após o declínio da Matemática Moderna, em todo o mundo, buscou-se construir currículos de Matemática mais ricos, contextualizados culturalmente e socialmente. No caso do Brasil, as secretarias de educação elaboram novas propostas curriculares para o ensino da Matemática buscando incorporar resultados de estudos da área da educação matemática, com ênfase em aplicações práticas desta ciência, bem como a formação intelectual do estudante.

Essas novas propostas para o ensino da matemática, que foram implementadas no final da década de 1980, início da década de 1990, estavam dissociadas da formação de professores. Segundo Pires (2008), tais propostas deveriam estar articuladas com a formação de professores, pois algumas crenças e concepções sobre o ensino da matemática estão enraizadas na cultura dos professores.

A partir de meados da década de 1990, com a aprovação da LDBN (1996), um novo cenário desponta na educação superior e conforme Gatti (2010, p. 1357), “[...] alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação”.

Abordando a LDBN (1996), Junqueira e Manrique (2015) observam que a partir desta lei, as instituições de ensino superior iniciaram um processo de

mudança, criando novas estruturas e remodelando suas estruturas internas.

Muitas destas mudanças foram provocadas pelo caráter de flexibilização explícita na LDBN (1996), no que se refere à organização da educação superior a partir da década de 1990, conforme mencionado anteriormente.

No que se refere aos cursos de formação de professores, tem-se a partir desta lei, a tramitação do processo de elaboração e consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, cuja aprovação se efetivou em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Vale ressaltar que cerca de um quarto dos professores participantes da pesquisa tem a formação inicial no curso de licenciatura em matemática, destes a grande maioria acessou o curso de formação inicial antes da consolidação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, cujo modelo privilegiava a formação que contemplava os conhecimentos específicos.

Além disso, no âmbito da educação básica são apresentados os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, no caso do ensino da matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Matemática, que evidenciam a importância de o aluno valorizar essa disciplina como ferramenta para compreender o mundo a sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Nesse sentido, salienta-se com o apoio de Pires (2008), que essas reformas curriculares requerem do professor conhecimentos mais amplos e profundos daqueles constituídos em sua formação inicial. E ainda questiona-se, será que o professor formador articula mudanças provenientes dessas propostas no trabalho junto aos futuros professores?

Buscando responder esse questionamento recorreremos ao parecer do CNE/CES nº 1.302/2001, o qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática. De acordo com o documento são desejadas as seguintes características para o licenciado em Matemática:

- visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;
- visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;
- visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a

todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina. (CNE/CES 1.302/2001, p. 3, grifos nossos)

O parecer explicita diferenças entre o licenciado e o bacharel, em consequência reflete em diferenças no perfil que o professor formador deve possuir, pois além do conhecimento matemático, deve ter conhecimento pedagógico que contribua na formação dos futuros docentes.

Porém, muitas vezes as universidades se distanciam da realidade da escola de educação básica, comprometendo que o perfil desejado ao educador matemático na prática se consolide. Manrique (2009, p. 516), ao relatar estudos sobre as licenciaturas, aborda que “[...] os professores formadores não possuem uma visão razoável da realidade das escolas e muito menos uma vivência nesses contextos escolares”.

Além disso, como ponderado por Manrique (2009) e também observado por Voigt (2013), os cursos de licenciatura em Matemática apresentam focos diferentes, sendo possível observar cursos de licenciatura em Matemática que privilegiam a formação específica em Matemática; outros com formação básica em Matemática, formação pedagógica atribuída à área da educação com pouco espaço para as disciplinas da área da educação matemática, e por fim, um curso de licenciatura que atende as necessidades da formação específica de Matemática, bem como a formação em disciplinas articuladas à área da educação matemática e da educação.

Desse modo, pode-se constatar que os cursos de licenciatura em matemática, estão formando profissionais que destoam do perfil desejado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, conforme destaca Manrique (2009, p. 528):

Fica claro que esses cursos de Licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma formação matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre essas formações. E consideramos os cursos de Licenciatura em Matemática, que oferecem uma formação em Educação Matemática, como os que estariam propiciando experiências aos futuros professores mais contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica.

Analisando os currículos e ementas dos cursos de licenciaturas em

Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, Gatti (2010) também traz a tônica essa questão. De acordo com a análise da autora, os cursos de licenciatura em Matemática, entre os cursos de licenciatura analisados, apresentam um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas à formação específica em matemática e formação pedagógica, porém, também observa que há predominância de disciplinas específicas relativas à matemática.

Voigt (2013, p. 41) discute que “[...] além das fragilidades dos cursos de licenciatura em matemática, devemos levar em consideração que, para tornar-se um bom professor, pressupõe um longo processo que tem início nas experiências vividas ainda na educação básica.”

Ao fazer essa discussão, a autora aponta que é necessário analisar e trabalhar algumas crenças sobre professores de matemática nos cursos de formação, como por exemplo, considerar que nem todos possam aprender matemática. Tais crenças e experiências podem refletir no trabalho do futuro professor, bem como propagar a crença de que é uma ciência para poucos, ou seja, uma área de caráter excludente.

Deslocando essa reflexão aos estudantes com deficiência, resgatando sua trajetória na educação básica, será que o professor formador considera a possibilidade de desenvolver um trabalho junto aos estudantes com deficiência?

A partir dessas reflexões sobre o curso de licenciatura em Matemática, observa-se os caminhos percorridos na história em meio a relações de poder e tensões, que buscam produzir uma identidade para o curso e para o licenciado em Matemática. No que tange a educação especial, identifica-se que há uma lacuna no debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência na trajetória do curso.

No intuito de fomentar as discussões em relação a essa lacuna, espera-se que concepções e crenças a respeito dessas pessoas sejam também sejam superadas e o que o curso de licenciatura em Matemática possa constituir uma identidade inclusiva.

Ademais, acredita-se que o propósito deste capítulo, aproximar o leitor do contexto do sistema Acafe, bem como apresentar um recorte das perspectivas que o curso de licenciatura em Matemática tem sido conduzido, tenha sido alcançado, o que permite seguir para a etapa seguinte.

No quarto capítulo, serão descritos os métodos e procedimentos por meio dos quais se deu o processo de investigação realizado para a dissertação, assim como a

proposta de análise para compreensão do trabalho docente junto aos acadêmicos com deficiência nesse curso de formação de professores.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo traz o percurso metodológico desta pesquisa, constituído a partir do objetivo estabelecido: compreender o trabalho docente junto a estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACADE. Ao iniciar as considerações relacionadas ao método utilizado, parte-se do pressuposto que a produção do conhecimento científico é uma atividade humana e social.

Sendo assim, o contexto sócio-histórico-cultural inevitavelmente constitui influência nos valores, preferências, interesses e princípios que norteiam o desenvolvimento da pesquisa. Vale mencionar que o pesquisador carrega marcas de sua época, de seu tempo e de sua sociedade e segundo Ludke e André (1986, p. 30), “[...] a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira de como ele propõe suas pesquisas”.

A partir dessa reflexão é importante considerar quando se propõe pesquisas no campo da educação, que esse é um campo marcado por um processo histórico constituído por múltiplas dimensões, resultante de forças contraditórias, como apontam Ludke e André (1986) pelas quais mudanças são produzidas constantemente, haja vista que são os seres humanos, em suas relações sociais, os seus protagonistas. Ou seja, na construção da pesquisa o pesquisador deve assumir uma postura comprometida com o objetivo a ser discutido, assim a definição do percurso metodológico é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Gatti (2002, p. 12) “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Diante da complexidade que envolve o trabalho do professor, das transformações sociais que afetam diretamente o desenvolvimento da atividade docente, considera-se que pesquisas voltadas a melhor compreensão desses processos, voltem-se para uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação.

Diante do exposto, optou-se por delinear a pesquisa em um percurso investigativo de abordagem qualitativa, que segundo Gatti e André (2013, p. 30-31):

[...] se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais,

em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...] passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão dos significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Porém, ainda que se utilize a abordagem qualitativa para caracterizar de forma ampla o percurso metodológico desta dissertação, parte-se de uma compreensão que “[...] quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.” (ANDRÉ, 2002, p. 24)

Colaborando com essa questão, Gatti (2004) defende que determinados aspectos derivados da realidade “[...] necessitam ser qualificados através de dados quantitativos [...]” (GATTI, 2004, p. 13). Por essa razão, considera que “[...] os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais.” (GATTI, 2004, p. 13)

Portanto, consideramos que a combinação de dados quantitativos com dados obtidos de abordagens qualitativas possa contribuir para a compreensão das percepções atribuídas pelos participantes da pesquisa no que tange o trabalho docente com estudantes com deficiência no curso de licenciatura em matemática.

Cabe ressaltar, que na contribuição da constituição desta pesquisa foi realizado um levantamento das produções que se aproximaram do tema, demonstrado na apresentação inicial desta dissertação. Além disso, por meio da pesquisa bibliográfica buscamos autores que auxiliaram na fundamentação teórica e também se realizou um levantamento e estudo sobre a legislação vigente na área de inclusão na educação superior.

Segundo Gil (1999) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto, neste caso, assuntos relacionados à temática investigada.

Com base na concepção de pesquisa adotada e nas opções metodológicas referidas, neste momento, segue-se ao próximo subcapítulo, no qual serão apresentados os critérios para escolha dos professores da pesquisa em questão.

4.1 Os participantes da pesquisa

Os docentes convidados a participar deste estudo foram escolhidos a partir do

seguinte critério: - atuar na docência do curso de licenciatura em Matemática em uma das seguintes universidades do sistema Acafe: Furb, Univali, Unesc, Unochapeco, Unisul, Uniarp, Unc–Concórdia ou na Uniplac.

Após a estruturação do projeto de pesquisa, e da aprovação deste pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹⁹ (CEP), deu-se início ao trabalho de campo propriamente dito. Inicialmente, foi realizada uma busca acerca da quantidade de professores que atuam no curso de licenciatura em Matemática. Esses dados foram confirmados via *e-mail* ou telefone junto às universidades.

No primeiro contato, realizado por *e-mail* junto ao coordenador/chefe de departamento do curso de licenciatura em Matemática de cada instituição, obteve-se o aceite de todas para participar da pesquisa.

De acordo com o levantamento de dados realizado nessa fase, totalizou-se 76 possíveis docentes que poderiam compreender o universo de participantes da pesquisa. Ressalta-se que a palavra “possíveis”, aqui utilizada, visa destacar que a participação dos docentes na pesquisa ocorreu de forma voluntária, podendo, assim, este número de manter ou não. A adesão deles foi confirmada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A).

O perfil e a caracterização dos participantes serão apresentados no próximo capítulo desta dissertação.

4.2 Instrumento de Coleta de Dados

Buscando responder as questões de pesquisa, se optou pela elaboração de um questionário (Apêndice B) como instrumento de coleta de dados para este estudo, autoaplicável e precedido por uma carta de abertura (MAY, 2004).

Na carta de abertura (Apêndice C) os participantes foram informados quanto ao caráter voluntário e anônimo da participação na pesquisa, bem como dos objetivos e contatos dos pesquisadores responsáveis pela investigação.

Considerando a dimensão territorial do estudo, visto que as universidades do sistema Acafe estão disseminadas por todas as regiões do estado de Santa Catarina, o uso do questionário oferece algumas vantagens como destaca May

¹⁹ Projeto Aprovado pelo Parecer n. 1.214.670 (Anexo II)

(2004): baixo custo de sua realização, a preservação do anonimato dos participantes, a liberdade de tempo para ser respondido, o fato de não haver interferências de pesquisadores diferentes (como pode ocorrer em caso de entrevistas realizadas por pessoas distintas), e a possibilidade de alcançar um número grande de sujeitos.

Além disso, os questionários são instrumentos desenvolvidos para avaliar características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação.

Nesse sentido, Gil (1999, p. 128) considera o questionário:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário foi elaborado com questões abertas, fechadas e questões de escala de atitude. Segundo May (2004) as questões abertas oportunizam aos participantes uma liberdade maior para responder, pois eles fazem de maneira que é adequada a sua participação. Além disso, complementam a análise das questões fechadas, pois como considera o autor, limitam o número de respostas possíveis a serem dadas.

No que se refere às questões de escalas de atitude, o desenho de perguntas com essa característica, no qual o participante pode concordar ou discordar, “[...] é possível testar uma série de atitudes acerca de um tópico específico”. (MAY, 2004, p. 127).

O instrumento foi composto por 37 questões, destas foram elaboradas 16 questões fechadas, sendo que 09 traziam a possibilidade de complementar de maneira descritiva a resposta; 07 eram apenas abertas e 14 eram questões de escalas de atitude²⁰.

Ao elaborar as questões do questionário tomou-se o cuidado como observa May (2004) se as perguntas estavam claras e construídas sem ambiguidades, pois o pesquisador não tem controle sobre as interpretações dos participantes.

O primeiro instrumento elaborado foi testado com os estudantes da turma V do Mestrado em Educação, na disciplina Seminários e Pesquisa II - Trabalho e Formação Docente. Em seguida, foi também respondido por três professores

²⁰ As questões sobre a percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes no curso de licenciatura em Matemática baseiam-se no trabalho de Gorgatti e Junior (2009).

universitários formados no curso de licenciatura em matemática. Esse exercício serviu para verificar a compreensão das questões e constatar as dúvidas e as dificuldades apresentadas em relação ao preenchimento. Após esse procedimento, foram realizadas as devidas alterações, para posteriormente encaminhá-lo à etapa de aplicação.

O questionário foi constituído de quatro partes distintas. A primeira parte continha questões que permitiram conhecer o perfil e questões que envolvem condições de trabalho docente dos professores formadores que atuam no curso de licenciatura em matemática das universidades participantes. As questões englobavam aspectos como: sexo, faixa etária, formação acadêmica, tempo de docência na instituição e no ensino superior, carga horária, tempo de planejamento de aulas, entre outros.

Na segunda parte foram disponibilizadas questões que investigavam as ações e políticas institucionais para a inclusão de estudantes com deficiência na instituição em que esses profissionais atuam, com foco na busca de informações a respeito de formação continuada sobre educação inclusiva ofertadas pelas instituições e também procuradas pelos próprios formadores.

Na terceira parte foram apresentadas questões que envolvem o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, visando conhecer as experiências que os docentes tiveram com estudantes com deficiência no ensino superior e especificamente no curso de licenciatura em Matemática, principais desafios e estratégias utilizadas no desenvolvimento do seu trabalho junto a esses estudantes. Também foi disponibilizada neste eixo, uma questão de escala de atitudes, com intuito de compreender quais itens entre adaptações arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais os docentes apontam serem importantes para o trabalho docente, considerando a presença de estudantes com deficiência.

No último bloco de questões havia uma tabela de escala de atitudes, em que o professor deveria assinalar um dos critérios, com intuito de conhecer o que dizem os professores sobre suas expectativas em relação ao trabalho junto aos estudantes com deficiência, bem como identificar o que os professores pensam sobre o ingresso desse estudante no mundo do trabalho.

Os questionários foram enviados dentro de um envelope para cada universidade, via Sedex, aos cuidados do chefes/coordenadores dos cursos. O envelope continha: questionários em número correspondente ao de docentes, cada

qual dentro de um envelope juntamente com uma carta de apresentação (Apêndice D) e o TCLE e outro envelope para remeter os instrumentos respondidos. Contou-se com a colaboração do chefe/coordenador na distribuição deste material para cada professor do curso.

Os professores que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE, responderam o questionário, lacraram e o devolveram ao chefe/coordenador do curso, que mais uma vez colaborou, agrupando todos os questionários respondidos no envelope disponibilizado para reenvio ao pesquisador.

A metodologia utilizada no envio dos questionários baseou-se na pesquisa de Aguiar (2005) que desenvolveu um trabalho junto às instituições do sistema Acafe e considerou adequado o uso dessa estratégia, haja vista a elevada taxa de retorno que obteve.

Considera-se que o processo utilizado também foi adequado no desenvolvimento deste trabalho, pois entre a possível população a ser investigada, uma amostra de 34 professores responderam a pesquisa, representando uma taxa de retorno de 46% em relação ao número de questionários enviados.

Segundo May (2004) os índices de retorno de questionários geralmente são baixos, raramente atingem cerca de 40% de devoluções, assim obteve-se uma taxa superior a estipulada pelo autor, em virtude do que ele mesmo sugere, foram enviados lembretes com intuito de aumentar o índice de retorno, neste caso, lembrando os participantes do prazo.

Apenas os professores da Unochapecó não manifestaram interesse em responder o questionário, segundo trocas de e-mail com o coordenador do curso, os questionários foram encaminhados aos docentes, houve uma conversa com os professores incentivando-os a contribuir com a pesquisa, dentro do prazo estabelecido, porém os professores não retornaram os questionários, fato que o coordenador lamentou.

De posse dos questionários respondidos, os dados foram organizados em quadros no *Microsoft Word*, de acordo com a especificidade de cada pergunta, e posteriormente agrupados por questões de pesquisa, possibilitando a identificação dos resultados e a análise dos dados. Os participantes da pesquisa, no processo de análise dos dados, receberam identificações como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P34, a fim de preservar sua identificação nominal. Após tal explanação, no próximo tópico será apresentado o percurso de análise destes dados

coletados.

4.3 Procedimentos para análise de dados

A organização dos dados mensuráveis do instrumento de pesquisa foi realizada, por meio do programa *Microsoft Excel 2010*. Os dados foram quantificados em tabelas e gráficos, permitindo reconhecer a configuração das respostas em números e percentuais.

Em relação às questões abertas do instrumento de pesquisa, estas foram transcritas em um quadro elaborado para questão em um arquivo no *Microsoft Word 2010*. Como mencionado, cada questionário estava identificado com uma letra e um número (Professor 1 = P1; Professor 2 = P2). Na questão foi destinada uma linha no quadro para cada professor, identificando com uma cor diferenciada, os docentes que já trabalharam com estudantes com deficiência, possibilitando comparações futuras entre as respostas.

Cabe ressaltar, que se o docente não respondesse uma questão, no campo destinado ao seu perfil construído no quadro do Word foi escrito “não respondeu”. Em algumas questões fechadas, dependendo do que havia respondido, o docente não precisava complementar sua resposta, outras foram direcionadas apenas aos docentes que trabalharam com estudantes com deficiência, neste caso, foi escrito “não se aplica” no campo destinado ao seu perfil.

De posse destas informações, a interpretação deste material tem por base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2012). De acordo com Bardin (1977, p. 12):

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Para Franco (2012), este tipo de análise parte, originalmente, da “[...] mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12), buscando

compreender os sentidos e significados do material a ser investigado.

Neste sentido, Franco (2012) ressalta a necessidade das mensagens serem interpretadas considerando-se o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos seus produtores.

O processo de análise do conteúdo dessas mensagens se dá a partir identificação de semelhanças, diferenças, contradições e recorrências a fim de constituir indicadores para, então, agrupá-los nas categorias de análise. Esses indicadores possibilitaram inferências e interpretações na busca dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa tendo em vista o objetivo geral da pesquisa.

Para o percurso de análise deste estudo, as categorias foram criadas *a priori*, ou seja, as categorias e seus respectivos indicadores foram predeterminados em função das questões de pesquisa estabelecidas no início deste trabalho.

O instrumento de coleta de dados foi estruturado em quatro eixos para atender aos objetivos da pesquisa, a categorização dos dados seguiu a mesma linha sendo dividida nos seguintes temas:

- Inclusão no Ensino Superior: Políticas e Ações Institucionais;
- Percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática;
- Trabalho dos Docentes Formadores com estudantes com deficiência no curso licenciatura em Matemática;
- Expectativas dos professores formadores em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mundo de trabalho.

Formular categorias é um processo desafiador, Franco (2012, p. 63) considera que é “[...] o ponto crucial da análise de conteúdo. Nesse sentido, consideramos que esse processo de análise requer visitas constantes à teoria e ao material de análise.”

Cabe ressaltar, que a configuração das categorias pela definição destes eixos no questionário, não se trata de estabelecer previamente categorias de forma rígida, determinando um padrão absoluto, no qual Franco (2012) alerta que poderia levar a uma grande simplificação e fragmentação do conteúdo analisado. Consideremos

nesse estudo, que mesmo partindo da categorização *a priori*, há possibilidades de discussões entre as categorias e possíveis adequações nesta categorização.

Deste modo, considerando a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2012), o próximo capítulo traz efetivamente a apresentação e discussão dos dados de pesquisa, iniciando-se pela descrição do perfil dos professores formadores do curso de licenciatura em matemática das universidades do sistema Acafe.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises das informações obtidas por meio do instrumento de pesquisa, seguindo os pressupostos estabelecidos na análise do conteúdo, com a contribuição das reflexões e publicações de pesquisadores desta temática.

5.1 Quem são os professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura em matemática das universidades do sistema Acafe?

Neste subcapítulo, o estudo propõe-se a apresentar informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa, com foco nas características questionadas no primeiro eixo do questionário – Perfil do Docente: sexo, faixa etária, formação acadêmica e alguns aspectos que se relacionam com as questões do trabalho docente como: tempo de docência no ensino superior, carga horária, tempo destinado ao planejamento de aulas, bem como informações sobre o exercício de outras atividades, além da docência.

Na literatura são escassos os dados sobre o perfil dos professores que atuam na formação de professores de Matemática no Brasil, especificamente do sistema Acafe, são inexistentes esses dados. Diante disso, cabe fazer uma discussão acerca dos participantes, haja vista essas considerações.

Antes de iniciar as discussões sobre o perfil desses docentes, apresentamos no Quadro 02 informações referentes às instituições participantes da pesquisa, número de docentes²¹ no curso de licenciatura em Matemática e respectivamente o número total de questionários respondidos.

Quadro 02: Instituições e número de professores participantes da pesquisa

²¹ Os dados relativos ao número de docentes foram obtidos junto à coordenação do curso via *e-mail* ou na página do curso no *site* da instituição no ano de 2016.

INSTITUIÇÃO	Número de Docentes	Devolutiva
UNIVALI	4	3
UNIARP	8	5
UNESC	16	4
UNIPLAC	6	5
UNISUL	12	10
FURB	16	6
UNC – Concórdia	4	2

Fonte: autor (2016)

Vale destacar que, o número reduzido de docentes que algumas instituições apresentam está associado ao reduzido número de turmas em andamento no período que o instrumento de pesquisa foi aplicado. Esta informação foi obtida junto os coordenadores/chefes de departamento quando contatados sobre o número de docentes em seus respectivos cursos. Vale lembrar, como já mencionado neste trabalho, duas universidades deixaram de fazer a oferta do curso em virtude da falta de alunos e como nota-se é uma situação que vem se repetindo em outras universidades do sistema Acafe.

Essa situação pode ser compreendida como um impacto causado no contexto da educação superior no país em consequência das mudanças estabelecidas na LDBN (1996), que permite a expansão, flexibilização e privatização deste nível de ensino, elevando as matrículas nos cursos de formação de professores em faculdades isoladas e massificando a oferta do ensino a distância.

Ao comentar sobre o fato, Diniz-Pereira (2015) observa que em um curto intervalo de tempo, as instituições privadas, principalmente aquelas que visam lucro, muitas sem tradição alguma na oferta de cursos de licenciatura, passaram a responder quantitativamente pela formação de professores no país, após as mudanças na educação superior.

Nessa configuração, fica evidente o distanciamento dos cursos de formação de professores das universidades brasileiras, espaço considerado de referência para produção de conhecimento e interlocução desses saberes entre a pesquisa e a extensão, ou seja, a formação de professores no país vem se efetivando pela lógica empresarial pela qual a educação se configura apenas como mercadoria.

Segundo Diniz-Pereira (2015, p. 277, grifos do autor):

É inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil

acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em universidades-empresas de massa e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos à distância – a maioria deles também privados.

Em seu texto, o autor enfatiza a oferta de cursos de licenciatura na modalidade à distância e associa também o baixo número de acadêmicos em cursos de formação de professores ao desprestígio social que a profissão vem sofrendo atualmente no Brasil, segundo ele, é um desafio motivar os jovens brasileiros seguirem a carreira docente.

Essas constatações nos provocam alguns questionamentos e reflexões sobre a formação de professores nesta nova lógica, bem como essa nova configuração vem sendo efetivada junto às pessoas com deficiência. No caso do curso de licenciatura em Matemática, como ocorre a inclusão de estudantes com deficiência dentro desta lógica que visa o atendimento de massa?

Não cabe a este estudo responder a esse questionamento, porém, considerando que a trajetória de inclusão das pessoas com deficiência, desde a educação básica a educação superior é recente no nosso país, igualmente a conquista de vários direitos sociais, compreende-se que essa tendência poderia retroceder as discussões e reflexões sobre a escola e a universidade, no que diz respeito à diversidade e ao compromisso destas em oferecer educação de qualidade para todos, respeitando as singularidades e buscando a promover a eliminação de barreiras que impedem as pessoas com deficiência o acesso à educação em turmas regulares.

Após a reflexão deste contexto, seguimos com a caracterização do perfil dos professores participantes da pesquisa. Previamente, informamos que 53% dos professores disseram ter trabalhado com estudantes com deficiência em sua trajetória profissional antes do ensino superior, no curso de licenciatura em matemática, 26% dos professores relataram ter vivenciado essa experiência.

Um dos primeiros dados que chama atenção após a análise dos questionários, refere-se ao sexo dos participantes, 10 (30%) dos professores participantes da pesquisa são do sexo feminino e 24 (70%) do sexo masculino. Na sequência apresentamos como buscamos compreender essa questão no curso de licenciatura em matemática.

Partindo das considerações sobre a faixa etária, verificamos que dos docentes que atuam no curso, 52% deles tem idade igual ou superior a 50 anos,

32% tem idade entre 30 e 50 anos e 16% possuem 30 anos ou menos.

Em concomitância, os dados mostram que a formação inicial desses docentes, mais precisamente 56%, se deu num contexto precedente a década de 1990. O restante dos professores, concluíram a formação inicial em outros períodos distintos, sendo que 21% deles entre 1990 e 2000 e os demais, totalizando 23% concluíram essa etapa após o ano 2000. Restringindo o olhar às mulheres, constatamos que apenas 11% haviam concluído sua formação num período anterior a década de 1990.

Uma das hipóteses para a diferença expressiva entre homens e mulheres no curso de licenciatura em Matemática está associada à formação tardia das mulheres e a expansão dos anos de escolarização. Esta constatação pode ser verificada na obra *Professores do Brasil: impasses e desafios* de Gatti e Barreto (2009), ao relacionar a questão de gênero nos cursos de licenciatura, excluindo a pedagogia cuja predominância é feminina, as autoras ao expõem que:

O processo de feminização²² das outras licenciaturas, um pouco mais tardio que o dos cursos de formação das professoras primárias, ocorreu acompanhando a expansão dos ginásios, nos anos 1950 e 1960, e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei n° 5.692/71, que foi seguida da perda relativa de prestígio dos professores, e em particular dos licenciados, e da piora nas condições de trabalho e remuneração. Mas nesse segmento da docência – o do professor especialista – os homens ainda mantêm uma presença significativa, chegando a constituir quase a metade dos estudantes em vários cursos [...]. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 162-163).

Os dados referentes à formação inicial associado ao sexo pode ser visualizado por meio do Gráfico 1 apresentado a seguir.

²² Processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente e atribuindo a profissão certas qualidades socialmente atribuídas às mulheres — disciplinadas, ordeiras, cuidadosas, esforçadas. (Gatti e Barreto, 2009)

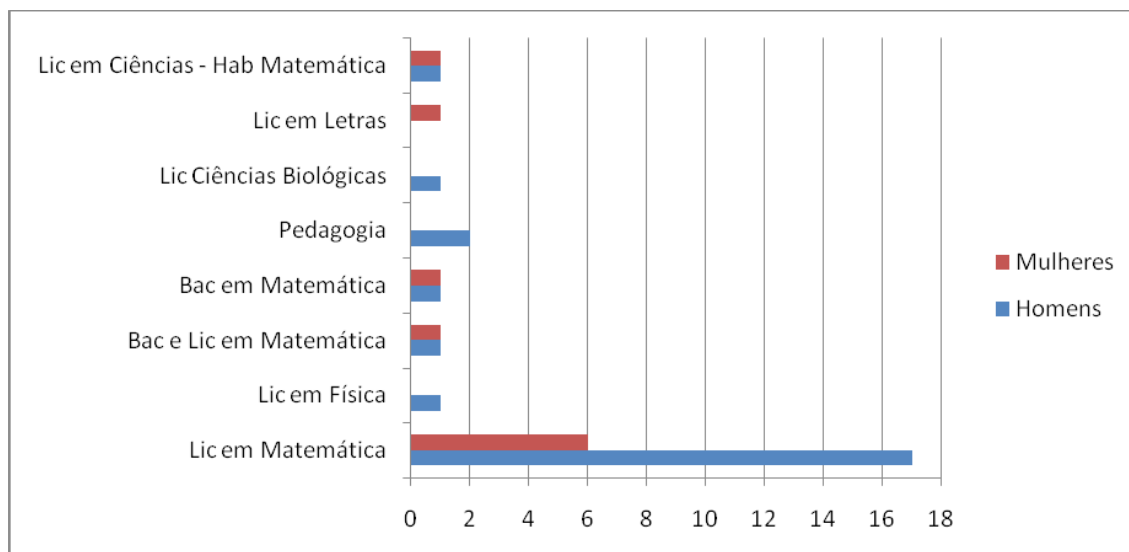


Gráfico 1: Síntese das respostas em relação a formação inicial e sexo dos participantes. Fonte: autor (2016)

A visualização do gráfico 1, permite reconhecer que os participantes são predominantemente homens, cuja formação inicial se efetivou no curso de licenciatura em Matemática. Outro dado evidente está relacionado à área de conhecimento da formação inicial de todos os participantes, a maioria concluiu o curso na área de exatas, popularmente atribuídas como áreas “duras” do campo científico.

Buscando ainda esclarecer a questão de gênero na formação inicial dos professores, recorreremos a Melo e Oliveira (2006). Os autores traçaram o perfil da produção científica pautada no feminismo no país em bases de indexação de periódicos e artigos, e fazem o seguinte apontamento:

O sexo feminino ainda permanece marcado pelo estereótipo do papel dos “cuidados”, escolhem as áreas vinculadas à educação, saúde e a assistência social. Os homens, seguindo no rastro do papel definido socialmente para o sexo masculino, buscam a aventura do descobrimento dos campos científicos como a engenharia, ciências exatas e da terra e as agrárias. (MELO E OLIVEIRA, 2006, p. 318, grifos dos autores)

Esta consideração referida pelas autoras está intrinsecamente associada aos mitos e crenças constituídos historicamente e socialmente no discurso que o homem é mais racional que as mulheres, ou que as mulheres não têm jeito para Matemática, correlação com a qual não concordamos. Dentro das áreas de conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) o curso de licenciatura em Matemática está inserido na área de ciências

exatas e da terra, possivelmente este enfoque para a área de ciência “dura” entrelaçado ao estereótipo feminino, produz uma generalização indevida em relação à mulher e a escolha pela área de exatas, o que apenas reforça o preconceito em relação a elas neste campo de conhecimento que precisam ser superadas.

De fato, os dados coletados na pesquisa constataam essa realidade. A grande maioria dos participantes, homens, concluiu o curso de licenciatura em matemática no final da década de 1970 e durante a década de 1980. Ainda, conforme Gatti e Barreto (2009) o processo de industrialização, acompanhado pela ampliação do atendimento escolar nesse período, aumentou a procura pelos homens de outras profissões com melhor remuneração, acentuando-se aí o processo de feminilização na docência.

Diante dessas considerações apontadas, justifica-se o número expressivo de homens que atuam nos cursos envolvidos na pesquisa. Se foi constatado até aqui uma questão de preconceito ligada a questão de sexismo na área de exatas, será que há um olhar preconceituoso também para com as pessoas com deficiência nesta área?

No senso comum, para fazer matemática à pessoa precisa ser inteligente, assim sendo deveria cursar algo mais valorizado social e financeiramente como as engenharias. Ou seja, há uma concepção de estratificação social e intelectual sobre quem pode ou não fazer um curso ligado à área de exatas.

Salientamos que a partir da formação no curso de licenciatura em Matemática o profissional pode procurar outros campos de atuação profissional, diversa da docência, ou ainda, os licenciados aproveitam a formação específica para concluir outro curso de graduação, fato este, que observamos nas características dos docentes envolvidos na pesquisa.

De acordo com os dados do questionário verificamos que 24% dos professores concluíram uma segunda graduação em diferentes áreas, tais como: ciências contábeis, engenharia civil, tecnologia em computação, ciências da computação e bacharel em biologia.

Nesse sentido, esses profissionais adquirem uma dupla oportunidade de trabalho conciliando a docência com outros trabalhos técnicos de sua área de formação ou segunda formação, porém, chamamos atenção em relação a esse fato, pois conforme Gatti e Barreto (2009) para esses participantes, supostamente a escolha da docência ocorre como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja,

como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, complementação de renda ou até mesmo ampliar a área que poderá atuar como docente.

Além da formação inicial, constatamos por meio do instrumento de pesquisa a qualificação dos docentes referente à última titulação acadêmica que pode ser visualizada no Gráfico 2.

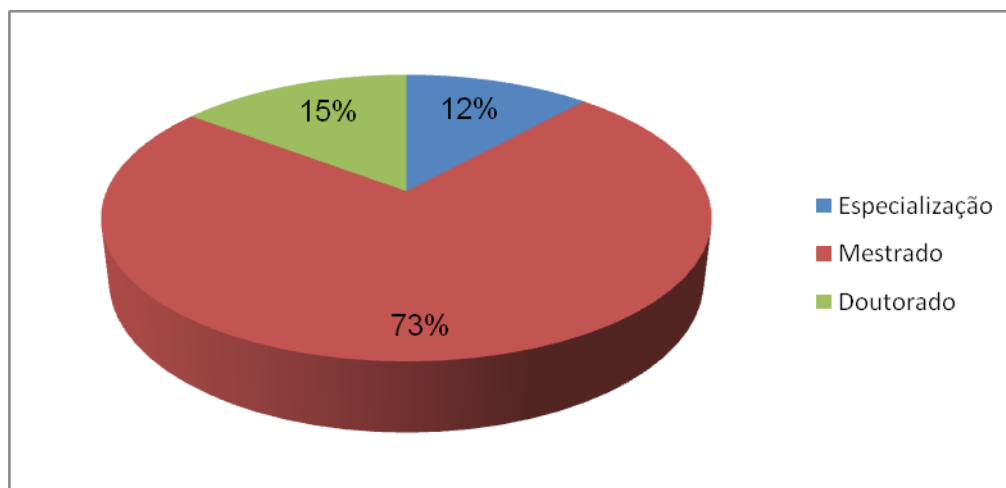


Gráfico 2: Títulos acadêmicos dos professores participantes
Fonte: autor (2016)

Em relação a titulação acadêmica, os dados indicam que a maioria dos professores possuem o título de mestre. De acordo com os dados verificados no questionário, esta formação se consolidou em programas de pós-graduação ligados a engenharia ou do campo da matemática pura.

A obtenção de uma maior titulação acadêmica não representa necessariamente uma melhoria no desenvolvimento profissional do professor formador de matemática, sobretudo em termos de conhecimentos didáticos e pedagógicos, bem como nos saberes relacionados a educação, os quais são fundamentais para a formação do futuro professor de matemática.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a pós-graduação oferece a oportunidade dos docentes da educação superior se aperfeiçoarem na pesquisa de suas áreas específicas, mas não oferece uma oportunidade sistemática de reflexão sobre sua atuação docente. Acreditamos que a formação em matemática pura ou engenharia não é o problema, a questão é como esse formador utilizará esse conhecimento na formação de professores que vai além da visão do conteúdo específico.

Porém, os números da qualificação dos docentes vêm ao encontro dos últimos dados divulgados no censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2013), sobre o perfil dos docentes que atuam nesse nível de ensino, os dados revelam a predominância de professores mestres nas IES particulares, situação na qual se inclui as universidades participantes do estudo.

Vale destacar que o nosso campo investigativo está situado no contexto da universidade. No que se refere a titulação acadêmica, a LDBN (1996) prevê que um terço do quadro docente das universidades sejam mestres ou doutores, requisito que justifica o número expressivo de mestres presentes nestas instituições.

Quanto à formação inicial e qualificação dos professores, este indicador está articulado às disciplinas curriculares que os professores lecionam. Quando questionados sobre esse aspecto, 65% deles relataram trabalhar com disciplinas de formação específica em Matemática, 26% compartilham disciplinas de formação específica em Matemática e Educação Matemática, 6% trabalham com disciplinas de formação pedagógica e 3% lecionam disciplinas de formação geral.

A partir do relato dos professores, sobre as disciplinas que lecionam, pode-se traçar o perfil dos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe. De acordo com o perfil dos cursos de Matemática descritos por Manrique (2009), há um indicativo que os cursos envolvidos na pesquisa tenham um perfil com sólida formação em Matemática, porém com fragilidades na formação em disciplinas articuladas a área da educação matemática e da educação.

Considera-se que seja fundamental o domínio do conteúdo matemático dos futuros professores. Porém, pondera-se a necessidade de que os saberes específicos tenham como pano de fundo uma intenção reflexiva, pois independente da disciplina os professores que estão à frente dos futuros professores, muitas vezes reproduzem no seu modo de ser professor as práticas que vivenciaram durante o seu curso de formação inicial.

Articulando a formação inicial e qualificação destes professores para o trabalho com os estudantes com deficiência, este pode ser compreendido como um desafio, conforme define Marcelo Garcia (1999), a formação refere-se a ações voltadas à aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associadas ao preparo para o exercício de uma determinada atividade, vinculada em uma dimensão pessoal e cultural de desenvolvimento humano.

Compreendendo a importância da formação, em especial a formação inicial na constituição da identidade do professor, neste estudo especificamente na perspectiva inclusiva, será que a formação inicial desses docentes contemplou tais aspectos?

No que tange essa questão, observando que cerca de 80% dos participantes da pesquisa concluíram o curso na área da licenciatura em Matemática, bem como considerando o período em que realizaram, pode-se dizer que os docentes tiveram sua formação voltada para uma visão mais conteudista, na qual a Matemática é considerada um filtro social, é um conhecimento seletivo da cultura, ou seja, dentro de uma perspectiva excludente.

Conforme relatamos no contexto da pesquisa, os professores formados a partir da década de 1970 até 2002 vêm sofrendo forte influência da concepção que privilegia os conteúdos específicos da matemática sem equilíbrio com as disciplinas da área de formação em educação matemática e educação em geral.

Cabe observar que mesmo após as reformas curriculares e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), como discutido por Manrique (2009) e Junqueira e Manrique (2013, 2015), ainda não há consonância nos cursos de licenciatura em Matemática no que se refere ao perfil desejado desse professor conforme indicam as diretrizes atuais, acrescentamos ainda, as realidades educacionais emergentes.

Além dessas considerações, não se pode ignorar que parte dos professores atuantes nas universidades não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto sobre deficiência, particularmente aqueles formados até o final da década de 1980. Outro fator que precisa ser levado em consideração para aqueles que tiveram essa formação na licenciatura, geralmente o currículo dos cursos apresenta disciplinas e cargas horárias insuficientes para uma boa qualificação do profissional no que se refere a essa abordagem. (CARVALHO, 2004)

Nesse contexto, observamos que historicamente os professores de Matemática, tiveram fragilidades em sua formação, inicial e continuada, no que se refere aos saberes pedagógicos, e nesse sentido, pode-se supor que durante sua formação foi ausente práticas e experiências que pudessem auxiliar para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência.

Manrique (2014), em um artigo que trata sobre a formação dos professores

que ensinam matemática e a educação especial, nas séries iniciais da educação básica, aponta a necessidade de formação com os professores para que o processo de inclusão seja tangível, segundo a autora:

As pesquisas apontam que é necessário pensar em processos formativos para os professores se tornarem aptos a atender a diversidade dos alunos da sala de aula; na utilização das salas de recursos/apoio; nos materiais e na tecnologia assistiva disponibilizados; nos subsídios fornecidos aos professores nas diferentes esferas de governo e nas vivências, costumes e interações sociais que ocorrem na escola pública e no contexto social. (MANRIQUE, 2014, p.9, grifo nosso)

A questão suscitada pela autora não é uma necessidade apenas para as séries iniciais da educação básica, é considerada uma emergência para todos níveis de ensino. O grifo nosso no termo “processos formativos” leva a etimologia da palavra processo que está relacionada a percurso, ou seja não é algo estático.

O professor não sabe quando terá alunos com deficiência em suas turmas, tornando-se uma “surpresa”, normalmente, para o docente quando este se deparar com um aluno diferente em sala. Sendo assim, o processo formativo deve ser um exercício constante para a efetividade do trabalho docente, para estudantes com ou sem deficiência.

No que concerne a formação de professores para a educação básica, cabe ressaltar que entrou em vigor a partir de 09 de junho de 2015, a Resolução n. 2 CNE/MEC que define as novas diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogando as diretrizes de 2002.

As instituições de ensino superior deverão se adaptar a esta resolução no prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, ou seja, terão até julho de 2017 para atender as exigências desta nova legislação. A partir daí, tem-se um novo marco para a formação de professores no país, cujos resultados poderão ser investigados futuramente.

Continuando a análise do perfil dos participantes, dar-se-á ênfase às investigações iniciais que envolvem o trabalho docente. O Gráfico 3 apresenta os dados relativos ao tempo de docência na educação superior.

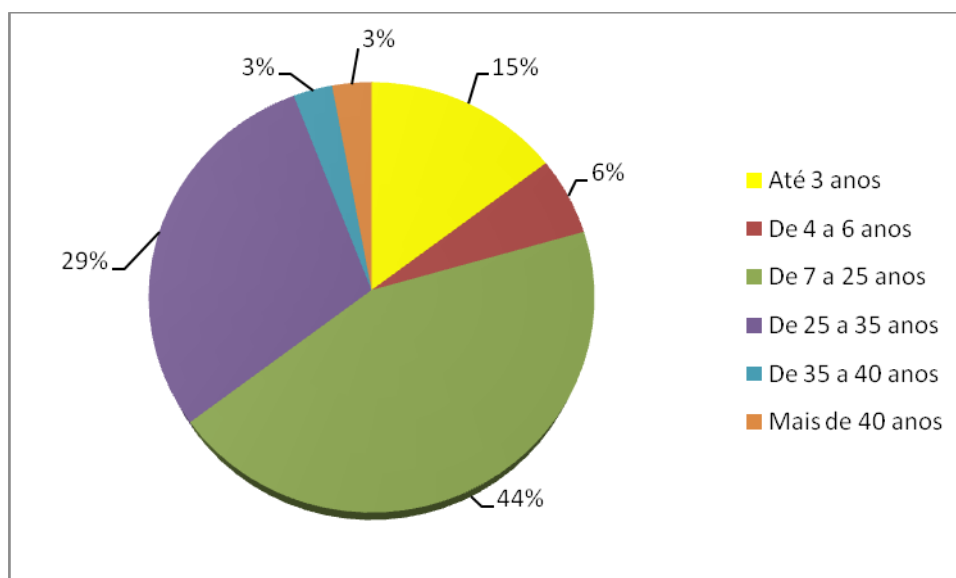


Gráfico 3: Síntese das respostas acerca do tempo de docência na educação superior.
Fonte: autor (2016)

No Gráfico 3, observa-se que a maioria dos docentes, precisamente 44% deles lecionam na educação superior entre 7 e 25 anos. É significativo também observar que 29% deles atuam na educação superior entre 25 e 35 anos e há um percentual equivalente a 15% de docentes ingressantes neste nível de ensino.

A partir desses dados, pode-se afirmar que 44% desses docentes estão na terceira fase da profissional “diversificação” como classificaria Huberman (1995) em seus estudos sobre as fases da carreira docente. O autor estrutura a vida profissional docente em ciclos ou fases.

Segundo Huberman (1995), a terceira fase encontra-se num período de grande capacidade física e intelectual. É uma fase de estabilização e normalização na qual os professores buscam por mais competência em seu trabalho e às vezes procuram promoção.

O outro grupo de professores que está há mais tempo na educação superior, entre 25 e 35 de docência, encontra-se na quarta e última fase descrita por Huberman (1995), na qual os professores se adaptaram à sua maturidade. O autor indica que podem ser aqueles professores que mantêm os princípios da instituição, a quem atribuem muitas responsabilidades. Uma característica que chama atenção nessa fase é que alguns professores não se adaptam as mudanças, em consequência ficam amargurados, críticos e cínicos.

Vale ressaltar o percentual de docentes que estão iniciando à carreira na educação superior, segundo Huberman (1995) esta fase permite o contato inicial

com as diversas situações de sala de aula e com o contexto em que o professor está inserido. Para o autor, este é um período de exploração e descobertas do novo que se apresenta na realidade do exercício do trabalho docente.

É importante destacar que alguns dos professores que se encontram em início de carreira na educação superior, podem ter atuado em outros níveis de ensino, mas independente do tempo de carreira, Marcelo Garcia (1999) destaca que características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem se manifestar quando os professores mudam de um nível para outro, neste caso, na educação superior.

Dando sequência aos dados da caracterização dos docentes, a pesquisa possibilitou conhecer quais as atividades desenvolvidas além da docência. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 4:

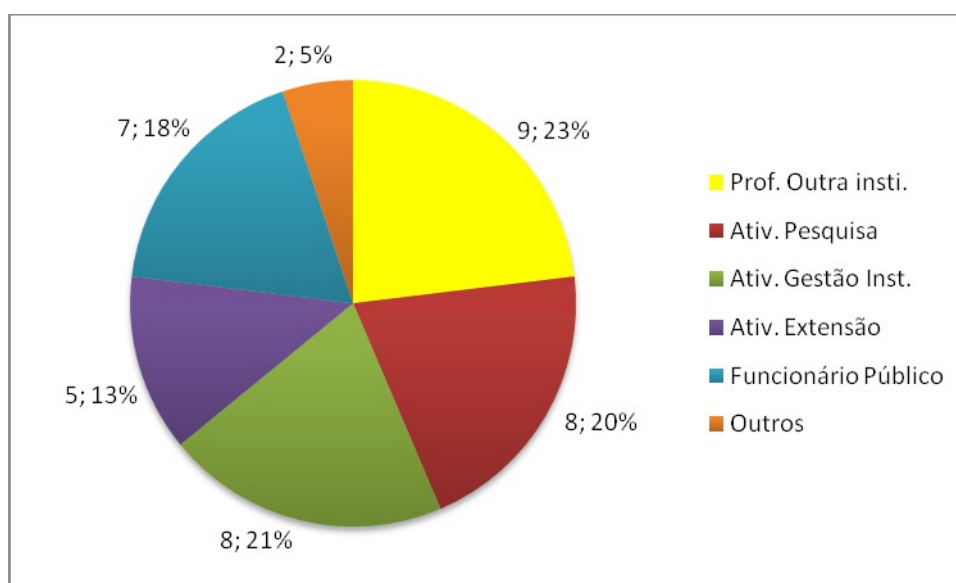


Gráfico 4: Síntese da questão: Além da docência nesta instituição, você tem outra atividade profissional?

Fonte: autor (2016)

Como é possível observar a partir da sistematização dos dados, 18 (53%) dos formadores desenvolvem outra atividade além da docência na universidade que trabalham, sendo que desses, 09 atuam como professor em outra instituição, 07 são funcionários públicos e 02 desenvolvem outra atividade, apontamento a segmentação no trabalho dos formadores.

Esses dados se aproximam com o estudo de Costa (2013). Segundo a autora, o trabalho da maioria dos professores formadores é segmentado porque trabalham

em diversos níveis de ensino, assim como com várias disciplinas, em diferentes cursos, em mais de uma instituição, ou ainda, porque realizam muitas atividades diferenciadas ou exercem mais de uma função, além da docência.

No que se refere ao trabalho na própria instituição, verificamos que 08 dos docentes desenvolvem atividade de pesquisa, 07 articulam atividades de extensão e 08 estão envolvidos em atividades de gestão na universidade.

O baixo número de professores envolvidos em atividades de pesquisa e extensão pode estar associado a fatores como o regime trabalhista no qual são contratados, o baixo número de vagas nos editais e propostas que podem ser submetidas pelas licenciaturas nesses segmentos.

Buscou-se, também, conhecer a realidade da carga horária dos docentes em suas respectivas instituições, bem como o tempo destinado ao planejamento das aulas.

Os dados relativos à carga horária podem ser visualizados no Gráfico 5:

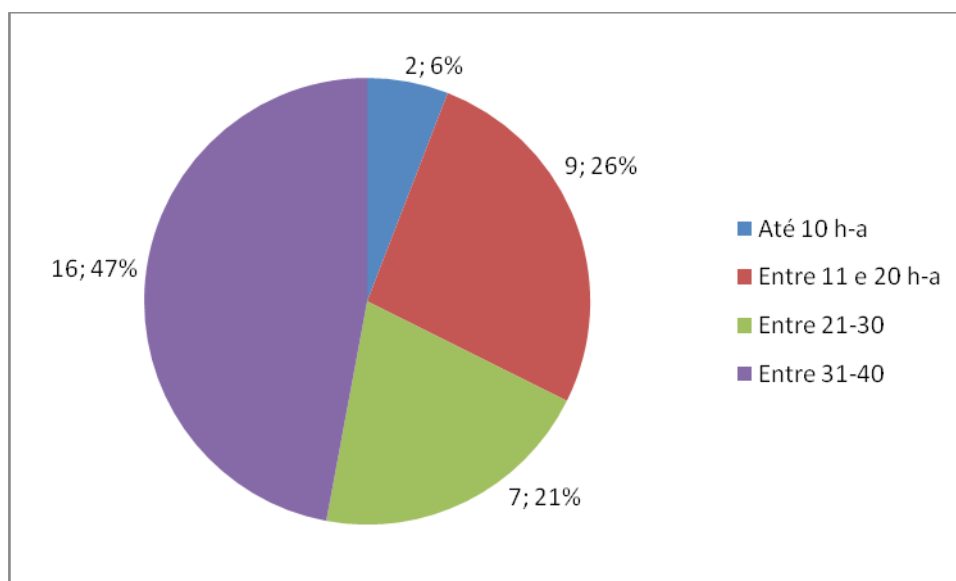


Gráfico 5: Carga horária dos professores em suas respectivas instituições.
Fonte: autor (2016)

A carga horária dos professores oscila de acordo com a instituição, dezesseis docentes, trabalham entre 31 e 40 horas-aula, isto pode indicar carga horária fechada e exclusividade de trabalho na instituição em que atua, os demais trabalham em tempo parcial, sete entre 21 e 30 horas-aula, nove entre 11 e 20 horas-aula e dois trabalham até 10 horas-aula.

Destaca-se que mais de 50% dos professores trabalham menos de 20 horas

nas instituições participantes da pesquisa. Essa mesma situação foi constatada por Passos (2013) ao investigar o trabalho docente junto a alunos com deficiência em cursos de licenciatura de uma universidade do sistema Acafe. Segundo a autora, supostamente essa predominância pode indicar:

[...] a ausência de vagas para absorver o trabalho exclusivo dos docentes; a escolha por parte do profissional em disponibilizar determinada quantidade de carga horária à instituição; compromisso de trabalho com outras instituições, ou ainda a disciplina lecionada possui uma carga horária limitada na instituição. A partir destes dados destacamos o impacto da carga horária na qualidade da relação professor-aluno e professor-instituição. (PASSOS, 2013, p. 70)

Concorda-se com a autora ao abordar essa questão e também destaca-se o impacto da relação entre a carga horária e a relação entre o professor e o aluno, bem como o professor e a instituição.

Além das constatações realizadas até o momento, acrescentamos que 85% dos professores não possuem horas-aulas disponíveis para o planejamento das aulas, esse dado implica além das relações comentadas acima, na qualidade do trabalho e na qualidade de vida do professor, pois o tempo para estudar, preparar aulas, corrigir atividades e realizar as atividades burocráticas (chamada, lançamento de notas, elaboração de plano de ensino, ementas, ...) estão fora do horário de trabalho.

Nesse caso, percebemos que a contratação dos professores ocorre de forma similar às condições de trabalho no ensino superior apresentada por Pimenta e Anastasiou (2002). De acordo com as autoras, há predominância nas universidades particulares de docentes contratados num determinado número de horas/aula, sem tempo remunerado para preparação de aulas.

Além disso, desvincula-se o docente do compromisso institucional em desenvolver atividades de pesquisa e extensão, bem como do vínculo de processos de profissionalização continuada, pois normalmente, não possuem disponibilidade para efetivação de tais funções.

No que tange o trabalho com alunos com deficiência, a ausência de uma carga horária disponível para o planejamento das aulas, acentua o comprometimento na qualidade da relação com este estudante. Nogueira (2010), aponta que essa condição seria importante no caso de haver alunos com necessidade educacionais especiais que podem demandar mais tempo para apoio

fora do tempo de aula.

No que se refere às características do professor formador no curso de licenciatura em Matemática das universidades do sistema Acafe, pode-se afirmar que são do sexo masculino, formados na licenciatura em Matemática com formação sólida no campo específico desta ciência, possuem na sua maioria título de mestre e atuam na educação superior entre 7 e 25 anos e possuem pouco envolvimento nas atividades de pesquisa e extensão.

Como percebemos, a formação tem foco na matemática e não na Educação Matemática. Essa constatação pode indicar maior dificuldade no trabalho com estudantes com deficiência, por não ter desenvolvido a sensibilidade para lidar com essas situações, bem como, a ausência de conhecimentos pedagógicos.

Considerando questões relacionadas às condições de trabalho, 53% dos docentes desenvolvem outra atividade além da docência na instituição que atuam, mais de 50% trabalham em regime parcial na universidade e 85% não possuem hora-aula disponível para o planejamento das aulas.

Em síntese, os dados do perfil dos participantes indicam preocupações em relação ao desenvolvimento de seu trabalho, bem como acentua o comprometimento do exercício docente com estudantes com deficiência.

5.2 Inclusão na Educação Superior: políticas e ações institucionais

Conhecer as políticas e ações desenvolvidas pelas instituições na voz²³ dos docentes participantes da pesquisa faz-se relevante no contexto dessa dissertação para compreender as contribuições dessas universidades no enfrentamento dos desafios do trabalho docente com estudantes com deficiência.

Investigar as ações desenvolvidas permite conhecer o que vem sendo efetivado no bojo dessas instituições e identificar as fragilidades que ainda impedem o ingresso e/ou permanência de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática e no ensino superior de modo geral.

Nesse sentido, cabe rememorar a discussão proposta no capítulo 1, na qual

²³ O termo “voz”, ou mesmo “fala” dos acadêmicos aparecerá no texto fazendo referência aos seus pronunciamentos escritos nas questões abertas do instrumento de pesquisa.

Valdés (2005) expõe preocupações no que se refere ao desenvolvimento de políticas e ações relacionadas à democratização do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior, bem como de outros grupos socialmente desfavorecidos.

Nessa direção, é necessário o desenvolvimento de ações pelas IES que visam contribuir, não apenas para o acesso dos estudantes com deficiência, mas de políticas institucionais que garantam a permanência destes estudantes a fim de contemplar o direito que estes possuem em aprender.

Como mencionamos também no capítulo 1, são vários os instrumentos legais que contribuem para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, porém, cabe refletir sobre o impacto dessas normas nas universidades. Será que estão direcionando suas ações apenas para o atendimento de uma determinação legal com vistas ao acolhimento ou visam à efetiva inclusão desses estudantes no ensino superior?

Para conhecer as ações e políticas que vem se consolidando nas universidades do sistema Acafe, as questões que se encontram no eixo “Inclusão no Ensino Superior” do instrumento de pesquisa, visam apresentar as condições oferecidas aos estudantes com deficiência desde a eliminação de barreiras, bem como formação de professores nessas instituições.

Para tanto, o primeiro ponto deste eixo, buscou atender a seguinte questão: Na instituição em que atua, há políticas de inclusão para estudantes com deficiência? Nessa reflexão optou-se por trazer o Gráfico 6, no qual as respostas dos participantes podem ser visualizadas.

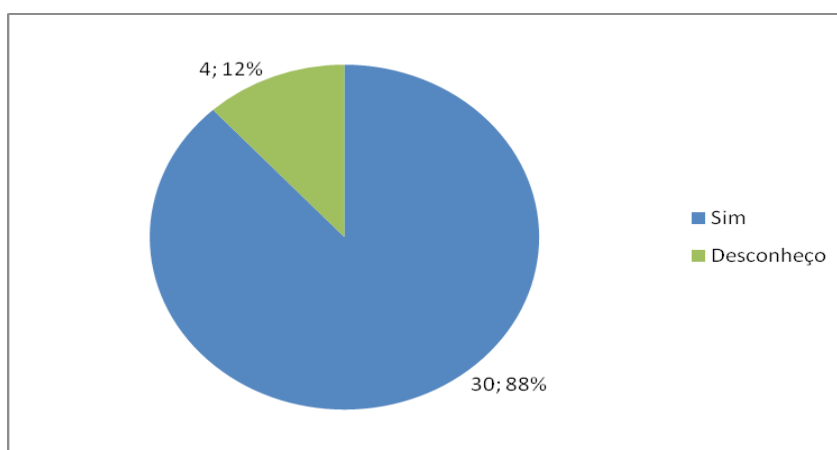


Gráfico 6: Síntese da questão 13: Na instituição em que atua, há políticas de inclusão para estudantes com deficiência?

Fonte: autor (2016)

Constatamos a partir da visualização do Gráfico 6, 30 (88%) dos professores afirmam saber sobre a existência de políticas de inclusão para estudantes com deficiência na instituição em que atuam, e 04 (12%) registraram desconhecer tais políticas.

O fato de quatro docentes não conhecerem tais ações, indica haver um desconhecimento do que tem sido desenvolvido pela instituição por parte desses professores, bem como a falta de diálogo destes com seus pares ou ainda a falta de tempo e espaço para que o professor estabeleça um vínculo institucional mais próximo.

Para Passos (2013, p. 78) o desconhecimento dessas ações pode intensificar o “[...] despreparo para lidar com este grupo de alunos, os impede de buscar auxílios capazes de facilitar seu trabalho docente”. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de haver um movimento do professor na busca por informações e orientações que auxiliem no processo de inclusão desses estudantes.

Além disso, as políticas de inclusão institucionais podem vir ao encontro do debate proposto por Moreira (2014) apresentado no capítulo 1, no qual a autora reforça o compromisso da universidade frente à superação das desigualdades e na busca de caminhos que levem a um processo educacional mais justo e democrático.

Buscando conhecer quais ações as IES participantes vêm desenvolvendo, fizemos contato com as mesmas e identificamos que é comum entre as instituições pesquisadas o desenvolvimento de ações pontuais a partir do momento em que recebem o estudante com deficiência. Sendo comum, também, a criação de um setor ou projetos para dar suporte a todos os aspectos que dizem a respeito à inclusão desse acadêmico.

Entre as ações mencionadas pelas IES encontra-se a contratação de intérpretes de libras para estudantes surdos, disponibilização de tecnologia assistiva²⁴ para estudantes cegos, contratação de profissional de apoio (higiene/alimentação) e adaptação de mobiliário.

Não se objetiva neste estudo investigar a efetivação dessas políticas, bem como não se averiguou se na prática essas ações tem oportunizado o direito de aprendizagem aos estudantes com deficiência, porém é possível afirmar que as políticas de inclusão encontram-se em processo de construção em todas as

²⁴ Tecnologia Assistiva pode ser definida como qualquer dispositivo ou equipamento, seja ele adquirido comercialmente, modificado ou adaptado, usado para manter, aumentar ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência.

universidades que oferecem o curso de licenciatura em Matemática.

Continuando a investigação, no espaço destinado ao complemento da questão 13, caso os professores afirmassem sobre a existência de políticas de inclusão, poderiam descrever quais ações foram realizadas na universidade. As maiores recorrências encontradas podem ser visualizadas no Quadro 03.

Quadro 03: Ações relativas à inclusão de estudantes com deficiência nas IES

Quais as ações são desenvolvidas na universidade?	
Itens descritos pelos professores	Recorrência
Acessibilidade Arquitetônica	12
Professor Auxiliar (2º professor)	06
Interprete de Libras	06
Programa Institucional/ Setor Específico	05
Acessibilidade Pedagógica	04
Acompanhamento Pedagógico e Psicológico	04
Bolsas de Estudo	03
Formação Continuada	02

Fonte: autor (2016)

Para estes professores, a questão da acessibilidade arquitetônica foi a ação que se efetivou com mais frequência (12) entre as ações desenvolvidas para a inclusão de estudantes com deficiência pelo que apontam os professores.

Pode-se inferir que essa recorrência está associada à Portaria n.º 3.284 (BRASIL, 2003), um instrumento legal de exigibilidade que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e apresenta os critérios adotados nos processos de autorização e de reconhecimento dos cursos, bem como credenciamento das IES.

Não há dúvidas que a eliminação das barreiras arquitetônicas é uma questão fundamental para que as pessoas com deficiência possam se integrar e conviver com todos, permitindo as pessoas com deficiência autonomia e mobilidade. No entanto, há um número baixo de recorrências em relação à acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência.

Por se tratar de um movimento recente na educação superior, talvez essa seja uma das ações que vem sendo desenvolvida com maior visibilidade. Porém, as ações e políticas institucionais no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência não devem estar associadas apenas ao que está posto na lei, apesar dos avanços nos marcos legais, o que se concretiza na prática não contempla a aprendizagem desses sujeitos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Seguindo as análises, no que se refere ao segundo professor e ao interprete de libras, os formadores indicaram que esses profissionais são solicitados quando necessário, dependendo da deficiência do estudante. Na maioria dos casos, esse profissional é solicitado junto ao setor ou programa desenvolvido na universidade que dão suporte nesse processo.

Estas impressões podem ser melhor compreendidas por meio das respostas dadas pelos professores ao complementar esta questão:

*A universidade tem um **programa de acessibilidade** para auxiliar os alunos(P7).*

*Existe um **setor especializado** no tratamento dos alunos especiais que define as ações a serem tomadas com cada aluno (P 11).*

*Existe um **setor com professora habilitada** na área que acompanha alunos e orienta professor (23).*

Furlan e Ribeiro (2015) analisando a criação de um programa institucional em uma universidade catarinense com objetivo de favorecer a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior observam que o desenvolvimento desta ação tem colaborado significativamente no processo de inclusão, tanto na orientação das ações desenvolvidas pelas chefias/coordenação de departamento como no suporte aos professores no que se refere aos procedimentos diante de estudantes com limitações até ainda não vivenciadas por estes docentes.

Observando o Quadro 03, vale ressaltar que apenas dois formadores relataram ações voltadas à formação continuada com temáticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, o que consideramos pouco, diante da necessidade de uma formação que possibilite o docente agir com mais segurança.

Retomando as constatações realizadas no subcapítulo sobre perfil dos professores, a ausência na oferta de formação continuada relacionada a essa temática, aponta para uma das fragilidades nas ações que vem sendo desenvolvidas na universidade junto aos professores do curso de licenciatura em Matemática, haja vista ausência da abordagem de discussões relacionadas à educação especial em sua formação inicial, bem como em sua qualificação²⁵.

Acreditamos que a universidade deve se constituir em um espaço de discussões e debates que favoreçam condições e oportunidades aos estudantes com deficiência no intuito de assegurar o acesso e permanência desses estudantes

²⁵ Referimos-nos aos cursos de especialização, mestrado e doutorado.

na educação superior, e isso requer preparo dos professores.

Nesta perspectiva, recorre-se à pesquisa de Coutinho (2013), que analisou a construção de saberes para o trabalho com estudantes com deficiência no curso de Pedagogia. A autora discute que as IES devem desenvolver uma política de atendimento as pessoas com deficiência que possa

[...] contemplar a formação docente, imbuída de reflexões e estudos sobre o atendimento a essa diversidade, incluindo-se nesta formação todos os profissionais do contexto educacional e atentando para, dentre outros aspectos, a superação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de aprendizagem, presentes no cotidiano educacional em todos os níveis de ensino. (COUTINHO, 2013, p. 89)

A discussão realizada pela autora pode ser estendida a realidade apontada pelos professores que participaram desta pesquisa no que tange a formação docente. Buscando investigar a participação dos docentes em cursos de formação continuada em temáticas relacionadas à educação inclusiva, identificaram-se dados que convergem para ausência na oferta desta formação ou que supostamente os docentes não procuram cursos de formação continuada nesta área por não se constituir uma necessidade formativa emergente em seu trabalho.

Quando questionados sobre a participação em cursos de formação continuada (cursos/palestras/oficinas) oferecidos pela instituição em que atua, com a temática voltada para a educação inclusiva, 18 (53%) dos professores afirmaram não ter participado e 16 (47%) participaram desse momento de formação. Dos formadores que trabalharam com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, 55% relatou não ter participado de formação continuada sobre o tema.

Nessa direção, perguntou-se aos professores se estes realizaram formação continuada sobre a mesma temática em outras instituições, a maioria dos professores, 62% deles, mencionaram não ter buscado esta formação em outras instituições.

Os dados suscitados em relação à formação continuada, considerando que 26% dos docentes trabalharam com estudantes com deficiência trazem à tona possíveis inferências. O primeiro indicativo é de que as instituições que fazem parte do campo investigativo dessa pesquisa não fazem a oferta de cursos de formação de continuada com temáticas relacionadas à educação inclusiva.

Na pesquisa de Jesus (2012) os professores do curso de licenciatura em Geografia comentam sobre as dificuldades em complementar sua formação no plano

institucional para o trabalho com acadêmicos com deficiência, os docentes às vezes possuem interesse, mas não encontram espaço de discussão sobre a temática na universidade.

Porém, há que se considerar que, em alguns casos, existe a oferta de cursos de formação continuada, mas há ausência de interesse²⁶ pelo tema, ou mesmo a falta de interesse do professor em buscar formação que possa colaborar para melhoria do processo educacional junto aos estudantes com deficiência.

É interessante refletir o que aponta Pieczkowski e Naujorks (2014, p.153-154) no que se refere à inclusão na educação superior.

Entender a diferença presente nos contextos universitários é fundamental para que posturas inclusivas se construam. [...] A diferença se revela em sala em sala de aula, independente do desejo ou autorização dos professores, e negar essa diferença tem acontecido com frequência.

Os dados aqui revelados apontam a importância de se refletir sobre a formação continuada que vem sendo oferecida a estes docentes, pois ela além de agregar qualidade ao trabalho pode ser compreendida como uma avaliação constante do trabalho docente, permitindo estruturar mudanças significativas frente, às dificuldades educativas encontradas no processo de construção de conhecimento.

Porém, o que se observa referente à formação continuada voltada para a educação inclusiva, é que muitas vezes essa temática tem sido renegada pelos professores, pois não entendem ou não querem compreender a presença da diferença em sala de aula, assim, em algumas vezes o estudante representa apenas o número de matrícula em sala, mas pode não ter a realidade da inclusão que se deseja. (PIECZKOWSKI E NAUJORKS, 2014)

Assim, percebe-se que não há um movimento por parte dos docentes na busca individual ou mesmo dentro do plano institucional de cursos, palestras e oficinas que possam contribuir para a prática pedagógica com os estudantes com deficiência. Porém, pode ser que essa mobilização aconteça depois que estes docentes vierem a ter a experiência de lecionar para estudantes com deficiência e se

²⁶ A pesquisa de Passos (2013) aponta que um número elevado de professores também não participam das formações propostas pela instituição com a temática. Entendemos que a falta de interesse possa não ser o único motivo. Há instituições viabilizam que condições de trabalho que possibilitam a profissionalização docente ou ainda, existem outras necessidades formativas consideradas prioritárias a esses docentes. Porém, diante do número crescente de pessoas com deficiência ingressando no ensino superior, esse assunto deve ser pauta de diálogo nos programas institucionais de formação continuada.

virem confrontados com o “problema”.

Aos professores que participaram dos cursos de formação continuada, foi solicitado como complemento na questão, que mencionassem as contribuições desse movimento para a prática pedagógica. A síntese das recorrências em relação a esse questionamento pode ser visualizada no Quadro 04:

Quadro 04: Contribuições dos cursos de formação continuada na para a prática pedagógica

Quais as contribuições dos cursos de formação continuada na área de educação inclusiva para a prática pedagógica?	
Itens descritos pelos professores	Recorrência
Metodologias Pedagógicas	07
Legislação	02
Conhecimentos sobre as deficiências	03
Não respondeu	04
Reconhecimento da diferença	02

Fonte: autor (2016)

A partir das recorrências visualizadas no quadro acima, constatou-se que a maior (07) contribuição dos cursos de formação continuada tem ênfase no desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas junto aos estudantes com deficiência, conhecimentos teóricos sobre as diferentes deficiências, bem como conhecimentos sobre a legislação nesta área e na sensibilização para o reconhecimento das diferenças em sala.

Os professores trazem essas contribuições assim justificadas em seus relatos:

*O **desenvolvimento de materiais** e a abordagem diretamente ao estudante (P4).*

*A possibilidade de um **tratamento mais igual** para os desiguais (P6).*

*Muitas. Primeiramente quanto a **conhecimento das deficiências** e encaminhamentos e com certeza esse conhecimento gera mudanças atitudinais (P18).*

*Melhora na **postura** em sala, **material pedagógico** diferenciado e formas de avaliação diversificadas (P28).*

No que tange a formação continuada, Marcelo Garcia (1999) define que é uma área do conhecimento, no âmbito da didática e da organização escolar, essa área:

Estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir

profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Ainda segundo o autor, aprender e ensinar não consiste um processo homogêneo, ou seja, não ocorre igualmente para todos. Desse modo, é importante conhecer as características dos estudantes de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades.

No que se refere ao trabalho junto aos acadêmicos com deficiência, o reconhecimento dessas singularidades é fundamental, então, o processo de formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento da atividade docente junto a esses estudantes como relatado pelos professores.

Nesse sentido, é importante considerar a formação continuada como “[...] parte integrante do exercício profissional do professor para a garantia de uma educação que se pretenda inclusiva” (COUTINHO, 2013, p. 129). Tendo em vista que cerca de 26% dos docentes já trabalhou com estudantes com deficiência no curso, a formação continuada voltada a essa temática poderia ser incluída dentro dos programas de formação desenvolvidos pelas universidades, uma vez que é crescente o número de estudantes com deficiência na educação superior. Esta ação institucional seria de fundamental importância no sentido de compreender e contribuir para a efetivação da inclusão.

Para os formadores do curso de licenciatura em Matemática, é necessário pensar em uma formação que esteja voltada a sensibilização, oportunizando que os professores participantes busquem novas formas de ensinar e adotem práticas pedagógicas que possam minimizar as limitações dos estudantes com deficiência.

Os professores com vasto conhecimento técnico, sem conhecimentos pedagógicos, tendem a adotar uma postura mais “dura” com os estudantes, ignorando suas dificuldades e limitações. Assim, é necessário que desenvolvam a consciência da necessidade de adequar sua prática ao deparar-se com estudantes com deficiência em sala, para que não seja apenas um processo de integração e o estudante tenha condições de aprender, tendo em vista que receberá diploma que habilite a ingressar no mundo do trabalho.

Sabe-se que são muitos os desafios, assim ignorar a presença desses estudantes em sala de aula tornará estes desafios ainda mais difíceis de serem superados. Concorde-se com Oliveira e Araújo (2012) que a formação continuada

voltada à temática da educação inclusiva ajudará o professor a perceber a importância de modificar sua metodologia de ensino para que seus alunos sejam incluídos em suas aulas.

Nesse contexto, enfatiza-se que as condições de trabalho também devam ser compreendidas como necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no curso de licenciatura em Matemática. Como constatou-se no perfil dos docentes, a realidade em relação à carga horária na própria instituição e à horas-aula para o planejamento das aulas distancia a possibilidade de momentos para a formação continuada.

Continuando as discussões desta categoria, verificou-se quais ações foram efetivas nas salas de aula, e na própria universidade para com os estudantes com deficiência. Quanto às adaptações todos os professores afirmaram que estas foram realizadas nesses espaços, tanto arquitetônicas, pedagógicas, quanto atitudinais. O Gráfico 7 apresenta a proporção dessas adequações indicadas no questionário pelos professores:

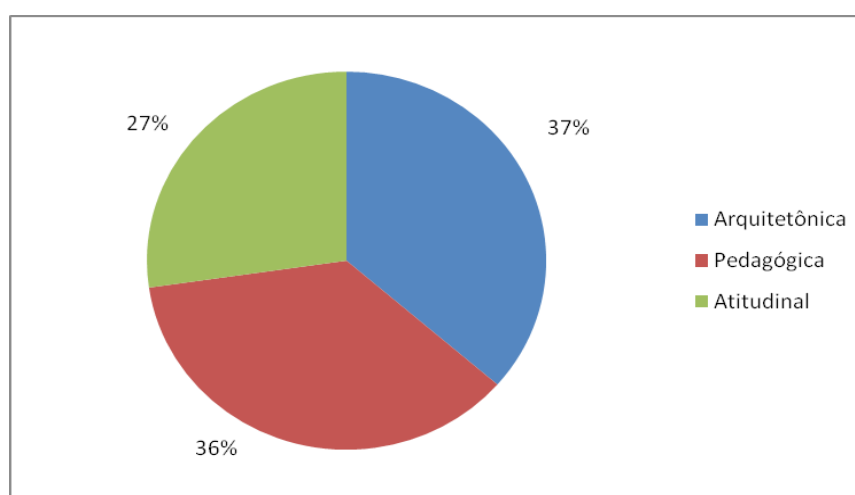


Gráfico 7: Adaptações realizadas nas universidades
Fonte: autor (2016)

Como pode ser visualizado no Gráfico 7, há uma semelhança entre os investimentos nas adaptações arquitetônicas e pedagógicas, porém verifica-se a necessidade de haver maiores investimentos nas ações voltadas a diminuição das barreiras atitudinais, uma vez que estas representam um desafio dentro das universidades envolvidas na pesquisa.

No que tange as adaptações arquitetônicas e pedagógicas no referencial de

acessibilidade na Educação Superior (BRASIL,2013, p.13) consta que aos,

[...] professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos.

As questões relacionadas às adaptações estão abordadas no Programa Incluir, no eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limite, apresentados no capítulo 1 desta dissertação, que prevê o desenvolvimento de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Assim, vale ressaltar que as mudanças institucionais, no que se refere as adaptações de acessibilidade para garantir o direito à educação superior às pessoas com deficiência, estão sendo implementadas e acompanhadas de normativas legais, possibilitando um horizonte para a transformação de um espaço excludente, modelo no qual a universidade se constituiu, em um lugar mais inclusivo e democrático.

Porém, entendemos que as ações e políticas institucionais devem avançar para além do que apenas está posto na lei. Para que essas IES possam se constituir um ambiente inclusivo, são necessárias ações que contribuam para o aprendizado e desenvolvimento desse estudante que será um futuro professor. Assim, faz-se necessário investimento na formação dos formadores, disponibilização de materiais e recursos que atendam as especificidades desses estudantes, acompanhamento do seu desenvolvimento acadêmico, entre outras.

Em relação à superação das barreiras atitudinais, Viera *et al* (2014, p.25) aponta que esse é um desafio importante uma vez que, “[...] tendem a definir uniformidade entre alunos e a expectativa de que todos produzam e aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo.”

Finalizando as discussões desta categoria questionou-se se as adaptações apontadas aos estudantes devem ser implementadas no trabalho junto aos estudantes. Os resultados são apresentados no Gráfico 8, a seguir.

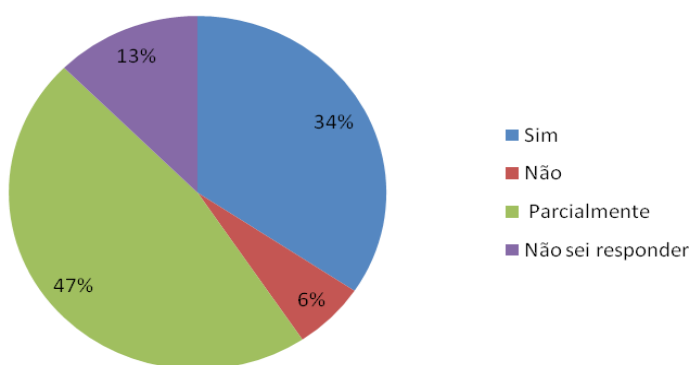


Gráfico 8: Respostas dos professores a questão: As adaptações efetivadas são suficientes para o trabalho que a instituição vem desenvolvendo para inclusão de estudantes com deficiência?
Fonte: autor (2016)

Conforme dados do Gráfico 8, não há homogeneidade na resposta dos professores, constata-se que apenas 34% consideram as adequações suficientes para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência.

Buscando complementar essa questão, os participantes poderiam justificar sua resposta, porém, 44% dos professores silenciaram-se diante a possibilidade de apontar sugestões para a melhoria das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.

Dos docentes que responderam a questão 9, (4) relataram que ainda há falta de formação, despreparo foi citado por (2), melhorias nas adequações arquitetônicas e na acessibilidade das comunicações foram mencionados por (3). Novamente é retomada a questão da falta de formação pelo fato destas não serem suficientes para suprir as necessidades vivenciadas no dia-a-dia do trabalho docente, ou insuficientes na superação dos preconceitos em relação à presença destes estudantes no ensino superior.

Relacionando as discussões e reflexões dessa categoria, com os resultados da pesquisa de Passos (2013). Como observado na instituição por ela pesquisada, também ainda são tímidas as propostas institucionais nas universidades do sistema Acafe que oferecem o curso de licenciatura em Matemática voltada para o atendimento dos estudantes com deficiência. Há necessidade de avançar em ações que contribuam para a permanência desses estudantes e no acompanhamento da sua preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Orientadas pelos documentos legais, percebe-se que as adaptações realizadas pelas IES circundam aspectos relacionados às questões arquitetônicas e pedagógicas, relevantes para a permanência desses estudantes na universidade.

Porém, observa-se fragilidades do que tange a formação continuada para temáticas voltadas a educação inclusiva, situação esta que culmina numa fragilidade das intervenções a nível pedagógico. Segundo os professores participantes não há formações relacionadas a esse tema nas instituições em que atuam, ou o fato de que muitos professores já trabalharam com alunos com deficiência, estes não se sentem instigados, interessados, em buscar formação relacionada a essa temática, porém, para alguns professores essa necessidade é premente.

Buscando refletir sobre essa questão, é possível inferir que talvez esses docentes tenham outras necessidades formativas ou não apostam no processo de desenvolvimento dos estudantes com deficiência e conseqüentemente, no ingresso destes no mercado de trabalho.

Considera-se as políticas e ações institucionais, bem como a oferta de formação continuada relacionadas à educação inclusiva fundamental para o trabalho docente com os estudantes com deficiência, e sugere-se que a formação continuada, indispensável para o exercício docente, seja contemplada dentro de um plano institucional.

Na voz dos docentes, há indícios de que as ações e políticas institucionais estão sendo desenvolvidas no âmbito que visa atender o que está posto na legislação, de forma isolada a partir dos tipos de deficiência, com foco no acolhimento desses estudantes. Há necessidade de dar um salto em ações que contribuam no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Na sequência iremos nos debruçar na análise dos dados referente à percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em matemática.

5.3 Percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática

A proposta deste subcapítulo consiste em avaliar a percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática e como percebem os benefícios da inclusão para todos os estudantes, bem como verificar como se sentem no que se refere aos materiais e ao apoio que

recebem para o seu trabalho junto a esses estudantes.

Segundo Coon (2006), a percepção é o processo mental de organizar sensações em padrões significativos. Essa definição justifica nossa escolha em buscar compreender a percepção dos participantes em relação ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, pois nos permitirá identificar como os docentes formadores se sentem diante desse movimento. Vale mencionar que consideramos que a percepção dos formadores em relação ao trabalho com acadêmicos com deficiência é o resultado de um processo baseado em suas experiências. De acordo com Coon (2006, p. 156):

[...] as nossas experiências são reconstruções perceptuais ou modelos mentais de eventos externos. As percepções são filtradas pelas nossas necessidades, expectativas, atitudes, por nossos valores, crenças. Evidentemente, nós simplesmente não apenas acreditamos no que vemos, mas também vemos o que acreditamos.

Será a partir desse conceito que analisar-se-á essa categoria. Vale ressaltar que independe de o professor ter trabalhado ou não com estudantes com deficiência, o intuito dessa categoria foi identificar a percepção de todos os participantes sobre a presença de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.

Na escala aplicada no eixo “Ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de Matemática” foram apresentadas 13 afirmações, para as quais utilizamos cinco níveis de respostas: 1) discordo parcialmente, 2) discordo totalmente, 3) não discordo e nem concordo, 4) concordo parcialmente e 5) concordo totalmente. Em cada afirmação o participante assinalou apenas uma alternativa.

Quando o professor não tinha uma opinião formada sobre alguma das afirmações, deveria assinalar o item “não discordo e nem concordo”. O primeiro conjunto de afirmações (22 a 30), conforme apresentado no quadro 05, refere-se à forma com que o professor se posiciona em relação à inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas.

Quadro 05: Percepção dos participantes diante da inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas:

QUESTÕES AFIRMATIVAS	RECORRÊNCIAS				
	1	2	3	4	5
22. Tenho o conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência	10	0	11	13	0
23. Com os conhecimentos que possuo, eu me sinto preparado para trabalhar com estudantes com deficiência.	13	5	10	6	0
24. Eu sinto que sou ou serei capaz de suprir os déficits de aprendizagem do estudante com deficiência.	6	2	12	14	0
25. Eu gosto ou gostaria de ter estudantes com deficiência em minha aula.	3	4	18	8	1
26. Participar de cursos e palestras auxilia no trabalho junto ao estudante com deficiência.	1	0	6	9	18
27. Eu avalio ou avaliarei os meus estudantes com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência.	8	8	7	9	2
28. Conseguirei cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de estudantes com deficiência.	5	2	5	10	12
29. Consigo ou conseguirei motivar o estudante com deficiência da mesma forma que aquele sem deficiência.	3	1	7	18	5
30. A forma de tratamento do estudante com deficiência na sala de aula é diferenciada.	2	5	3	18	6

Fonte: autor (2016)

Quanto à escala aplicada aos professores nas afirmações, com exceção a de número 30, colocavam situações que expressavam uma atitude positiva e otimista em relação à presença de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática. Assim, quanto maior o valor assinalado pelo professor, maior seu otimismo em relação à afirmação proposta. Ao passo que na afirmativa 9 acontece o inverso, quanto menor o valor assinalado, maior o otimismo.

As questões que os professores demonstraram maior otimismo em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática foram nas afirmativas 24, 28 e 29, que afirmam respectivamente que o professor se sente capaz de superar os déficits de aprendizagem dos estudantes, conseguirá cumprir o programa de ensino proposto e motivar o estudante com deficiência da mesma forma que aqueles que não possuem deficiência.

A presença de atitudes positivas são importantes, pois favorecem que o processo de inclusão se concretize, tornando possível inferir que se os estudantes contarem com essas ações positivas no trabalho desenvolvido pelos docentes, poderão ter mais chances de superar os bastidores hegemônicos e preconceituosos da educação superior, oportunizando não só sua ascensão no mundo do trabalho, como também na superação de sua própria constituição sócio-histórica de que são pessoas capazes de ascender um nível social de participação como os demais.

Nesse sentido, percebe-se que embora 18 (53%) dos docentes pesquisados preferiram não opinar se gostam ou gostariam de ter estudantes com deficiência em

suas aulas, ressaltamos que 27 (79%) dos docentes demonstram o interesse em participar de cursos e palestras que auxiliam no trabalho junto a esses estudantes.

Em relação à falta de opinião dos docentes no que tange a presença de estudantes com deficiência em suas aulas, entendemos que o contexto no qual a inclusão ocorre na educação superior, os docentes se deparam com muitos desafios, e talvez seja esse o motivo do silenciamento nessa afirmação.

O estudo de Nogueira (2010, p.56) evidencia a mesma inquietação em relação aos docentes participantes de sua pesquisa. Segundo a autora,

[...] muitas vezes o professor não consegue fechar sua opinião sobre o assunto; embora vivencie a situação prática, não consegue se definir entre a crítica e a aceitação da situação de inclusão. Há uma mescla de sentimentos, vivências e personalidade do professor que se misturam com a questão da competência técnica, da preocupação com a formação, com as exigências do mercado de trabalho etc.

Como retratamos no capítulo 2, o trabalho com acadêmicos com deficiência implica em novas práticas pedagógicas e formas de conceber a docência. Assim, o encontro com a diferença gera diferentes sensações nos docentes, mobilizando ou não práticas diferentes daquelas tradicionais que já estão subjetivadas e cristalizadas no trabalho docente.

A questão de mobilizar práticas diferentes num contexto educacional que caminha em descompasso com as políticas inclusivas talvez seja a maior dúvida em relação à presença de estudantes com deficiência em sala de aula. Thomá (2006) expõe que paira no ar a dúvida em acreditar que o mesmo sistema social e escolar que historicamente exclui os sujeitos da Educação Especial possa agora incluí-los, buscando sua participação plena dentro desse sistema, respeitando as diferenças e características de cada um.

Sobre a chegada das pessoas com deficiência educação superior, é inquestionável o fato de que a universidade tem papel fundamental na construção da sociedade, na formação do conhecimento, e conseqüentemente provocam mudanças no mundo do trabalho. Assim, como as instituições de ensino da educação básica, deve se legitimar como um espaço de inclusão social e educacional com propósito de melhorar a condição humana de todos.

Nessa perspectiva, Thoma (2006) aponta que para além de uma postura política de aceitação das diferenças, as IES e os docentes precisam de

conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas diferenças relacionadas às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência.

Compreendendo a importância desses conhecimentos para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, os dados obtidos nas afirmações dos docentes quanto aos seus conhecimentos para o exercício profissional junto a esses acadêmicos nos preocupam, pois nesses itens as percepções negativas e divergentes revelam-se nas respostas dos participantes.

De acordo com os dados, 10 (29%) dos participantes afirmaram não ter conhecimento suficiente para suprir as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e 11 (32%) optaram em não se posicionar nessa questão, enquanto 13 (39%) responderam possuir conhecimento para superar tais necessidades.

Nesse ponto há uma divergência em relação às considerações colocadas pelos docentes, pois quando questionados sobre sentirem-se preparados com os conhecimentos que possuem para o trabalho com os estudantes com deficiência, 18 (53%) discordam que estejam preparados, 10 (29%) preferiram não emitir sua opinião a respeito e apenas 6 (18%) se mostraram otimistas em relação a esse aspecto.

A falta de experiência com estudantes com deficiência pode ser um dos fatores pelo quais os docentes optaram em não expor sua opinião sobre o assunto. Porém, os dados que revelam a falta de conhecimento e despreparo dos docentes para o trabalho com os estudantes com deficiência podem contribuir para exclusão destes no contexto acadêmico.

Dessa forma, salienta-se que investir na formação dos professores dos cursos de licenciatura em Matemática na perspectiva da inclusão de modo que lhe seja possível respeitar e atender a diversidade dos seus estudantes é fundamental, haja vista que durante os processos de formação inicial e continuada essa temática é ausente.

Segundo Santos (2011), incentivar o conhecimento dos professores por meio de atividades de formação continuada que contribuam para as discussões sobre a diversidade dos seus estudantes e as competências para ensiná-los, pode colaborar para melhoria das atitudes e expectativas dos professores em sala de aula em relação a esses estudantes.

Quanto ao discurso do despreparo, Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que embora muito dos professores da educação superior possuam experiências

significativas em suas áreas específicas, predomina o despreparo ou até mesmo um desconhecimento científico sobre os processos de ensino aprendizagem, que por si só ganha outra dimensão quando nos reportamos aos estudantes com deficiência.

A partir da reflexão apresentada pelas autoras, entende-se que o despreparo e a falta de conhecimento dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência é ausente na formação dos participantes da pesquisa. Assim, reitera-se que a oferta de cursos, eventos e/ou palestras com ênfase em educação inclusiva devem ser ofertados pelas universidades visando o processo de profissionalização docente, contribuindo no processo de democratização da educação superior.

É importante destacar que apenas uma palestra ou curso, não permite que o professor obtenha todos os conhecimentos necessários sobre a temática, embora possa obter informações significativas que poderão nortear, ou ao menos, sensibilizar o trabalho docente junto a estes estudantes.

Considerando que essa formação se dê de modo processual nas instituições, os docentes poderão estudar, refletir e propor encaminhamentos necessários para constituição de uma prática pedagógica que atenda a diversidade dos estudantes.

Outro aspecto a ser considerado diante dos desafios que emergem a docência no ensino superior, é a necessidade de que as universidades favoreçam o processo de profissionalização docente com condições concretas de trabalho. Pimenta e Anastasiou (2002), apontam a importância de dar voz aos professores e assegurar condições de trabalho que possam assegurar o envolvimento, planejamento, a reflexão e avaliação dos processos de profissionalização docente, especialmente no que tange o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, esses elementos são essenciais.

Considerando a discussão feita até aqui, é possível inferir que a falta de preparo e conhecimento dos docentes são indícios capazes de justificar o fato de alguns deles não se sentirem a vontade em responder ou mesmo não demonstrem otimismo em desenvolver seu trabalho junto a esses acadêmicos. É provável que a falta de preparo e conhecimento tenham levado os docentes a uma indecisão quanto aos critérios de avaliação dos acadêmicos com deficiência, neste sentido vale questionar como avaliar os estudantes com deficiência, nas diversas disciplinas do curso de licenciatura em Matemática, a fim de conhecer o seu nível de conhecimento sem abrir mão dos mesmos critérios utilizados para aqueles que não

possuem deficiência?

Não conseguimos neste trabalho responder tal questão, mas compartilhando a experiência de Pieczkowski (2014), constatamos que essa questão é um desafio que permeia o trabalho dos docentes que atuam no campo das ciências exatas com estudantes com ou sem deficiência.

Segundo a autora, as disciplinas dessas áreas expressam índices altíssimos de reprovação, e na maioria das vezes, esse resultado está naturalizado no discurso dos docentes que ministram disciplinas “mais duras”, em decorrência da péssima escolarização na educação básica, a falta de acompanhamento da família, interesse, motivação, entre outros, sem buscar possibilidades que pudessem favorecer a aprendizagem desses estudantes.

Como visto no primeiro capítulo dessa pesquisa, a realidade escolar das pessoas com deficiência é vista ainda sob o aspecto quantitativo nos dados oficiais, sem dedução de informações que contribuam conhecer aspectos da aprendizagem desses alunos na educação básica e falta de incentivo familiar contribui para que os estudantes não ingressem e permaneçam no ensino superior.

Nesse caso, alguns desses indicativos apontados pelos docentes e que retomamos a respeito do ingresso das pessoas com deficiência na educação superior, podem contribuir no discurso que amplia a falta de comprometimento desses acadêmicos, ou mesmo reforçar que o ensino superior não é possível para estas pessoas, ou para algumas delas, justificando assim a exclusão.

Cabe salientar, como relata Pieczkowski (2014), não desprezamos a importância que avaliação tem no processo de ensino e aprendizagem, porém, esse processo nos instiga, nos tenciona a olhar e nos questionar como, porque e para que avaliamos.

No que tange a avaliação dos estudantes com deficiência, essa questão parece provocar certo desconforto nas afirmações assinaladas pelos participantes dessa pesquisa, pois vai ao encontro de rever práticas cristalizadas presentes em muitos docentes, pois a inclusão permite olhar o outro de forma singular, diferente do modo predominantemente classificatório e seletivo da avaliação tradicional. Pois, alguns docentes, sensibilizados pela deficiência, ficam em conflito em relação essa questão (PIECZKOWSKI, 2014). Avaliar de forma rigorosa ou facilitar a aprovação desses estudantes por serem considerados “frágeis”?

Assim, ao deparar-se com esses estudantes na sala de aula na educação

superior implica em repensar na relação assimétrica entre professor e estudante, na qual centra-se no professor a transmissão de um saber. Romper com esse modelo, talvez seja um dos desafios aos docentes para que compreendam sobre a necessidade de atender as especificidades dos estudantes com deficiência e de todos os acadêmicos que precisam de um tratamento diferenciado para que possam desenvolver seu aprendizado.

Nesse item, 24 (70%) dos formadores afirmaram que concordam que o tratamento a esses estudantes deve ser de forma diferenciada. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, entendemos que o tratamento deve ser igualitário, no sentido de favorecer o desenvolvimento desses estudantes no acesso a informação e ao conhecimento.

Desse modo, não cabe uma forma de tratamento diferenciado que exclua os estudantes com deficiência pela diferença, mas o uso de metodologias diferenciadas as quais lhes garantam um processo educacional de qualidade durante seu processo formativo na licenciatura em Matemática que contribua para o seu desenvolvimento profissional. Como ressalta Pieczkowski e Naujorks (2014) entender que a diferença presente nos contextos universitários é fundamental para que posturas inclusivas se construam.

Nesse sentido, compreendemos que a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática possa favorecer a superação do tratamento discriminatório, e no enfrentamento de condições materiais para que esses estudantes tenham êxito durante sua formação e conseqüentemente, estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Mas não se pode perder de vista que esta preparação demanda inicialmente, que o professor, acredite que o estudante pode superar-se, aprender, e conseqüentemente ingressar no mundo do trabalho, como pensaria ou agiria em relação a qualquer outro estudante.

Concorda-se com Klein e Silva (2012) quando dizem que as diferenças individuais precisam ser consideradas no processo pedagógico, porém, o tratamento que se dará dependerá da natureza dessas diferenças.

Segundo as autoras, há diferenças que não resultam nenhuma limitação para os sujeitos, neste caso, podem ser ignoradas. Entretanto, outras limitações podem ser impeditivas da plena realização do sujeito, e nessas situações a busca por alternativas e possibilidades para superar o que constitui uma causa de limitação se faz necessária e urgente.

Pieczkowski e Naujorks (2014) afirmam que a diferença se revela em sala de aula, independente do desejo ou autorização, e negar essa diferença tem sido frequente no âmbito educacional. Ignorar a diferença pressupõe um tratamento discriminatório e segregacionista.

O que se quer destacar, é que há diferenças que precisam ser levadas em conta de forma afirmativa. Porém, cabe a universidade e aos docentes contribuir de forma positiva para superação das diferenças, limitações e dificuldades.

Assim sendo, a presença de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática não deve ser tratada de forma excludente, por exemplo, com adaptações metodológicas e flexibilizações curriculares com conteúdos empobrecidos e superficiais a esses estudantes.

Pelo contrário, espera-se dos docentes um movimento na eliminação e enfrentamento das causas que impossibilitam a construção do conhecimento, pois enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem configura-se como elemento central na ação pedagógica.

Desse modo, respeitar esses sujeitos em suas diferenças, “[...] significa produzir meios e recursos que possibilitem realizar livre e autonomamente todas as atividades e necessidades que plenificam o ser humano”. (KLEIN; SILVA, 2012, p. 33)

Seguindo a análise da percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática, seguimos para a discussão das afirmações de como os docentes percebem os benefícios da inclusão para todos os estudantes do curso. O Quadro 06 sintetiza a percepção dos docentes em relação a essa questão.

Quadro 06: Percepção dos docentes em relação aos benefícios do ingresso de estudantes com deficiência no curso de Licenciatura em Matemática

QUESTÕES AFIRMATIVAS	RECORRÊNCIAS				
	1	2	3	4	5
31. Os demais alunos da turma se beneficiarão com a inclusão de alunos com deficiência matriculados na turma.	3	3	7	12	9
32. Os estudantes com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.	4	1	6	9	14

Fonte: o autor (2016)

Diante do quadro 06, percebe-se que 21 (62%) dos docentes concordam

parcialmente ou totalmente que os demais acadêmicos da turma se beneficiarão com a inclusão de estudantes com deficiência em sua turma. No que se refere aceitação desses estudantes por seus colegas, o otimismo é ainda maior, 23 (68%) dos professores afirmaram concordar parcialmente ou totalmente com essa questão.

Esses dados vêm ao encontro do estudo realizado por Nogueira (2010), quando esta cita que nas turmas que contam com a presença de estudantes com deficiência, os professores acreditam que haja uma interferência positiva no relacionamento entre todos os estudantes. Visando reforçar este olhar para o social, e colaborativo, concorda-se com Santos (2011) que amparada em Vigotski, diz que o trabalho compartilhado por estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento na sala de aula, permite ao estudante de um nível inferior de desenvolvimento utilizar instrumentos, funções, habilidades, que ainda não têm desenvolvidas.

No curso de licenciatura em Matemática, diante da dificuldade de aprendizagem em determinadas disciplinas²⁷, a ação educativa construída a partir de experiências compartilhadas e cooperativas poderá se constituir um dos principais fatores de desenvolvimento, tanto para o aluno com deficiência como para o aluno sem deficiência.

Entretanto, há os professores que relatam discordar ou silenciam diante dessa questão. Talvez, esses docentes percebam que a inclusão desses estudantes possa provocar certo estranhamento ou sentimentos de preconceito dos outros estudantes em relação à pessoa com deficiência.

Segundo Pieczkowski e Naujorks (2014), o confronto diante da diferença pode provocar estranhamento inicial, porém, esse estranhamento pode gerar aprendizagem mútua, contribuindo para a ruptura de preconceitos historicamente construídos, quando nos permitimos conhecer o outro.

Tendo em vista que é papel do professor mediar às relações em sala de aula, não podemos negar que o aspecto da relação entre os estudantes com e sem deficiência em sala de aula interfere no trabalho docente. (NOGUEIRA, 2010)

Como se pode observar no contexto da pesquisa, o curso de licenciatura em Matemática possui uma identidade marcada pelo rigor do saber específico e pela crença de que é uma ciência para poucos. Dessa forma, compreender a importância das relações entre o professor formador e os estudantes pode vir a contribuir para o

²⁷ Afirmação baseada na própria experiência do autor durante o processo de formação inicial na licenciatura em Matemática. Entre as disciplinas que percebi maiores dificuldades estão aquelas associadas alto nível de abstração e generalização, e a complexidade dos conceitos e algoritmos.

acolhimento do acadêmico com deficiência, bem como para sua permanência no curso.

Além disso, a percepção positiva em relação aos benefícios da inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática pode constituir uma experiência significativa na formação inicial dos futuros professores de matemática, que enfrentarão no exercício profissional os mesmos desafios vivenciados pelos professores formadores.

Com isso é possível tensionar que o trabalho desenvolvido pelos formadores e a maneira que os demais estudantes do curso se posicionam diante dos limites e possibilidades dos estudantes com deficiência permitirá para ambas as partes uma compreensão sobre a diversidade dos alunos, bem como poderá potencializar o desenvolvimento de habilidades para o acolhimento e respeito da diferença.

Como apontam Calheiros e Fumes (2016), nos cursos de licenciatura as discussões relativas à inclusão deveriam ser mais acirradas e realizadas com mais cuidado, considerando que esses cursos têm o compromisso de formar profissionais que atuam na educação básica, onde o número de alunos com deficiência é cada vez maior.

Diante disso, espera-se que a percepção dos docentes em relação aos benefícios do ingresso de estudantes com deficiência no curso de Licenciatura em Matemática não seja apenas um discurso, mas se efetive na prática. Assim, a sala de aula tende a se constituir em um espaço físico nos quais estudantes e professores possam conviver e relacionar-se respeitando o outro e o mundo à sua maneira.

Certamente, quando se estabelece uma interação com os estudantes com deficiência e busca-se reconhecê-lo em sua singularidade, há possibilidade de um encontro revelador para todos e um aprendizado recíproco. No caso dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática, uma experiência que contribuirá na aquisição de saberes para o enfrentamento do desafio que perpassam a inclusão no exercício da docência.

Finalizando as discussões dessa categoria, o Quadro 07 apresenta a percepção dos formadores no que se refere aos materiais e ao apoio institucional que recebem para o trabalho junto aos estudantes com deficiência.

Quadro 07: Percepção dos docentes em relação aos materiais instrucionais e apoio institucional para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência

QUESTÕES AFIRMATIVAS	RECORRÊNCIAS				
	1	2	3	4	5
33. Existem materiais instrucionais suficientes para que eu possa atender os estudantes com deficiência	8	3	8	13	0
34. Eu sinto que eu tenho recursos suficientes da instituição para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiência.	4	4	17	9	0

Fonte: autor (2016)

De acordo com os dados, não há uniformidade nas respostas dos professores em relação à existência de materiais instrucionais para atender os estudantes com deficiência, 13 (38%) deles concordam parcialmente com a afirmação, 11 (32%) discordam parcialmente ou totalmente, 8 (23%) não opinaram e 2 (7%) não se manifestaram nessa questão.

A diferença presente na resposta dos docentes pode estar associada à insegurança em afirmar algo do qual não tiveram experiência, percebam que apenas 9 (26%) dos formadores relataram ter trabalhado com estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência, ou ainda, a falta de conhecimento dos materiais disponíveis (ou não) para auxiliar o trabalho docente junto a esses discentes no curso também pode ser um indicativo para heterogeneidade nas respostas.

De fato, como foi retratada no segundo capítulo desta pesquisa a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular vem ocorrendo gradativamente, assim à busca por materiais e recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades especiais do estudante com deficiência ocorrerá quando o formador deparar-se com a presença desses sujeitos em sala.

Porém, essa questão se coloca provocativa e desafiadora no que tange o trabalho do professor no curso de licenciatura em Matemática. Manrique (2014), ao relatar a experiência sobre a formação de professores que ensinam matemática e a educação especial na educação básica, indica que os professores denunciam a falta de materiais e de tecnologia assistiva para trabalho com alunos com deficiência.

A autora ainda chama atenção para o fato de alguns professores não conhecerem recursos como ábaco, geoplano, soroban, tangran, números em braile, entre outros que podem ser utilizados pelos professores com alunos com ou sem deficiência. Considerando esses aspectos, Manrique(2014) aponta a necessidade de adequações em infra-estrutura, disponibilização de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos e formação adequada aos professores que ensinam matemática.

Diante disso, percebe-se a existência de uma fragilidade no tangente a aquisição de conhecimentos matemáticos adquiridos pelos estudantes com deficiência durante sua trajetória na educação básica, que sem dúvida impactará no seu desenvolvimento quando acessar a educação superior. Nesse sentido, o professor formador deve se mobilizar na busca de metodologias e estratégias diferenciadas que possam contribuir para a efetiva inclusão e permanência desse estudante no curso de licenciatura em Matemática.

Produções sobre a adaptação de materiais pedagógicos e utilização de tecnologia assistiva para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática são escassas. Percebe-se que mesmo na educação básica essa temática ainda é incipiente. Nesse sentido, é necessário que a comunidade de pesquisadores compartilhe estudos e experiências que possam contribuir para o trabalho do professor com esses estudantes no que se refere à abordagem específica de conteúdos matemáticos, por exemplo, como trabalhar conteúdos de álgebra com um deficiente visual?

Em sua pesquisa, Pieczkowski e Naujorks (2014) mencionam, para além da formação docente, a adoção de algumas medidas que favorecem a aprendizagem de pessoas com deficiência na educação superior, como a adoção de recursos visuais, auditivos e tecnológicos.

Vasconcelos e Manrique (2014), em uma pesquisa, que tem como foco a inclusão na educação básica, as autoras relatam que os professores que lecionam Matemática apontam a ausência de tecnologia assistiva e materiais didáticos em suas escolas, bem como há falta de conhecimento dos professores em relação à existência desses materiais, e, também há falta de treinamento dos mesmos em como utilizar os recursos disponíveis.

Nas pesquisas de Santos (2011), Passos (2013), Calheiros e Fumes (2016) evidencia-se que são raras e tímidas a utilização de materiais instrucionais para atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. É perceptível nessas pesquisas que a ineficiência no desenvolvimento profissional dos professores, pois não oferece subsídios e/ou informações a respeito do trabalho pedagógico para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Com isso reitera-se a importância de momentos de formação continuada que possibilitem para além da reflexão, discussões e trocas de experiências que

contemplem conhecer aspectos da diversidade dos estudantes e dos recursos e estratégias que possibilitem o acesso ao conhecimento de pessoas com deficiência. Porém, antes de buscar materiais e/ou recursos pedagógicos ou pensar em metodologias e/ou técnicas de ensino para atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência é necessário inicialmente enxergar os sujeitos da aprendizagem em suas singularidades.

No caso dos docentes das licenciaturas em Matemática, muitas vezes inseridos em uma cultura profissional que valoriza a pesquisa em Matemática pura ou aplicada e consideram a docência como atividade “inferior”, a necessidade de ser sensível às especificidades dos estudantes com deficiência, bem como buscar conhecimentos teóricos e práticos na promoção da inclusão de todos emerge como um desafio ainda maior, pois implica em rupturas no modelo tradicional em que o conhecimento matemático é mediado.

Em relação à disponibilidade e uso de equipamentos e recursos pedagógicos, Pieczkowski e Naujorks (2014) reforçam que adaptações desde as mais simples como a opção pela cor de um pincel para o registro no quadro, até o uso de recursos tecnológicos que estão disponíveis na sociedade, só terão êxito a partir do reconhecimento da diferença pelo docente que atua junto aos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, numa sala de aula onde as diferenças individuais são desconsideradas, o professor não vê a necessidade de um planejamento e disponibilização de materiais que de conta de respeitar as particularidades dos estudantes com deficiência, pois pensar em educação homogênea não requer buscar desenvolver as potencialidades de cada um.

Entretanto, vale ressaltar que diante do quadro de intensificação do trabalho docente na educação superior, disponibilizar materiais ou recursos pedagógicos aos estudantes com deficiência, implica também em sobrecarga de trabalho. Não se está dizendo que o professor tenha que deixar isso de lado, porém, é necessário condições de trabalho para que de fato o processo de inclusão se efetive nas IES.

Em relação aos materiais e ao apoio que recebem da instituição para planejar e desenvolver seu trabalho junto aos estudantes com deficiência as respostas foram diversas, metade dos docentes optou em não se pronunciar nessa questão, e o número de docentes que concordam ou discordam da afirmação, não

apresenta diferença significativa.

Quanto à disponibilidade de tempo para o planejamento das aulas, vimos à ausência desse momento conforme assinalaram 80% dos docentes que participaram da pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da construção de condições de trabalho para que os docentes possam atender com qualidade as necessidades específicas dos acadêmicos com deficiência, bem como sem deficiência, mas que apresentam dificuldades na licenciatura em Matemática.

Podemos dizer que o desenvolvimento de políticas e ações institucionais para inclusão de estudantes com deficiência nas universidades do sistema Acafe encontra-se ainda incipiente, talvez condições institucionais não propiciem maiores investimentos nessa área e reforça o silenciamento dos docentes em relação a essa afirmação.

Porém, como ressalta Santos (2011), uma educação que almeja a inclusão deve contemplar investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Nesse sentido considera-se o apoio institucional, elemento importante para o trabalho docente junto às pessoas com deficiência, para que o ingresso no curso de licenciatura em Matemática não seja apenas uma forma de acolhimento ou cumprimento de uma exigência legal.

Vale mencionar que o atendimento das necessidades específicas desses estudantes dependerá de investimentos tanto por parte da instituição, quanto por parte dos docentes, mas como já citado e afirma Nogueira (2010), a ausência de uma política institucional remete individualmente ao professor a responsabilização individual pelos desdobramentos da inclusão que pode provocar desestabilização e sobrecarga do trabalho.

Diante disso, corrobora-se com Passos (2013) quando diz que o desenvolvimento de ações voltadas à formação continuada, bem como a produção de materiais para atender as especificidades dos estudantes com deficiência, a disponibilização de materiais didáticos ou recursos pedagógicos que permitam o ensino e facilitem a aprendizagem, e as condições de trabalho docente visando atender todos os alunos são fundamentais para o trabalho docente no que tange ao respeito às diferenças.

Sintetizando, nota-se que a percepção dos professores formadores em

relação ao ingresso de estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática é marcada por desafios relacionados à falta de preparo e conhecimentos que não favorecem o trabalho com esses estudantes, bem como no encaminhamento de propostas que permitem a avaliação desses sujeitos.

Constatou-se que os formadores não se sentem dispostos para atender a essa demanda que está chegando ao curso, porém, acredita-se que o interesse deles em buscar conhecimento para o atendimento das especificidades desses estudantes possa contribuir para mudança dessa percepção. Ressalta-se que esse movimento do professor formador poderá contribuir na práxis em sala de aula e na formação inicial dos demais estudantes da sala, pois o trabalho desenvolvido por todos formadores na licenciatura em Matemática, contribuem na formação didática e pedagógica com experiência que constituirão a prática do futuro professor.

Porém, isso requer o desenvolvimento de ações e apoio institucional que contribuam para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, mas antes, o reconhecimento por parte dos docentes que é possível a desnaturalização de práticas cristalizadas na docência em detrimento de posturas inclusivas, bem como o reconhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

Com base nestes dados, adentraremos nas discussões da categoria que reflete sobre o trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.

5.4 O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática

Nesta categoria pretende-se discutir acerca dos principais desafios vivenciados pelos professores formadores no decorrer do trabalho docente na inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática, bem como apresentar algumas experiências e estratégias que os docentes tem utilizado nesse processo.

As respostas dadas às questões do segundo eixo do instrumento de pesquisa (questões 16 a 21) possibilitaram extrair, a partir do relato dos participantes como vem ocorrendo o trabalho dos formadores com os estudantes com deficiência.

Inicialmente, buscou-se conhecer a experiência dos formadores com estudantes com deficiência, antes da docência na educação superior, para que, desse modo, se pudesse compreender melhor os desafios que permeiam sua prática atual, uma vez que os múltiplos saberes do professor, em especial como destaca Tardif (2007), são saberes provenientes das experiências tornando-se constituintes para o trabalho com esses estudantes.

De acordo com os dados, 18 (53%) dos formadores relataram ter tido experiência com estudantes com deficiência antes de atuarem nesse nível de ensino. Entre as deficiências, 12 (34%) dos docentes afirmaram ter atuado com pessoas que apresentavam deficiência auditiva, 10 (29%) deficiência visual, 8 (23%) deficiência intelectual e 5 (14%) com deficiência física.

Esse dado conflui com os dados sobre a inclusão escolar no Brasil (MEC, 2016), e confirma o pensamento de que essas experiências são decorrentes do acréscimo expressivo de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular.

Como já mencionado, essas experiências são importantes para o trabalho do professor, pois segundo Pieczkowski (2014) as marcas que trazemos como docentes e as concepções que temos em relação à deficiência, contribuem significativamente na forma como reagimos frente a esses estudantes.

O Quadro 08 sintetiza o relato dos docentes em relação a sua experiência junto a esses sujeitos no contexto escolar desconsiderando seu exercício profissional na educação superior.

Quadro 08: Experiência dos docentes com alunos com deficiência antes da docência no Ensino Superior

Itens descritos pelos professores	Recorrência
Positiva	08
Positiva, pois tiveram apoio institucional	04
Sentiram-se despreparados	03
Difícil	02
Não respondeu	01

Fonte: autor (2016)

Dos professores que relataram ter vivenciado essa experiência, 08 deles apresentaram que esse momento foi positivo, contribuindo de forma significativa para o seu aprendizado, como pode ser observado em seus relatos:

*Uma **experiência positiva** de muito aprendizado, visto que até então nunca tinha trabalhado com alunos com necessidades especiais. (P1).*

Positiva – a interação possível com os alunos levou a aprendizagens significativas. (P13).

De fato, a partir do momento que o professor reconhece o aluno com deficiência e permite enxergar suas potencialidades, vai entender que muitas vezes essa é uma condição que permitirá a construção de estratégias para o trabalho junto a esses estudantes, que implicará em aprendizagem para ambos.

Pieczkowski (2014) destaca que à medida que o professor ensina estudantes com deficiência tem a oportunidade de aprender, bem como buscar informações sobre materiais e recursos que contribuem para a aprendizagem desses sujeitos, porém, nem sempre há tempo, durante os tempos escolares para que o docente consiga desenvolver esse trabalho.

Continuando as análises, observou-se que 05 dos docentes também consideram a inclusão de forma positiva, porém, reconhecem o êxito somado ao apoio institucional que receberam. Três (03) desses professores relataram que em alguns casos, dependendo da deficiência, contavam com a presença do segundo professor; outro professor citou sobre o apoio que tinha da escola na conversão de materiais didáticos em braile, enquanto outro docente mencionou que a escola disponibilizava um tempo extra para o atendimento e acompanhamento desses estudantes.

No que tange o auxílio do segundo professor, Mendes (2006) analisa que embora haja uma ampla discussão estrangeira envolvendo o trabalho colaborativo entre esse profissional e o professor da sala comum, o foco desses estudos está na defesa do uso do modelo, e não nas formas de como efetivá-los em benefício da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Diante disso, entende-se que a presença de um segundo professor em sala ainda é uma experiência nova para os professores e concretizar na prática esse modelo demanda um aprofundamento que não entraremos em questão nessa pesquisa.

A partir do relato dos professores, cabe refletir sobre a importância de discutir a estrutura organizacional nos sistemas de ensino, pois a inclusão de estudantes requer mudanças nesse sistema, bem como condições de trabalho e apoio institucional para que de fato a inclusão ocorra.

Diferente da posição positiva apresentada pela maioria dos participantes, os

professores P(28) e P(32) compreendem a inclusão de pessoas com deficiência como uma tarefa difícil:

*Bastante **difícil**. É necessário, que nós professores, nos aproximemos de alunos com forma diferente de aprender! (P28)*

***Difícil**. Tínhamos apoio de um 2º professor especializado em educação inclusiva no caso de deficiência auditiva. Para deficiência intelectual, não havia apoio. Para deficiência física, não havia problemas pedagógicos. (P32)*

Como já pontuado, a inclusão implica em romper formas homogêneas de ensinar e aprender, porém, é necessário que o professor não enxergue apenas a limitação do estudante com deficiência, mas veja nele potencialidades, e a partir desta investir noutras formas de mediação do conhecimento, colaborando assim para uma aprendizagem de todos.

Nesse contexto, torna-se necessário entender que nem sempre há uma indisponibilidade do professor. Thomaz (2016) aponta que alguns professores têm interesse na mudança, porém, encontram-se mergulhados na complexidade organizacional que envolve o sistema escolar que submete o professor a um processo de precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, alguns profissionais se sentem despreparados para enfrentar esses desafios, como podemos observar no relato da experiência de 03 professores:

*É sempre **desafiador**. Por mais que se tente preparar um material diferenciado, nunca me senti 100% **preparado** para cumprir o trabalho com bastante êxito. P(3).*

*Muita **dificuldade**, pois não tinha **nenhum preparo**. (P4)*

Essa dificuldade suscitada pelos docentes, também foi uma preocupação da metade dos egressos da licenciatura em Matemática envolvidos na pesquisa de Voigt (2013). A autora, amparada em Canário (1998) sugere que o professor mobilize conhecimentos para enfrentar situações únicas e inesperadas na escola, porém, frente à inclusão escolar chama atenção para que o professor tenha condições de trabalho, bem como apoio da equipe pedagógica e da família para lidar com a diversidade em sala de aula.

Diante disso, se faz novamente oportuno reiterar que a questão da inclusão de estudantes com deficiência requer investimento contínuo na formação continuada

do professor e condições de trabalho que oportunizem o processo de inclusão com qualidade.

Porém, vale ressaltar como mencionado na introdução dessa pesquisa que o discurso da falta de preparo e de sensibilidade para o trabalho junto às pessoas com deficiência se constitui uma barreira para inclusão. Assim, em alguns casos, é necessário que o professor mobilize saberes para que o estudante com deficiência não seja excluído dentro da escola, enquanto não receba formação capaz de contribuir para seu desenvolvimento profissional no que se refere ao trabalho junto aos estudantes com deficiência.

Após o relato da experiência dos formadores, antes de sua atuação na educação superior, os questionamos sobre sua experiência com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, vale lembrar que 9 (26%) dos docentes participantes da pesquisa já trabalharam ou trabalham com esses sujeitos.

Em relação ao tipo de deficiência, 5 (56%) dos docentes assinalaram ter vivenciado a experiência junto a estudantes com deficiência visual, 2 (22%) com deficiência auditiva e por fim, 2 (22%) com deficiência intelectual. Como se observa, houve uma predominância no ensino para estudantes com deficiência visual.

A partir desses dados, pode-se considerar que o ingresso de estudantes no curso de licenciatura em Matemática é algo que vem se dando lentamente, porém, destaca-se que tem exigido dos docentes um olhar mais atento às diferenças, tendo em vista as características e necessidades destes acadêmicos que não se restringem apenas as de ensino-aprendizagem, expandindo para as de ordem social e afetiva.

Na licenciatura em Matemática, esse olhar pode ser observado a partir do relato das experiências dos formadores que atuaram com estudantes com deficiência, 06 deles perceberam a inclusão de forma positiva, como descreve o professor P(19) *“foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional, procurei adaptar os materiais utilizados e tudo o que era escrito era também falado visto que o aluno gravava as aulas”*.

A experiência do docente acima pode ser observada na exposição dos demais participantes que se manifestaram positivamente frente ao processo de inclusão no curso de licenciatura em Matemática, na qual por meio da adaptação de materiais e estratégias pedagógicas, sentiram-se “tranquilos” em oportunizar o acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência.

Além disso, um dos docentes mencionou receber o apoio da instituição para disponibilizar o material em braile e outro apontou a presença de um interprete de libras em sala para auxiliar na comunicação com um estudante com deficiência auditiva. Vale mencionar que todos os docentes que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática tiveram experiência com esses sujeitos antes da docência na educação superior. Como observamos, essas experiências foram positivas para a maioria desses professores, refletindo esse sentimento em sua prática na educação superior.

Conforme Calheiros e Fumes (2016) quando os professores vivenciam experiências significativas com alunos com deficiência, há uma possibilidade maior de que esses docentes pensem em práticas pedagógicas que respeite as necessidades especiais dos estudantes com deficiência. Essa proposição apontada pelos autores pode ser constatada por meio dos participantes das pesquisas que vivenciaram essa experiência.

Esses dados revelam o compromisso desses formadores com o seu modo de atuar junto aos estudantes com deficiência. Santos (2011) discute que as experiências vivenciadas pelos docentes com pessoas com deficiência enraízam-se na vida pessoal e profissional, o que possibilita enxergar ou não potencialidades nesses sujeitos.

Nesta pesquisa, pode-se dizer que os formadores têm utilizado de suas experiências como fonte para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva, buscando desenvolver recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Porém, cabe refletir sobre quais instrumentos de avaliação os docentes têm utilizado para identificar como esses estudantes estão se desenvolvendo frente aos conhecimentos necessários para ser um futuro professor de matemática.

Entre os docentes que não apontaram experiências positivas, um deles atribuiu o insucesso ao acadêmico, pois “[...] *todas as investidas foram rechaçadas pelo aluno*” *P(1)*, e o outro não relatou sua experiência. No que tange o trabalho do professor com acadêmicos que possuem deficiência, Passos (2013) aponta que muitas das estratégias desenvolvidas pelos docentes são criadas a partir do contexto em que aluno e professor estão inseridos, outras são formadas a partir da troca de conhecimentos entre os profissionais da educação. Porém, essa experiência será exitosa se o professor (re)conhecer o estudante a partir das suas

necessidades e dificuldades.

Diante das experiências apresentadas pelos participantes, podemos dizer que em sua maioria, antes da docência na educação superior e a vivência com estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática tem colaborado com informações capazes de auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho.

A partir da experiência dos formadores em relação ao trabalho com estudantes com deficiência, buscamos analisar em que medidas algumas adaptações são importantes para o desenvolvimento do seu trabalho junto a esses acadêmicos. O Quadro 09, sintetiza a resposta dos participantes no que diz respeito a essa questão, considerando a escala: pouco importante (PI), importante (IM), muito importante (MI) e indiferente (IND).

Quadro 09: Adaptações necessárias para o trabalho junto aos estudantes com deficiência

Itens descritos pelo pesquisador	PI	IM	MI	IND
Adaptação de mobiliário e equipamentos em sala de aula	1	7	26	0
Adaptação didático-pedagógica para o planejamento das aulas	2	8	24	0
Eliminação de barreira arquitetônica e adaptações	1	7	26	0
Adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem	2	5	27	0
Eliminação de barreiras interpessoais manifestas em ações, sentimentos e atitudes preconceituosas em relação à PcD	1	4	29	0

Fonte: autor (2016)

Ao responder a questão o grupo de participantes foi hegemônico ao considerar que todos esses itens possuem um grau de importância elevado para o trabalho com acadêmicos com deficiência. Conforme Coutinho (2013), a inclusão de alunos com deficiência na classe regular implica no desenvolvimento de ações adaptativas, para que esse estudante possa se desenvolver de maneira efetiva em sala de aula.

Além disso, os dados revelam a necessidade do compromisso das instituições como um todo frente ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, pois as adaptações na estrutura física e pedagógica são aspectos que não são apenas de responsabilidade dos docentes, uma vez que esses itens podem inferir como a instituição vem se organizando no processo de inclusão. (PASSOS, 2013)

Nesse sentido, refletir sobre as medidas necessárias na sala de aula para o trabalho junto aos acadêmicos com deficiência nos permite evidenciar que as adaptações vão além da figura do professor, do estudante, bem como das

estratégias e recursos que favoreçam a aprendizagem desses estudantes. Na prática há uma trama de interação com o meio social no qual o trabalho do professor e as condições objetivas se entrelaçam como aspectos determinantes para que o processo de inclusão ocorra, e conseqüentemente, o estudante tenha possibilidades de se apropriar do conhecimento.

Como vimos no segundo capítulo dessa pesquisa, de modo geral, o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior tem se efetivado por meio de políticas públicas inclusivas, porém, as adaptações e medidas que provocam a sensibilização no professor para o reconhecimento da diferença e da própria universidade em adotar posturas inclusivas não surgem por decreto e nem se configuram de um momento para o outro, é um processo.

Segundo Moreira (2013) esse movimento:

[...] desenvolve-se por meio de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes, movidas pelo silêncio parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente pode ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio, sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é constituída pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é plural e não uniforme. (MOREIRA, 2013, p. 314)

Diante disso, percebemos que esse processo desencadeia um esforço de repensar o papel social da universidade, buscando superar seu caráter elitista, respeitando as diferenças, sensibilizando os docentes ao compromisso de assumir uma prática pedagógica que permita o desafio de trabalhar com o inesperado e com um grupo heterogêneo.

Apesar de ainda a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática ser incipiente, os formadores que trabalham ou trabalharam com esses sujeitos tem se mostrado sensíveis a esse processo. Contudo, busca-se conhecer quais os desafios emergem no trabalho dos formadores junto aos estudantes com deficiência.

O Quadro 10 apresenta os desafios descritos pelos formadores já agrupados por aproximação, e suas respectivas recorrências.

Quadro 10: Desafios para o trabalho junto aos estudantes com deficiência

Itens descritos pelos professores	Recorrência ²⁸
-----------------------------------	---------------------------

Relação professor-aluno	08
Elaboração e adaptação de material didático	07
Tempo para planejamento/aperfeiçoamento	04
Formação continuada	03
Domínio de técnicas	02
Não possuem desafios	02
Não respondeu	01

Fonte: autor (2016)

A partir da estruturação do quadro acima, podemos observar que os maiores desafios citados pelos formadores concentram-se na relação professor-aluno e na elaboração e adaptação de materiais didáticos que atendam as especificidades dos estudantes com deficiência.

A respeito da relação-professor, os docentes mencionaram:

*A difícil **aproximação** para criar um vínculo. (P1)*

*A **comunicação** é o maior desafio. O professor intérprete é fundamental, mas a **interação** do professor com o aluno é muito importante e integra o aluno à turma. (P13)*

A questão do vínculo e da aproximação foi relatada como sendo um desafio para a maioria dos docentes no que tange a relação professor-aluno, apareceu também nessa análise a dificuldade em “lidar” com esses estudantes e o desafio da comunicação para o trabalho junto a esses acadêmicos.

Segundo Pieczkowski e Naujorks (2014), no processo de inclusão é necessário que nos aproximemos do outro para reconhecê-lo. A dificuldade apresentada pelos docentes na relação entre os estudantes com deficiência pode estar associada à percepção e ao estigma²⁹ atribuído a essas pessoas pelos formadores.

O estigma acontece nas relações entre os sujeitos, a partir da constituição histórica, social e cultural dos indivíduos. Na interação entre o professor e estudante com deficiência, o estigma interfere quando o docente não reconhece esse sujeito como pessoa e não rompe os preconceitos atrelados a sua história.

²⁸ Este número é maior do que o número de participantes que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência, pois em algumas respostas mais de um item foram mencionados pelos formadores.

²⁹ Segundo Goffman (1988) o estigma é um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa.

No que tange o trabalho docente é papel do professor oportunizar a todos os estudantes condições para que apreendam e se desenvolvam, dessa forma, surge o desafio ao docente em buscar estratégias para que os estudantes sejam tratados de forma igual e não categorizada.

Diante dessa situação, Goffman (1988, p.61) contribui afirmando que “[...] na medida em que as pessoas se relacionam mais intimamente, essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, à compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais.”

Nesse sentido, superar esse desafio pode favorecer a desconstrução de padrões excludentes nas relações associadas às pessoas com deficiência, contribuindo para a interação entre esses sujeitos e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O relato dos formadores no que se refere à relação professor-aluno se aproxima com os resultados da pesquisa de Rosseto (2009). Segundo a autora, ao deparar-se com um aluno com deficiência em sala de aula, o docente enfrenta uma situação nova e desafiadora.

Nessa situação, muitas vezes os docentes não sabem como trabalhar com esses estudantes e desconhecem as especificidades da educação especial, sendo assim Rosseto (2009), considera a necessidade de se ampliar as discussões acerca da formação e capacitação docente na perspectiva inclusiva.

Outro desafio que emerge no trabalho dos formadores é a dificuldade na elaboração e adaptação de materiais didáticos, bem como o desconhecimento de materiais e recursos que venham contribuir para o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, Coutinho (2013) aponta que diante da inclusão educacional, os recursos didáticos e as tecnologias assistivas são recursos que facilitam e auxiliam o trabalho pedagógico dos professores, com o objetivo de minimizar as diferenças que venham a prejudicar as relações educacionais e também sociais.

Essa é uma questão que nos preocupa e nos conduz a pensar que esses recursos e materiais didáticos vêm sendo pesquisados e desenvolvidos morosamente pelas universidades. Conforme apresentado por Sampaio e Santos (2010) no primeiro capítulo dessa pesquisa, cabe à universidade produzir novos saberes e desenvolver os métodos de sua construção, bem como socializar estes conhecimentos com maior número de pessoas.

Diante disso, é possível inferir que os professores se veem diante de alunos com deficiência no contato com a prática e, a partir disso, começam a mobilizar saberes e a fazer crítica da própria formação, produzindo saberes e desenvolvendo estratégias que oportunizam o desenvolvimento dos estudantes com ou sem deficiência.

Como já mencionamos, ainda é incipiente a inclusão de estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, talvez essa questão possa indicar os desafios que ainda estão por vir para os docentes na elaboração de materiais e recursos didáticos no atendimento das especificidades desses estudantes.

Porém, considerando que os professores vêm se mostrando sensíveis em relação ao ingresso de pessoas com deficiência, esperamos que se sintam motivados no desenvolvimento de pesquisa e materiais que auxiliem no processo de aprendizagem desses acadêmicos e possam contribuir na formação dos futuros professores com ou sem deficiência no enfrentamento dos desafios que por ventura venham a ter na educação básica.

A questão do tempo para planejamento das aulas foi mencionado por 04 dos formadores. Como já discutido aqui, esse é um problema institucional, pois as horas disponíveis para o planejamento das aulas não estão contempladas nas horas de trabalho dos formadores comprometendo a qualidade da sua função juntos aos acadêmicos com deficiência. Neste caso, a ausência desse tempo se acentua tendo em vista os desafios que os docentes possuem na elaboração e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos para o trabalho com os estudantes com deficiência, indicando que quando o fazem, implicam em uma sobrecarga de trabalho.

Porém, como discutido por Maués (2006, 2010) e Mancebo (2013) a sobrecarga de trabalho, flexibilização e a precarização do trabalho docente se apresentam como decorrentes da necessidade de cumprir com as atribuições rotineiras da profissão, independente de haver a inclusão de estudantes com deficiência ou não. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de se prever um tempo para o planejamento das aulas dentro da carga horária, não apenas para o atendimento dos estudantes com deficiência, mas para todos os acadêmicos que apresentam alguma dificuldade.

A respeito das formações, 02 dos professores mencionaram ser esse um desafio para o desenvolvimento de seu trabalho e outros 02 relatam a dificuldade no domínio de técnicas para estudante com deficiência.

As investigações apresentadas no balanço de produções, bem como os estudos realizados por Rossetto (2009), Passos (2013), Pieczkowski (2014), Manrique (2014), Calheiros e Fumes (2016), apontam a importância da formação continuada frente ao desafio da inclusão de estudantes com deficiência voltada para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que minimizem as limitações desses sujeitos.

Contudo, Coutinho (2013) alerta que a formação continuada não é a solução para todos os problemas quando se trata do trabalho com estudantes com necessidades específicas. Concorde-se com a autora, pois os programas de formação continuada não trazem “receitas” prontas para o trabalho junto aos estudantes com deficiência, pois cada acadêmico é um e suas potencialidades e necessidades devem ser levadas em conta de forma singular.

Apoiados em Vasconcelos e Manrique (2014) é possível inferir que em todos os níveis de ensino devam ser desenvolvidas propostas de formação de professores que contemplem práticas com materiais didáticos e tecnologia assistiva, bem como, investir na troca de experiências entre professores e instituições para o trabalho junto aos estudantes com deficiência.

Entre os docentes que afirmaram não possuir desafios no seu trabalho com estudantes com deficiência, menciona-se o relato do professor P(19): *“Não encontro muitos desafios. Antes de iniciar as aulas, se sei que há aluno com deficiência procuro adaptar-me a situação.”*

A exposição feita pelo docente ressalta uma questão que também estamos discutindo, é essencial que o formador desenvolva o respeito pela diferença, valorizando as potencialidades de seus estudantes em detrimento de suas limitações, ou seja, reconhecer o sujeito que está envolvido no processo de seu trabalho.

Diante disso, percebe-se que são vários os desafios que interferem no trabalho dos formadores quando há a presença de estudantes com deficiência em sala de aula. Para que os desafios sejam superados, há a necessidade da desconstrução do estigma atribuído às pessoas com deficiência pelos docentes, bem como, melhor preparo do professor o desenvolvimento de seu trabalho.

Nessa conjuntura de discussões faz-se oportuno apresentar as estratégias que os formadores têm utilizado para atender as especificidades dos estudantes com deficiência, considerando os docentes que já lecionaram ou lecionam junto a esses acadêmicos no curso de licenciatura em Matemática.

Entende-se que as estratégias utilizadas pelos formadores são fundamentais para o desenvolvimento de um olhar atento e sensível às especificidades, limitações e potencialidades que o aluno com deficiência apresenta.

Entre os 09 formadores que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência no curso, apenas 02 mencionaram não ter utilizado nenhuma estratégia com o estudante. O professor P(1) que trabalha com a disciplina de física geral no curso e tem em sua sala um estudante com deficiência intelectual mencionou que *“Infelizmente não apliquei nenhuma estratégia, visto que havia uma professora da área da pedagogia que se ocupava disto.”*

Já o professor P(11), que atua com um estudante com baixa visão, relatou que *“[...] não foi necessária qualquer adaptação.”* atribuindo esta situação muito mais ao empenho desenvolvido pelo estudante no decorrer do curso. Este docente trabalha com disciplinas relacionadas ao campo da álgebra e análise matemática.

O relato dos formadores permite o entendimento de que às vezes o professor se exime de sua responsabilidade na construção de possibilidades que ofereçam condições de aprendizagem dos estudantes com deficiência, mesmo percebendo que esses estudantes possam ser prejudicados pela ausência de estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento.

Calheiros e Fumes (2016, p. 251), criticam atitudes como essas e consideram que não convém mais os docentes manterem *“[...] suas práticas pedagógicas homogêneas, meritocráticas e conservadoras, pois estas, em grande parte, contribuem apenas para a exclusão do aluno com deficiência no contexto acadêmico.”*

Diante do exposto, mostra-se oportuno assinalar a contribuição de Santos (2011), quando aponta a necessidade de o professor ser apoiado e orientado, de maneira capaz de refletir criticamente sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de transformar sua práxis constantemente.

Nessa direção, os demais professores revelam aspectos positivos nas estratégias utilizadas no trabalho junto aos estudantes com deficiência, transformando ou adaptando sua prática.

Para Coutinho (2013), os professores que têm prática pedagógica antes da docência no ensino superior com a inclusão de alunos com deficiência demonstram alguma experiência e se apropriam dos saberes construídos na vivência profissional, trazendo para a prática de ensino na educação superior.

Iniciando o relato dos docentes quanto às estratégias utilizadas, apresenta-se o relato do professor P(30) sobre sua experiência com estudantes com deficiência visual e auditiva:

Conforme o caso, diminuir o ritmo das aulas, o que requer estender o semestre por duas semanas para não deixar de desenvolver os conceitos planejados; atendimento/orientação referentes às tarefas em horários extras. Isso ocorre por meio de reuniões por Skype, e-mails ou material extra no AVA.

A partir do relato acima, é possível inferir que a experiência com a heterogeneidade tem sido enriquecedora para o aprimoramento da prática pedagógica desse docente. Além disso, vale mencionar que além da sensibilidade do professor em relação ao processo de inclusão desses estudantes, o professor P(30) trabalha em tempo integral na universidade em que atua, bem como, possui 20% da sua carga horária prevista para o planejamento das aulas, ou seja, possui condições de trabalho que favorecem a qualidade de seu trabalho.

O professor P(2) também cita como estratégia o estudo individualizado com o estudante que apresenta deficiência intelectual. Porém, diferentemente do professor P(30), esse docente trabalha em regime parcial e não possui hora aula disponível para o planejamento das aulas.

Já o professor P(12) descreveu que faz uso de provas e trabalhos adaptados para um estudante com deficiência visual e na mesma perspectiva, o professor P(27) relatou utilizar recursos adaptados como geoplano para o acadêmico com deficiência visual e material didático em braile para o estudante com deficiência auditiva.

Os dados do questionário indicam que estes dois últimos docentes formadores trabalham em tempo integral e disponibilizam de horas para o planejamento das aulas, assim reiteramos que as condições para o trabalho junto aos acadêmicos com deficiência é fundamental, pois como aponta Nogueira (2010) o trabalho do professor não se esgota em sala de aula, demanda tempo para

realização de outras tarefas, como discutido por Máues (2006, 2010) e Mancebo (2013), citados anteriormente no capítulo sobre o trabalho docente.

Os formadores P(13) e P(17) não dispõem de horas para o planejamento das aulas, assim, buscam adaptar estratégias voltadas a mudanças de posturas que favoreçam o estudante com deficiência na sala de aula. Ambos relataram ter em sala estudante com deficiência auditiva, e buscam falar pausadamente e voltado para o estudante. O professor P(17) mencionou ter um estudante com deficiência visual, e como estratégia, falava tudo que era escrito na lousa.

Nesse caso, a estratégia utilizada pelos formadores atendia as necessidades pontuais dos estudantes, estes não manifestaram outras estratégias voltadas para efetiva participação do acadêmico no processo de ensino-aprendizagem.

Como mencionado pelos docentes, ainda é um desafio pensar em estratégias, recursos e materiais pedagógicos que auxiliem no trabalho junto aos acadêmicos com deficiência. Esses relatos reiteram que as ações e políticas institucionais, discutidas na primeira categoria de análise, devem direcionar-se para a formação do professor frente ao processo de inclusão, pois a qualidade da educação depende do preparo desse profissional, associado às condições de trabalho.

Finalizando a apresentação das estratégias utilizadas pelos docentes, apresenta-se o relato dos recursos mencionados pelo professor P(19):

Se o aluno é surdo e faz leitura labial procuro falar mais devagar e voltada para ele. Se for cego, falo tudo que escrevo e descrevo figuras apresentadas, também adapto materiais para que ele possa analisar por meio do tato e estou aprendendo braile.

Novamente, cabe ressaltar que o reconhecimento das limitações é o ponto de partida para o desenvolvimento da práxis junto os estudantes com deficiência. A partir daí o professor mobiliza estratégias e saberes que respeite as singularidades dos estudantes.

O relato do professor P(19) chama a atenção para a disponibilidade em buscar formação para atender o estudante com deficiência visual, confirmando a ideia de que o professor assume seu compromisso frente ao processo de inclusão e do desempenho de sua função junto a todos os estudantes.

Nesse sentido, Garcia (1999, p. 26) aponta que a formação docente possibilita “[...] aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos,

habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Reconhecemos que o processo de inclusão é algo desafiador, pois como fomos apontando no decorrer da pesquisa, existem diversos elementos que interferem significativamente no trabalho do professor e nas práticas educativas.

É interessante analisarmos que as estratégias relatadas pelos formadores acerca do trabalho docente com aos estudantes com deficiência se aproximam das experiências reveladas pelos formadores antes da docência na educação superior, reafirmando a importância dos saberes experienciais apontados por Tardif (2007).

Fica claro, nos dados trazidos pelos professores, que as estratégias utilizadas podem indicar o comprometimento dos formadores em buscar meios para atender as especificidades que valorizam as potencialidades e limitações dos estudantes com deficiência, porém, ainda são incipientes. No olhar de Passos (2013), esse comprometimento pode influenciar na práxis pedagógica do professor, oportunizando refletir sobre sua ação docente, transformando-a. Desse modo, o professor se constitui um elemento ativo e participante do processo inclusivo.

Os dados também revelam a necessidade de investigações sobre a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos, bem como, uma exploração sobre os recursos de tecnologia assistiva que auxiliam o trabalho do professor no ensino da matemática, pois esta questão vem se apresentando como uma lacuna na visão dos formadores.

Concluindo as discussões dessa categoria, buscamos compreender como os professores vêm dialogando e compartilhando as experiências relacionadas ao trabalho com estudantes com deficiência. Assim, dos 09 professores que trabalham com estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática, 04 deles não têm a oportunidade da troca de experiências na universidade sobre questões que envolvem a especificidade de seu trabalho e a inclusão de acadêmicos com deficiência. O professor P(1) relatou que “*Não houve troca de experiências, somente palestras.*” desconhecendo que esse momento faz parte de sua formação e pode contribuir com riquíssimas experiências.

No ensino superior, como bem explica Roldão (2005, p. 122), “[...] a cultura do individualismo se configura pela cátedra”, ou seja, o docente universitário historicamente é considerado detentor de um saber privilegiado em que a docência como prática individual se preserva e é tida como símbolo de poder.

Essa ausência impossibilita oportunidades para o desenvolvimento profissional dos docentes e produz impacto na qualidade no que se refere às possibilidades de aprendizagem desses acadêmicos. Dentre os docentes que afirmaram ter essa oportunidade, o professor P(11) e P(12) relataram que esse diálogo se materializa em reuniões do departamento, capacitações e no setor de acessibilidade da instituição. O professor P(17) mantém contato com o professor especializado e o professor P(27) mencionou que “[...] *na formação continuada foi tratado da temática e os professores relataram suas experiências e angústias vivenciadas.*”

As ações relatadas pelos docentes são similares às mencionadas na pesquisa de Passos (2013). Segundo a autora, esse pensar coletivamente, interativo e dialético produz trocas de experiências e parcerias entre os docentes e contribui para a formulação de estratégias na busca por soluções para os desafios que permeiam o trabalho junto aos estudantes com deficiência.

No estudo de Coutinho (2013), os professores reivindicaram apoio e parcerias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Diante do desafio que os formadores admitem possuir, no que tange dispor de materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, o trabalho colaborativo pode oferecer condições satisfatórias que potencializem a ação pedagógica. Além disso, a troca de experiências, práticas, metodologias, bem como, a socialização de sucesso e insucesso na prática com estudantes com deficiência implica na reformulação e reorganização do trabalho docente tendo em vista a singularidade de cada acadêmico.

Para Mizukami (2005), os professores não devem dominar apenas a matéria a ser ensinada, é preciso que possuam habilidades para o desenvolvimento das aulas. Na mesma perspectiva, Manrique (2009) sustenta que o saber docente é formado pela prática e sustentado pelas teorias da educação.

Diante disso, reconhecemos a importância da troca de experiências para o desenvolvimento profissional dos docentes e defendemos a ampliação desses momentos no espaço acadêmico no intuito de contribuir com a adequação das necessidades voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência.

Mizukami (2005) indica a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem³⁰ direcionadas a processos formativos do formador. Essas

³⁰ Comunidade de aprendizagem é entendida, pois, como uma forma de comunidade profissional que considera os múltiplos contextos nos quais o professor trabalha. (Mizukami, 2005)

comunidades têm como referência o processo de desenvolvimento do professor, de um lado focalizando a melhoria da aprendizagem do aluno e do outro criando oportunidades de melhorar seu conhecimento sobre a disciplina que leciona. A autora aponta que no ensino superior há poucas oportunidades para aprender e interagir entre os colegas. Assim, as comunidades de aprendizagem surgem como oportunidade para partilhar situações de ensino com outros docentes, pesquisadores e profissionais no local de trabalho. É importante considerar que essas redes constituem-se como práticas que oportunizam a troca de experiências e informações sobre os alunos com deficiência, bem como auxiliam em outros desafios que perpassam a docência na educação superior. Porém, isso requer a construção de estratégias de desenvolvimento profissional e investimento em condições de trabalho que possibilitem a participação dos professores dentro dessas comunidades.

Pimenta e Anastasiou (2002) indicam a necessidade da criação de projetos institucionais que invistam na profissionalização continuada dos docentes, bem como, investir e custear horas de estudo e de reflexão como um objetivo e responsabilidade também das instituições.

Dado o panorama geral desta categoria de análise, pensamos que é necessário dar um salto qualitativo no trabalho docente com estudantes com deficiência, na construção de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem ampliar as condições de aprendizagem do estudante com deficiência na licenciatura em Matemática.

5.5 Expectativas dos professores formadores em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mundo do trabalho.

A última categoria descreve as expectativas dos participantes no que se refere o ingresso do acadêmico com deficiência no mundo do trabalho, espera-se a partir de tais informações refletir sobre as concepções dos formadores em relação ao exercício profissional docente dos estudantes com deficiência após a conclusão do curso de licenciatura em Matemática.

A pretensão de identificar a concepção³¹ dos formadores se efetivou mediante as respostas encontradas nas questões de número 35 e 37. O material que emergiu das respostas dadas a estas questões passa a ser apresentado de modo que permitam a compreensão do entendimento dos formadores a respeito dessa questão.

Inicialmente foi solicitado a todos os participantes que descrevessem sobre sua concepção em relação à pessoa possuir deficiência e atuar como professor de matemática. A recorrência com que cada um entende esse questionamento foi agrupado nas respostas descritas no quadro 11.

Quadro 11: Concepções dos formadores em relação à pessoa possuir deficiência e atuar como professor na escola.

Itens descritos pelos professores	Recorrência
Depende da deficiência	10
Acredita que tem condições	08
Possível, desde que a escola ofereça condições	03
Seria uma aprendizagem para os alunos da escola	03
Sim, desde que tenha tido êxito na formação inicial	02
Não respondeu	08

Fonte: autor (2016)

A partir da análise do quadro acima, observamos que os docentes apresentam uma compreensão diversa sobre o assunto. Embora, mesmo que alguns dos participantes vivenciem na prática a experiência do trabalho com estudantes com deficiência, estes apresentam compreensão diferente sobre as possibilidades e impossibilidades desse acadêmico atuar como professor de matemática.

Além disso, vale observar que 08 (23%) dos docentes optaram em não discorrer sobre suas concepções em relação a esse processo, entre eles, quatro docentes que trabalham com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática.

Segundo Nogueira (2010), há uma mescla de sentimentos e vivências que se misturam com a questão da competência técnica, da preocupação com a formação, com as exigências do mercado de trabalho que neutralizam as expectativas do

³¹ Nesta categoria, optou-se em conhecer as concepções dos formadores no que diz respeito ao entendimento que possuem acerca do estudante com deficiência possuir deficiência e atuar como docente na escola regular.

professor em relação ao estudante com deficiência, talvez por isso, o silenciamento desse grupo de professores em não expressar sua opinião.

Já o maior entendimento sobre o ingresso desses acadêmicos como professores de matemática na escola, na concepção de 10 (29%) formadores restringe-se ao tipo de deficiência. Entre eles, apenas o P17 trabalha com estudantes com deficiência e possui esse entendimento conforme podemos observar nos relatos abaixo:

Depende da deficiência. *Uma pessoa com grave retardo mental não conseguirá ser professor. (P17)*

Qual a deficiência? Está ligado a deficiência. Exemplo! Uma pessoa cega não terá as mesmas condições de lecionar em uma sala para alunos sem deficiência, do que um professor sem esta deficiência. Apenas para citar um exemplo. (P20).

*Acredito ser muito difícil! **Depende muito da deficiência.** (P27).*

No que se refere ao papel da universidade, Pieczkowski (2014) discute que uma de suas atribuições está atrelada ao caráter profissionalizante. A autora menciona que quando a universidade expede o diploma ao acadêmico, afirma que ele está apto a exercer a profissão dentro do perfil de egresso previsto nos projeto pedagógico do curso, em consonância com diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo ministério da educação.

Relembrando as reflexões realizadas no contexto da pesquisa, o curso de licenciatura em Matemática tem como objetivo a formação de professores para atuarem no Ensino Fundamental e Médio. A formação desse profissional deve contemplar disciplinas relativas à formação específica em matemática e a formação pedagógica, além disso, para que seja um bom professor, pressupõe que as experiências vividas ainda na educação básica tenham sido exitosas.

Nesse sentido, os dados nos levam a pensar que na concepção dos formadores, o tipo de deficiência torna-se um impeditivo para ser professor de matemática. Diante disso, cabem alguns questionamentos: Qual deficiência restringiria a atuação do profissional como docente de matemática? Será que toda pessoa com deficiência tem possibilidades de desenvolver as habilidades para ser professor? Quais seriam essas limitações?

Segundo Pieczkowski (2014), uma das preocupações dos docentes em relação aos estudantes com deficiência é com o fim da etapa da graduação e a

inserção desse sujeito no mercado de trabalho. Essa é uma questão que tem causado inquietações entre os docentes que se sentem responsáveis pelo êxito profissional do estudante e até mesmo pela qualidade dos serviços prestados por eles.

Sem dúvidas, cabe à universidade desenvolver competências possíveis para que os estudantes com deficiência tenham bom desempenho no exercício profissional. Para Piecczkowski (2014), está entre as atribuições da universidade preparar o acadêmico para o mercado de trabalho, porém, para que isso seja efetivado com os estudantes com deficiência, há necessidade de reestruturação de ações que visem a formação desse estudante para o mundo do trabalho e contribuam para a sua autonomia.

Nessa perspectiva, poderíamos questionar: será que os formadores e a universidade estão preparados para receber os estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática e prepará-los para a docência? Como mencionaram no subcapítulo 5.3, os formadores alegam falta de preparo e materiais para o trabalho com esses acadêmicos.

Muitos professores não se sentem preparados para ensinar os estudantes que têm deficiência por acharem que precisam se tornar especialistas em deficiência, não levando em consideração que a sua especialidade é no aprendiz enquanto ser que constrói conhecimentos.

O exercício da docência exige preparo e habilidades para o fazer diário específicos da profissão, dessa forma, será que dependeria apenas da deficiência ou da forma que esses estudantes seriam preparados na universidade?

É preciso levar em consideração as limitações que a própria deficiência impõe na realização do trabalho docente. Dependendo do tipo e do grau de comprometimento da deficiência, é necessário que essa escolha seja repensada. Não se trata de excluí-lo, mas redirecioná-lo para outra atividade laboral que possa exercer que não exijam o fazer docente.

Porém, cabe salientar que a concepção dos docentes que categoriza a deficiência a uma determinada atividade laboral nos remete a crença no descrédito em relação ao ingresso de pessoas com deficiência no mundo do trabalho em decorrência do preconceito e estereótipos construídos socialmente em relação a essas pessoas.

Sobre preconceito e estereótipo Amaral (1995, p. 120) esclarece:

O que é o preconceito senão uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa anterior a qualquer conhecimento? O que é o estereótipo senão o julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal?

No caso da deficiência, o preconceito pode estar aliado à aversão ao diferente e os estereótipos, daí advindos, são atributos imputados à pessoa com deficiência e generalizados, como estigmas.

Diante dessas reflexões, pode-se compreender que os pré-conceitos, as impressões geradas por meio do estigma, dificultam o reconhecimento das potencialidades e habilidades dessas pessoas para o desempenho de uma atividade profissional, favorecendo sua exclusão.

Vale ressaltar que muitas vezes os estereótipos em relação às pessoas com deficiência estão associados às suas questões biológicas, impondo-lhe o lugar de inferior e de incapaz. Del-Masso (2012) salienta que o foco na deficiência e nas limitações ao invés de reconhecer as habilidades e potencialidades desses sujeitos, que adequadamente preparadas poderão ingressar no mercado de trabalho.

Prosseguindo a análise, observamos que 08 (23%) dos formadores acreditam que os estudantes com deficiência teriam condições de ingressar na escola como professores de matemática, entre esses docentes, três trabalham diretamente com esses acadêmicos.

Uma primeira observação em relação aos docentes que trabalham com esses estudantes P12 e P19 e acreditam no potencial desses sujeitos. Como vimos no subcapítulo 5.4 são professores que desenvolvem estratégias que potencializam o aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos, não enxergam apenas a deficiência, mas as habilidades e potencialidades que possuem.

Já o professor P(11), mencionou no mesmo subcapítulo que dispensa o uso de estratégias de ensino-aprendizagem com o estudante com deficiência em razão de sua autonomia no curso. O êxito do estudante no curso, bem como a expectativa do professor no que se refere o ingresso desse acadêmico no mundo do trabalho pode estar associado à boa escolarização desse sujeito da educação básica.

Como vimos, às experiências escolares dos estudantes antes de seu ingresso na licenciatura colaboram para a constituição da identidade do futuro professor. Del-Masso (2012) ressalta a importância da escolarização das pessoas com deficiência no que tange os conhecimentos necessários para cada momento educacional e para

o mercado de trabalho.

Como mencionamos nesta categoria, não basta apenas o bom preparo do formador e da universidade para que o estudante tenha êxito durante o curso de licenciatura em Matemática. O fato da pessoa durante a escolarização vivenciar situações desafiadoras e em determinados momentos superá-las e em outros não, a auxiliará na auto percepção de seus limites, não insistindo em algo que sabe que não dará conta.

Os demais participantes da pesquisa se posicionaram de forma positiva em relação ao ingresso desses acadêmicos na escola, também demonstram enxergar para além da deficiência, conforme observamos no relato de alguns formadores:

Qualquer pessoa possui habilidades para desenvolver as atividades, basta desenvolvê-las. (P4)

Existem pessoas com deficiências, mas que tem habilidades bem desenvolvidas, devem ser oportunizadas. (P24).

Não se pode esquecer que a pessoa com deficiência é ser humano. (P29)

Percebe-se no relato desses docentes a importância de ações afirmativas que oportunizem o desenvolvimento e inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, demonstrando que estas possuem capacidades e possibilidades de exercerem um trabalho, reconhecendo-as como pessoa acima de suas limitações.

Diante dessas considerações, podemos dizer que os docentes que entendem que o estudante com deficiência possui condições de desempenhar seu trabalho na escola, reconhecem a pessoa antes da deficiência, bem como, estão disponíveis para o trabalho com esses acadêmicos oportunizando seu desenvolvimento para uma boa formação, em consequência, maiores chances no mundo do trabalho.

Vale ressaltar que para desenvolver esse trabalho com os estudantes com deficiência, é necessário romper com os preconceitos em relação a esse grupo de pessoas, bem como exigir preparo e condições de trabalho para haja qualidade nesse processo. Além disso, vale ressaltar que esse processo pressupõe uma boa escolarização na educação básica, envolvimento da família e percepção do próprio estudante com deficiência dos seus limites e possibilidades.

Seguindo a análise, 03 (9%) dos formadores relataram que o professor com deficiência na escola oportunizaria uma aprendizagem aos alunos e a própria

instituição. Entre esses docentes, encontra-se um professor que já teve a experiência de trabalhar com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática. Segundo o professor:

Temos experiências de alunos formados e que possuem deficiência e estão atuando em escolas e contribuindo com a inclusão de outras pessoas. Desta forma, incluir profissionais com deficiência pode ainda mais favorecer a inclusão de pessoas. (P27)

Ao relatar as experiências da inserção profissional de professores com deficiência em suas escolas, Thomaz (2016) aponta que cada deficiência suscita diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações.

Segundo Goffmann (1988) o processo de estranhamento perante o desconhecido tende a diminuir com a convivência com o outro. Assim, a presença do professor com deficiência na escola pode permitir que os dois lados, comunidade escolar e professor com deficiência possam aprender a conviver e a lidar com as diferenças juntos.

Assim, é possível refletir que a escola, sendo um ambiente em que as interações sociais estão muito presentes, e nelas, podem ser observadas as noções sociais que imprimem preconceitos em relação à pessoa com deficiência, pode se constituir um espaço de respeito mútuo às diferenças com todas as pessoas de seu convívio.

Cada um de nós constitui a sociedade, e nesse sentido, cada um de nós pode romper alguns dos postulados vigentes, através do exercício do cotidiano, nas interações diárias e nas escolas. Segundo Vigotsky (1989, p. 82).

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico do que no plano médico e biológico. [...] Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda, deficiente mental, não sejam deficientes. Então desaparecerá também este conceito, estigma evidente de nosso próprio defeito [...] A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Talvez desaparecerão definitivamente a cegueira e a surdez. Porém muito antes disso, serão vencidas socialmente. Fisicamente, a cegueira e surdez ainda existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...] A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não compreenderão quando dissermos que uma criança cega é deficiente, mas sim quando dissermos que um cego é um cego e que um surdo é um surdo, e nada mais.

Seguindo a análise, observamos que 02 (6%) dos docentes apontaram que seria possível o ingresso do professor com deficiência na escola, desde que tivesse tido êxito na formação inicial. De acordo com o entendimento do professor P18 “[...] *se a pessoa com deficiência obteve êxito na sua formação acadêmica, pode atuar como professor sendo ciente de suas limitações e obrigações.*”

Da mesma forma, o professor P 26 considera que o estudante com deficiência pode atuar na escola “*desde que ele tenha domínio de conteúdo e pedagógico não há diferença entre um sem deficiência.*”

Essas respostas apontam a preocupação desses formadores em relação à formação inicial desses sujeitos. Como discutimos no primeiro capítulo, na conjuntura atual, com a ascensão do capitalismo, a qualificação para mundo do trabalho tornou-se uma exigência.

Inicialmente, para que os estudantes com deficiência tenham êxito na formação inicial no curso de licenciatura em Matemática, o processo de escolarização na educação básica precisa ter oportunizado os conhecimentos necessários para que esses estudantes tenham um desempenho satisfatório no curso. Isso porque muitas das lacunas decorrentes da falta de conhecimentos desse ou de qualquer outro estudante, não conseguirão ser sanadas pelo professor neste nível de ensino. Assim, esse aspecto pode dificultar sua trajetória no curso, bem como sua inserção profissional, vale ressaltar que esse não é um elemento determinante. É necessário que os formadores tenham sensibilidade para desenvolver ações e estratégias com objetivo de eliminar as barreiras à aprendizagem experimentadas pelos estudantes com deficiência.

Uma das questões que merecem atenção no processo de formação do futuro professor de matemática está o estágio curricular supervisionado, pois é a principal atividade que relaciona o licenciando ao exercício profissional docente e ao seu contexto laboral. Para os estudantes com deficiência, será a oportunidade de conhecer a realidade escolar os desafios para que possam exercer com qualidade o seu trabalho.

As ponderações feitas pelos formadores podem indicar dúvidas quanto ao processo de ensino e aprendizagem desses acadêmicos e nas expectativas de acesso destes como futuros professores. Segundo Piecczkowski (2014), a educação de pessoas com deficiência tornou mais complexo o trabalho do professor, além de potencializar o papel da educação superior na qualificação profissional destes

sujeitos. Diante disso, entendemos ser um desafio aos formadores buscar meios e desenvolver práticas que possibilitem o acesso aos conhecimentos específicos e pedagógicos aos estudantes com deficiência, indispensáveis para o exercício da profissão.

A última concepção apresentada por 03 (9%) docentes aponta que a inserção profissional dos professores com deficiência na escola é possível, desde que a escola ofereça condições para que possa desempenhar o seu trabalho. O professor P 5 coloca que *“se ela [a escola] estiver adaptada para atuar como tal, nada contra.”* e o professor P 32 entende que o professor com deficiência *“poderá desempenhar seu trabalho muito bem, desde que existam adaptações na escola que permitam com que o professor possa desempenhar o seu trabalho de forma plena.”*

Segundo Del-Masso (2012) as barreiras encontradas e que afetam a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho são inúmeras. Nesse contexto de análise, cabe o seguinte questionamento: as escolas estão preparadas para receber um profissional com deficiência em suas salas de aula?

Buscando responder essa questão, perguntamos aos formadores se no contexto atual a escola oportuniza e/ou viabiliza a permanência deste professor com deficiência. O Quadro 12 traz uma síntese das concepções mencionadas, já agrupadas por aproximação, e suas respectivas recorrências.

Quadro 12: Síntese das respostas dos formadores à questão: Considerando o contexto atual em sua opinião a escola oportuniza/viabiliza a permanência deste professor com deficiência?

Itens descritos pelos professores	Recorrência
Não sabem responder	15
Depende de ações e adaptações	05
Não sei, desconheço a realidade das escolas	05
Acredita que sim	04
Depende da deficiência	02
Acredita que há preconceitos	01
Está se esforçando	01
Pode oportunizar desde que haja supervisão	01

Fonte: autor (2016)

Os resultados evidenciam que há um silêncio por parte dos docentes quanto a refletir sobre a permanência do professor com deficiência na escola. Sobre isso, 15 (45%) dos formadores não souberam opinar e 05 (15%) não emitiram sua opinião pelo fato de não conhecerem a realidade das escolas.

Entre os docentes que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, 06 não souberam opinar e 01 desconhece a realidade das escolas.

Segundo Mizukami (2005) os formadores devem construir parcerias com escolas e conhecer os contextos formativos escolares, como funciona as escolas, as condições objetivas de trabalho do professor, a organização do trabalho escolar entre outros elementos que possam vir contribuir para o seu desenvolvimento profissional e possibilidades de articulação entre teoria e prática na formação no futuro professor.

Diante disso, é possível inferir que há um distanciamento da universidade e da escola na formação dos professores. Essa questão não é apenas de responsabilidade do formador, depende do apoio institucional e condições de trabalho para que tenham possibilidades de executar essa parceria. Uma das possibilidades para minimizar esta situação poderia estar associada à revisão na prática do estágio curricular supervisionado.

Para André et al (2010) a realidade da educação básica brasileira, em especial da escola pública, assusta os estudantes e leva muitos deles a pensar em desistir, em mudar de profissão.

É possível inferir, a partir das considerações acima, que para o estudante com deficiência o desafio é ainda maior ao chegar à sala de aula. Além de lidar com algumas barreiras que dificultam sua inserção profissional, quando chegam à escola, as condições para que possam exercer o trabalho docente ainda estão longe de ser adequadas.

Diante disso, chama atenção para necessidade dos formadores em conhecer os espaços formativos escolares. Esse processo pode ser por meio de troca de experiências nas comunidades de aprendizagem ou parcerias que possibilitem o trabalho do formador dentro desses espaços.

No caso específico dos formadores que já tiveram a experiência do trabalho com estudantes com deficiência, não saber se a escola está preparada para receber esses profissionais, implica desconhecer as possibilidades e limitações desses acadêmicos nos espaços escolares.

Seria interessante apresentar a esses acadêmicos a realidade da escola, bem como das necessidades formativas para o exercício da profissão e construir um diálogo não só com o estudante, mas também com a sua família para verificar se as

expectativas desse sujeito estarão sendo atendidas dentro desse processo, ou ainda, quais as ações que poderiam ser desenvolvidas para que esse estudante tenha êxito na carreira profissional, mas para isso é importante o conhecimento do formador sobre a escola.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229) citam que “[...] cabe ao professor, institucionalmente organizado, proceder ao conhecimento e a identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas e a visão que têm do que é ser profissional”

Continuando a análise, observamos que um grupo de 05 (15%) professores indicou que a permanência desse professor está associada às condições que a escola oferece para que isso ocorra. Dentre eles, encontram-se dois professores que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência visual e auditiva.

Segundo Thomaz (2016), é possível constatar uma falta de preparo e conhecimento dos profissionais ao receber os professores com deficiência na escola. Além disso, a autora observou em sua pesquisa que cada deficiência requer um tipo de comportamento, mobilização e exigências da instituição em que o profissional trabalha.

Nesse sentido, as formas pelas quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão possibilitam o acesso e permanência de alunos com deficiência, bem como de professores e outros profissionais com deficiência.

Giabardo (2016) ao investigar os motivos que levaram alguns licenciados com deficiência a não exercerem a docência, identificou que a deficiência não é o fator preponderante para o distanciamento destes sujeitos para com o trabalho docente.

Para o autor, são diversas as barreiras que inviabilizam o exercício profissional do professor com deficiência, entre elas: arquitetônicas, pedagógicas (como falta de equipamentos que auxiliem na prática docente), atitudinais (preconceito), além disso, as próprias condições de trabalho do professor e do modo de organização social e econômica do sistema em que vivemos.

Sendo assim, cabe refletir que a inclusão dos professores com deficiência na escola é um processo que implica em transformações, sejam elas de ordem estruturais ou relacionais, as quais envolvem a própria pessoa com deficiência junto com as pessoas que a cercam.

Outra questão é pensar nas mudanças de ordem macroscópicas na escola de educação básica. Como discutimos no primeiro capítulo, a educação brasileira se

estruturou a partir de um modelo hegemônico, há necessidade de transformações que favoreçam a educação para todos.

Com o ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura há que se pensar em como receber e preparar a escola para receber esse profissional a fim de favorecer sua inclusão com garantia de qualidade e não apenas seu acolhimento.

Dando continuidade, dos 04 (12%) dos docentes que afirmaram que a escola oportuniza/viabiliza a permanência dos professores com deficiência na escola, dois deles trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência.

Conforme discutimos até o momento, defendemos que com uma boa formação e com a eliminação das barreiras que inviabilizam o trabalho docente das pessoas com deficiências, acreditamos como esses formadores, que isso será possível, pois promover a inserção desse profissional na escola possibilita uma sensibilização e reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiência.

Além disso, permite uma nova formação social e cultural que rompe com estigmas, pois como contribuiu Vigotski, o homem está constantemente se constituindo, modifica e é modificado através do meio e de suas interações sociais.

A escola se constitui um ambiente de interações sociais, porém, não podemos negar que quando a deficiência exige maiores reajustes, adaptações, ressignificações, compromete a inclusão profissional dos professores com deficiência. (THOMAZ, 2016)

Novamente chamamos atenção para o modo de como a estrutura física, a disponibilidade de recursos materiais para o trabalho do professor, bem como de pessoas que possa acolher e acompanhar esse profissional, a escola poderá ser um ambiente de possibilidades ou não para os professores com deficiência.

A mesma reflexão realizada acima pode ser estendida aos 02 (5%) formadores que acreditam que a permanência desse professor dependerá da deficiência, mas como vimos, nem sempre a deficiência é o fator preponderante para que esse profissional exerça o trabalho docente, existem outras barreiras como já citamos.

Entendemos que há especificidades e limitações pertinentes a cada tipo de deficiência, porém, o que define uma pessoa com deficiência ter ou não condições de ser professor? Nessa perspectiva, volta-se para a importância da auto percepção do próprio estudante para responder a essa questão, bem como, nos faz refletir

sobre as mudanças necessárias dentro do contexto escolar para que esse sujeito possa exercer a profissão, às vezes, o comprometimento não está na deficiência, mas no sistema escolar ou na própria infraestrutura que se torna um impeditivo.

Dando continuidade na investigação, um formador mencionou que “*mesmo sabendo que é bom profissional, hoje observa-se que ainda há preconceito em relação a estas pessoas.*” (P4), outro mencionou apenas que a “*escola está se esforçando para*” (P22) e um último diz que a “*escola pode oportunizar, desde que haja uma supervisão contínua sobre a atuação desse professor*” (P28).

Em relação à fala do primeiro docente sobre o preconceito, Thomaz (2016) identificou que o maior desafio na inserção no trabalho docente dos professores com deficiência foi superar o impacto e o preconceito alheio sobre a sua condição.

Como já discorremos no texto, o preconceito impossibilita enxergarem a pessoa com deficiência para além da sua condição biológica. Está relacionado à rede das significações sociais associadas às pessoas com deficiência e que acabam por legitimar a diferença e reforçar a exclusão.

Quanto à fala do professor (P22), acreditamos que ainda é recente o acréscimo de número de professores com deficiência chegando às escolas. Segundo Thomaz (2016) quando a deficiência não é tão limitadora, permite a realização do trabalho docente, porém, quando os professores com deficiência necessitam de recursos diferenciados para a realização do seu trabalho, as escolas ainda não estão preparadas.

Diante disso, pode-se inferir que quando esse sujeito tem autonomia frente à limitação causada pela deficiência, tem maiores possibilidades de realizar as atividades docentes, mas para que a inclusão desse profissional seja efetivada há ainda um longo caminho para transformação e superação das barreiras que os impossibilitam.

No que se refere ao dizer do último professor, a “supervisão contínua” denota um tom de controle sobre o trabalho desse professor. Defendemos que o professor tenha autonomia para desempenhar sua função e o acompanhamento de uma equipe pedagógica, assim como os demais docentes, para que possa desenvolver com qualidade o exercício de sua função.

Quando a tônica é a deficiência, percebe-se na fala do docente P (28) o discurso que revela sua percepção pautada no descrédito às pessoas com deficiências, com certo desconforto e insegurança até reconhecer as capacidades e

habilidades desses sujeitos.

Desta maneira, se encaminhando para o fechamento desta categoria sobre as expectativas dos formadores em relação ao ingresso dos estudantes com deficiência no mundo do trabalho, constatamos um silenciamento dos formadores em relação a esse questionamento.

Além disso, a preocupação com o tipo de deficiência do estudante faz parte de uma concepção integradora apresentada pelos formadores, evidenciando a idéia de que nem todos os estudantes com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, conseqüentemente, não estão aptos a desenvolver o trabalho docente.

Porém, os docentes não expõem informações de quais seriam essas limitações, isso porque nos parece que os formadores estão distantes da realidade escolar e desconhecem os limites e possibilidades que um professor com deficiência tem de desenvolver seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar os principais resultados dessa pesquisa, por meio das considerações finais, retoma-se o objetivo geral que consiste em compreender o trabalho docente junto a estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACADEMIA.

Inicialmente constatamos no balanço de produções que essa temática ainda não havia sido discutida no curso de licenciatura em Matemática, bem como é pouco expressivo o número de pesquisas que versam sobre o trabalho do professor formador junto aos estudantes com deficiência na licenciatura. Diante desse quadro, essa pesquisa permitiu incitar reflexões, discussões e problematizações acerca das possibilidades e desafios no que tange o trabalho docente do formador e a inclusão de estudantes com deficiência permitindo, inclusive, formular questionamentos para trabalhos futuros.

Como vimos a partir do referencial teórico, os dados mostram expressividade no número de estudantes com deficiência matriculados desde a educação básica ao ensino superior. De todo modo, é preciso destacar que os dados se apresentam de forma quantitativa, o que indica a necessidade de estudos futuros, de abordagem qualitativa, que evidenciem como vêm ocorrendo esse movimento nas instituições de ensino, as experiências com êxito no processo de escolarização das pessoas com deficiências, bem como reflexões sobre os desafios que permeiam essa temática e as possibilidades para que esses sujeitos tenham oportunidades de se desenvolver no processo educacional com qualidade, tendo em vista o acesso à educação formal se estabelece, na contemporaneidade, como um fator importante para o acesso aos bens sociais e econômicos da maneira como se organizam no mundo capitalista

Nesse sentido, o trabalho docente do professor formador no curso de licenciatura em Matemática foi objeto de estudo nesta pesquisa. Sendo assim, buscou-se identificar quais políticas e ações institucionais as universidades vem desenvolvendo no processo de inclusão de estudantes com deficiência, qual a percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática, os desafios que evidenciam o trabalho docente com os acadêmicos com deficiência na licenciatura em Matemática e como são

superados e, por fim, quais expectativas os professores apresentam em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mundo do trabalho.

Os professores formadores do curso de licenciatura em Matemática do sistema Acafe são em sua maioria do sexo masculino, com formação inicial na licenciatura em Matemática e sólido conhecimento no campo específico desta ciência, possuem na sua maioria título de mestre em cursos voltados a área da matemática pura ou engenharias e atuam na educação superior entre 7 e 25 anos.

A formação específica, embora contribua para a formação do professor quanto aos conteúdos e conceitos específicos da área de conhecimento em que atuam, não necessariamente incidem sobre a ampliação de conhecimentos necessários ao exercício da docência, ou seja, aqueles de natureza pedagógica, que implicarão, muito provavelmente, diretamente no sucesso ou fracasso dos estudantes: processos de aprendizagem, currículo, metodologias de ensino, processos e instrumentos de avaliação, dentre outros.

Quanto a questões relacionadas às condições de trabalho, mais de 50% dos formadores atuam em regime parcial na universidade, 53% desenvolvem outra atividade além da docência na instituição que atuam, realidade que pode estar associada ao regime de trabalho implicar no fato de que 85% não possuem hora-aula disponível para o planejamento das aulas. A questão do professor horista, sem horas-aula remuneradas para o planejamento, acentua o comprometimento do exercício docente com estudantes com deficiência, pois esse trabalho requer romper com o modelo hegemônico de ser professor em busca de estratégias, metodologias e materiais que possibilitem o aprendizado desse estudante.

A partir dessa constatação, cabe ressaltar que a responsabilidade com o estudante com deficiência não é apenas do professor, é necessário o desenvolvimento de ações que auxiliem o docente no trabalho com essa demanda específica, entre as ações, podemos destacar a oferta de formação continuada, tempo para estudo e planejamento das aulas, planejamento e formação.

Cabe ressaltar que em meio à especificidade discutida nesta pesquisa, o trabalho docente do professor universitário vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de universidade e do próprio trabalho a partir do sistema capitalista, introduzindo novas e complexas relações entre trabalho e educação.

Este trabalho mostrou indícios de que as ações e políticas institucionais que

as universidades envolvidas na pesquisa vêm implementando no processo de inclusão de estudantes com deficiência visam atender o que está posto na legislação, de forma isolada, a partir dos tipos de deficiência, com foco no acolhimento desses estudantes, especialmente no que tange a acessibilidade arquitetônica. Este acolhimento, não significa, entretanto, garantias de qualidade no processo de aprendizagem, visto que esta exige ações que demandam preparo do professor, condições de trabalho, acessibilidade pedagógica, acompanhamento desses estudantes, entre outros.

Consideramos de extrema importância tornar o ambiente universitário acessível às pessoas com deficiência, porém, compreendemos que essa é uma ação que vem sendo atendida com prioridade em virtude das avaliações externas para reconhecimento de curso e para manutenção do próprio *status* de universidade nos processos de credenciamento, o que é insuficiente para a inclusão plena dos estudantes com deficiência. É necessário empreender ações que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, como evidenciado por Moreira (2010), deve-se buscar eliminar barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes em relação a essas pessoas.

A ausência de uma política institucional para o enfrentamento desse novo desafio no curso de licenciatura em Matemática pode implicar na mobilização pessoal dos formadores no compromisso em atender esses estudantes, provocando sobrecarga de trabalho, haja vista carência de tempo destinado ao planejamento das aulas ou mesmo negação da presença desses estudantes em sala. Ressaltamos que esse não é um fator determinante, pois mesmo que exista, requer a desestabilização do que é instituído na sociedade em relação às pessoas com deficiência e o reconhecimento da diferença e potencialidades desses sujeitos.

Entre as ações e políticas institucionais que versam para o apoio ao trabalho docente identificamos, ainda que de forma incipiente, a criação de setores e programas voltados para o acompanhamento dos estudantes com deficiência e apoio aos professores. Salientamos que é de fundamental importância a criação de espaços voltados a essa preocupação dentro das universidades, principalmente oferecendo suporte aos professores no que se refere aos procedimentos diante de estudantes com limitações até ainda não vivenciadas por estes docentes.

Uma das ações que foi mencionada apenas por dois formadores pesquisados

está voltada a oferta de formação continuada sobre a temática que envolve a educação inclusiva. Dos 34 formadores pesquisados, 09 disseram que trabalham ou trabalharam com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, desses 5 (55%) relatou não ter participado de nenhuma formação voltada a essa temática.

Sobre a falta de participação dos docentes em cursos de formação continuada com temáticas voltadas a educação inclusiva supõe que os docentes possuem outras necessidades formativas ou não apostam no processo de desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Se pensarmos o cenário apresentado acima, com o fato de que a maioria dos formadores concentra sua formação na sua área específica e não em conhecimentos relativos ao exercício da docência, parece estarmos diante de uma educação inclusiva que, de alguma forma, permanece invisível para uma parcela significativa dos professores de licenciatura em Matemática. Estes, por sua vez, formam professores, e muito provavelmente o farão multiplicar essa invisibilidade caso não desenvolvam uma prática inclusiva, levando em consideração que muito da prática dos futuros docentes são espelhos do professor formador.

Ainda que seja incipiente o ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática, a pesquisa mostra que esse público tem se inserido no curso e os professores, pelo menos a maioria deles, não parecem identificar as necessidades destas novas demandas ou mesmo, quando a identificam, traduzem a mesma incipiência nas buscas de subsídios que possam orientar seu trabalho quanto a esta dimensão pedagógica específica. Diante deste contexto é possível problematizar: Seriam eles, os professores, reprodutores do discurso de que não estão preparados para lidar com esses estudantes, multiplicando a concepção restrita ao acolhimento e socialização desses sujeitos?

Sendo assim, considerando que os formadores pesquisados vêm de uma formação que valoriza o conhecimento específico, do ponto de vista da educação inclusiva, a formação continuada deve objetivar a sensibilização desses docentes em repensar as práticas pedagógicas a fim de se buscar o êxito de todos na aprendizagem. Em contrapartida, identificamos a partir do relato dos formadores que participaram de momentos de formação continuada, que esses têm contribuído para o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas junto aos estudantes com deficiência, conhecimentos teóricos sobre as diferentes deficiências, bem como conhecimentos sobre a legislação nesta área e na sensibilização para o

reconhecimento das diferenças em sala de aula.

Essa constatação justifica a importância da participação dos docentes em programas de formação continuada voltada para a inclusão de estudantes com deficiência, para que estes tenham contato com informações adequadas e indicação de caminhos que contribuirão para o trabalho docente e para ações efetivas que poderão incidir positivamente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se também que apenas 11 (34%) formadores consideram as adequações realizadas pelas IES suficientes para o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência, porém, quando instigados a descrever sugestões que possam contribuir nesse processo na licenciatura em Matemática, 15 (44%) dos docentes silenciaram sua resposta. Entre os docentes que responderam com suas sugestões, volta-se a necessidade de formação.

Diante disso, poderíamos questionar: Que contribuições os programas e setores organizados para atender as demandas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência tem contribuído para o trabalho docente no curso de licenciatura em Matemática? Quais os motivos que afastam os formadores em participar de momentos de formação continuada relacionadas a educação inclusiva? Quais os cursos e temáticas que estão sendo desenvolvidas pelas instituições do sistema Acafe voltadas a formação dos professores? Quais as necessidades formativas em relação à educação inclusiva que demanda os formadores do curso de licenciatura em Matemática?

No que se refere à percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática, 18 (53%) dos docentes pesquisados preferiram não opinar se gostam ou gostariam de ter estudantes com deficiência em suas aulas.

Essa insegurança pode estar associada à falta de preparo e conhecimentos para lidar com essa situação, bem como a falta de informações ou mesmo a falta de materiais instrucionais para o trabalho com esses estudantes também aponta indícios para esse silenciamento.

Deparar-se com estudantes na sala de aula na educação superior implica em repensar na relação assimétrica entre professor e estudante. Na percepção dos docentes, é necessário oferecer um tratamento diferenciado a esses estudantes, assim como, acreditam que os demais estudantes da turma se beneficiarão a presença desse estudante em sala de aula. Quando se fala de tratamento

diferenciado, espera-se desses formadores uma prática de qualidade junto a esses estudantes e não currículo empobrecido e uma formação superficial que não contribua para sua autonomia como futuro professor de matemática.

Um aspecto importante observado, é que 27 (79%) dos docentes demonstram o interesse em participar de cursos e palestras que auxiliam no trabalho junto a esses estudantes. Essa informação parece ser paradoxal em relação à participação efetiva dos formadores nesses cursos, assim, novamente cabe em pesquisas futuras investigar o que se tem de pano de fundo por trás desse discurso que inviabiliza a participação dos docentes nesses momentos de reflexão e ainda investigar sobre os materiais disponíveis para aprendizado de conteúdos relacionados à matemática aos estudantes com deficiência e contribuem para o trabalho docente e se há pesquisas em andamento ou concluídas que possam partilhar de experiências que auxiliem o professor nesse processo?

Quando se trata da especificidade do trabalho docente, dos 09 formadores que já trabalham ou trabalharam com estudantes com deficiência no curso, 5 (56%) deles disseram ter vivenciado a experiência junto a estudantes com deficiência visual, 2 (22%) com deficiência auditiva e por fim, 2 (22%) com deficiência intelectual.

Para 06 dos docentes que vivenciaram o trabalho com estudantes com deficiência a experiência é positiva, e podemos dizer as experiências apresentadas pelos participantes com estudantes com deficiência antes da docência na educação superior contribuiu com informações que puderam auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho.

De forma predominante, os participantes afirmaram que as adaptações arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais são muito importantes para o trabalho docente com os estudantes com deficiência. Assim, esses dados revelam a necessidade do compromisso das instituições, dos professores e da comunidade acadêmica em geral frente ao processo de inclusão desses sujeitos, pois como indicaram os formadores, alguns desafios interferem no trabalho docente frente a esse processo, entre eles, evidenciam as dificuldades na relação professor-aluno, bem como a elaboração e adaptação de material didático que atenda as especificidades dos estudantes.

No âmbito da relação professor-aluno, a resistência na aproximação das pessoas com deficiência pode estar associado ao estigma atribuído a essas pessoas

e no que se refere à questão da elaboração e adaptação de material didático, nota-se que é uma constante preocupação dos docentes.

Buscando contribuir com experiências positivas para o trabalho do formador, os docentes que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência compartilharam suas estratégias. Dependendo do tipo de deficiência, há flexibilização do tempo para finalização do semestre, disponibilização de materiais extras por meio de tecnologias digitais, estudo individualizado com o estudante, adaptação de instrumentos avaliativos, utilização de materiais concretos como o geoplano, disponibilização de material em braile, gravar as aulas, falar pausadamente dirigindo o olhar ao estudante, entre outras.

Percebeu-se também a disponibilidade de um docente em buscar formação para atender o estudante com deficiência visual, neste caso, aprender braile, nos levando a pensar que dentro das suas possibilidades o professor assume seu compromisso frente ao processo de inclusão. As estratégias utilizadas pelo professor são fundamentais para o desenvolvimento de um olhar atento e sensível às especificidades, limitações e potencialidades que o aluno com deficiência apresenta.

Ficou evidente na categoria sobre o trabalho docente, a necessidade de oportunizar momentos para troca de experiências relacionadas à temática discutida nesta pesquisa. Esse momento contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e o trabalho colaborativo.

A partir do relato dos docentes, percebemos que é necessário dar um salto qualitativo no trabalho docente com estudantes com deficiência, na construção de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem ampliar as condições de aprendizagem do estudante com deficiência na licenciatura em Matemática.

Já em relação ao ingresso dos estudantes com deficiência como futuros professores de matemática foi uma questão que trouxe uma grande heterogeneidade na fala dos formadores, segundo a maioria, depende da deficiência.

Outro dado que chama atenção foi à falta de conhecimento da realidade escolar e do silenciamento dos docentes em relação à tônica dessa discussão. É importante destacar que a forma como os docentes compreendem a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho está diretamente relacionada com a forma que atuarão na formação desses estudantes.

Entendemos que são diversos elementos que interferem significativamente no

processo de formação do estudante com deficiência e sua preparação para o ingresso como professor na educação básica. Esse processo requer uma escolarização com qualidade na educação básica, engajamento da família, professores comprometidos com o processo de formação com condições de trabalho adequadas para atendimento desses estudantes, mudanças de concepções no que se refere ao conceito de trabalho no mundo capitalista, auto percepção do próprio sujeito em relação a limitações que a deficiência impõe na realização do trabalho docente, (re)estruturação do próprio sistema de ensino para receber esse futuro docente, entre outros.

O que não se pode ignorar é a presença desses estudantes em sala e reconhecer suas potencialidades, quando possível, para o exercício da profissão da profissão, apostando nesse sujeito para que tenha as mesmas oportunidades que os demais no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, romper com os preconceitos em relação às pessoas com deficiência possibilita enxergar o sujeito para além da sua condição biológica. Pessoas com deficiência adequadamente escolarizadas e preparadas para uma atividade profissional terão sucesso tanto quanto os demais indivíduos nesse mesmo contexto.

Em síntese, podemos dizer que são plurais os modos que os formadores compreendem o ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática e realizam seu trabalho junto a esses estudantes.

O trabalho do formador é marcado por inquietações e desafios que estão relacionados à falta de preparo e conhecimentos, ausência de materiais pedagógicos e dificuldades na adaptação e elaboração de estratégias, metodologias e materiais que não favorecem o fazer docente com esses estudantes. Além disso, percebeu-se que os docentes sentem-se inseguros em relação à presença desses estudantes em sala de aula e evidenciam preocupações em relação ao ingresso desses sujeitos no mundo do trabalho.

Contudo, essa pesquisa constatou o quanto a presença desses estudantes vem resignificando, mesmo que de forma principiante, o trabalho dos formadores que vivenciaram a experiência com alunos com deficiência no curso. Em um tempo que a diversidade permeia o ambiente universitário, implicações emergem no exercício da profissão docente.

Diante disso, recomenda-se que as IES intensifiquem o apoio institucional ao

docente, uma vez que a busca individual para a apropriação de práticas pedagógicas que atendam públicos singulares poderá ser pouco produtiva. Entre o apoio institucional, sinalizamos a necessidade da disponibilização de horas-aula para o planejamento das aulas e atendimento desses estudantes tendo em vista que experiências positivas dentro dessas condições têm sido exitosas como relatado pelos formadores nessa pesquisa.

É preciso repensar a formação pedagógica dos professores universitários, uma vez que esta tem sido priorizado, quase que exclusivamente, o conhecimento técnico da área de atuação e não os conhecimentos pedagógicos fundamentais para o exercício de ser professor. Nesta questão, inclui-se a formação voltada a temáticas relacionadas à educação inclusiva.

Outra questão está associada ao estágio curricular supervisionado. Repensar essa prática tão importante na formação dos licenciados ganha tônica quando se trata da formação dos estudantes com deficiência, pois contribui na auto percepção desses sujeitos na escolha ou não de exercer o trabalho docente.

E, por fim, é necessário pensar ainda em como as escolas precisam melhor se organizar para atender nesse contexto, o professor com deficiência. Entende-se como oportuno intensificar pesquisas que versem sobre essa temática a fim de instigar reflexões às indagações deixadas nesse trabalho.

Como pesquisador, o sentimento que emerge está descrito nas sábias palavras de Paulo Freire: “Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes de Administração**. 2012. 130f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação. PUC-SP. São Paulo, 2012.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe, 1995.

ANDRÉ, Marli Elisa D. **A. Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANTUNES, Ricardo. *O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BAPTISTA, Claudio Roberto. *Educar e incluir: introduzindo diálogos*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Incluso e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Lisboa: Portugal, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. CNE. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2002, Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em:

13 maio 2015.

_____. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. p. 5. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=03/12/2004>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/08/2009>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 12. mar. 2016.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Lei n. 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Aviso circular n. 277/MEC/GM**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. SECADI. Brasília: MEC, 2016. **Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer **CNE/CEB n. 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 ago. 2001. p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Portaria n. 14, de 24 abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 1999b. p. 20. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_view/112-portaria-no-167999?tmpl=component&format=raw>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2003. p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 2013b, ed. extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação **Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In Meyrelles, D. J.; Baptista, C. R. & Victor, S. L. (Org) **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

_____. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: CHICON, José Francisco; DRAGO, Rogério; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e**

adultos: avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2013.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Experiências e saberes de professores Universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239-255, maio/ago, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERCHIARI, Cristiana Mello. **Deficiência Visual e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Subsídios para a Formação de Professores em Contexto Universitário.** 100 f + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COON, Dennis. *Introdução à psicologia: uma jornada.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

COSTA, Váldina Gonçalves. *Condição docente e desafios dos Professores Formadores dos cursos de licenciatura em Matemática.* 2013. ANAIS do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. *Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas.* 2013.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano.** 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp. 2007.

CUNHA, Maria Isabel. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação.** Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.* **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. *Educação e trabalho: temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.* In MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil*

frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.9, n.3, 2015.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FISCHER, Julianne. Inclusão Escolar de Acadêmicos com Deficiência na Universidade: Possibilidades e Desafios. In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, Caxambu (MG). Reunião Anual da ANPED, **Educação Especial – GT 15**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6473--Int.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para prática educativa**. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª reimp. São Paulo: Unesp. 2000.

FURLAN Fabiano, RIBEIRO, Sônia Maria. O Processo de Inclusão no Ensino Superior: Encontros e desencontros dos Sujeitos que participam deste processo. **Revista Poésis**. Unisul, Tubarão, v.9, n.16, p. 384 - 398, Jul-Dez. 2015.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: _____ **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa: Revista da**

Faculdade de Educação da USP, v. 30, n.01, p.12-30, jan./abr. 2004.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em . Acesso em: 21 jan. 2016

GIABARDO, Cássio de Souza. **Por que não sou Professor? O que dizem os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille sobre seus percursos na formação inicial e no mundo do trabalho**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.119 – 140, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos Psicosociais da Exclusão: Competividade e Culpabilização. *In* SAWAIA, Balder. **As artimanhas da exclusão: Análise Psicosocial e Ética da Desigualdade Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e incerteza. *Coleção questões da nossa época*, v. 77. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, Ivone das Dores. **Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão.

JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; MANRIQUE, Ana Lucia. **Licenciatura em Matemática no Brasil: aspectos históricos de sua constituição**. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias (En línea)*, v. 8, p. 42-51, 2013.

_____. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação**, v. 21, p. 623-635, 2015.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012.p. 23-39

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LIMA, K. R. S. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, D.; SILVA Jr, J. R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e Políticas: educação superior e pós graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: Maria Teresa Moreno Valdés (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: Editora UECE, 2006.

MANCEBO, Deise Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 519-526, 2013.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente**. *Educ. rev.*, Dez 2006, n.28, p.37-53. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10.08.2016.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

_____. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANRIQUE, Ana Lucia. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 11.3, p. 1-20, 2009.

_____. A formação de professores que ensinam matemática e a educação especial. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 1, p. 1-9, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 5. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MAÚES, Olgaíses Cabral. *A reforma da educação superior e o trabalho docente*. 2006. ANAIS do VI Seminário Redestrado. Regulação Educacional e Trabalho Docente. *A reforma da educação superior e o trabalho docente*. 2006.

_____. *Trabalho Docente na Educação Superior*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

_____. *A reconfiguração do trabalho docente na educação superior*. *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/20468/13748>>. Acesso em: 17.08.16.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória**. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

_____. **Orientação de Dissertações e Teses: em que consiste?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

_____. *Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>>. Acesso em 12 fev 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves, “A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil”, *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol. 11, pp. 387-405, 2006.

_____. *Breve histórico da Educação especial no Brasil*. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MELLO, Estefania Tumenas. **Educação Superior no Brasil: Uma Reflexão sobre as Implicações das Políticas de Acesso e Permanência nas Instituições de Ensino Superior**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão (SC), 2013. Disponível em: <<https://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/mestrado-e-doutorado/mestrado-em-educacao/producao-academica#dissertacoes-defendidas-em-2013>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MELO, Hildete Pereira, OLIVEIRA, André Barbosa. *A produção científica brasileira no feminino*. **Cadernos Pagu**, N. 27, pp.301-331, jul-dez. 2006.

MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio, **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, pp. 793-811, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolodo. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf>. Acesso em 20 nov. 2015.

_____. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino. Curitiba, PR: Universitária Champagnat, 2005. v. 5, p. 69-80.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005.

_____. Práticas Pedagógicas na universidade e alunos com necessidades especiais: entre desafios e buscas. In: CHICON, José Francisco; DRAGO, Rogério; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: Edufes, 2013.

_____. Políticas Inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. **Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó : Argos, 2014.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2010.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. ARAÚJO, Clarissa Martins. A Construção de uma Identidade Docente Inclusiva e os desafios ao Professor-Formador. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas (PE). Reunião Anual da ANPED, **Formação de Professores – GT 08**. Disponível em: < <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08> >. Acesso em: 20 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015

_____. **Declaração de Salamanca**. Nova Iorque: Nações Unidas, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *In*: Educação e Linguagem, Ano 10, n. 15, São Bernardo do Campo, jan./jun, p. 99-116, 2007.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS), 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro.; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no Ensino Superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. *In* PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. **Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó : Argos, 2014.

PIMENTA; Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Neuza Bertoni; SOARES, Elenir Terezinha Paluch Soares. Práticas da Matemática Moderna no Curso de Licenciatura: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista. Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 91-104.

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, pp. 13 a 42.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, Valéria Amorin(Org); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar** : pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-69.

RENGEL, Denise Maria. **Estudantes com deficiência no curso técnico: o que dizem sobre suas trajetórias escolares e familiares**. 125f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. “Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”, Revista da ESES, 1, nova série, 79-88, 1998.

_____. Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: Nuances: estudos sobre educação. V. 12, n. 13, Portugal, jan./dez, p.105-126, 2005.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Autoconfrontação e o Processo de Inclusão: (Re) vendo a atividade docente na Educação Superior**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; FREITAS, Marta Helena de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – És tu a universidade que estava por vir ou esperamos por outra? In FREITAS, Lêda Gonçalves de; CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola (org.). **Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **O Paradigma da Inclusão no curso de Pedagogia Do IFPA: O Projeto Formativo em Debate**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SELL, Carlos Eduardo. Karl Marx. In _____ **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univali, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 2004.

_____. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. In: RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva; GUERRA, Antônio Fernando (Org.). **Ética e metodologia: pesquisa na educação**. Itajaí: Editora Univali: Editora Maria do Cais, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 1021 – 1056, out. 2006.

_____. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMAZ, Daiane. **Os Desafios do Trabalho Docente pela Voz de Professores com Deficiência**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 2016.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Fortaleza: UECE, 2005. Disponível em: <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2016.

_____. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: Editora UECE, 2006.

VENANZI, Délvio. Sandano, Wilson. Universidades Comunitárias: As características na Prestação de Serviços Públicos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 140-155, jul.-dez. 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

VIEIRA, Nara Joyce W; SEVERO, Andréa; ALBERTANI, Jeane. Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no período de 2010 a 2012. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. **Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó : Argos, 2014.

VOIGT, Jane Mery Richter. **A Licenciatura em Matemática: sentidos e significados de egressos à sua formação inicial**. 2012. 96f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC-SP. São Paulo, 2012.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: **Reunião Anual da Anped**, 25., Anais... Caxambu (MG), out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Cleberon de Lima Mendes, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, questionários, serão fundamentais para a construção da dissertação “O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos cursos de Licenciatura em Matemática nas Universidades do Sistema ACADE”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Sonia Maria Ribeiro. O objetivo da pesquisa é compreender a relação entre o trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiências nos cursos de licenciatura em Matemática nas universidades do sistema ACADE

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas através de questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do trabalho e da formação docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os questionários serão analisados e posteriormente transcritos, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

A metodologia adotada será a coleta de dados via aplicação do questionário com questões que versam sobre a temática da pesquisa. As informações coletadas serão mantidas em sigilo e sendo utilizadas somente para fins de pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes. Como todas as pesquisas envolvendo seres humanos apresentam riscos, causados pelas respostas, questionamentos, concepções ou mesmo as reflexões sobre a temática, acredita-se que estes sejam mínimos.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, Cleberson de Lima Mendes, pelos telefones (47) 9189-0484. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

_____, ____ de _____ de 2015.

Participante

Cleberson de Lima Mendes
Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

PERFIL DO DOCENTE

1. Instituição: _____

2. Sexo: () masculino () Feminino

3. Faixa Etária:

- a. () Entre 20 e 30
- b. () Entre 30 e 40
- c. () Entre 40 e 50
- d. () Entre 50 e 60
- e. () Mais de 60

4. Qual sua formação e ano de conclusão? (Caso necessário, assinale mais de uma alternativa).

Ensino Superior:

a. () Licenciatura: Ano: _____ Em quê? _____

b. () Outros cursos (Bacharelado/Tecnólogo). Ano: _____ Em quê? _____

Pós-Graduação:

a. () Especialização: Ano: _____ Em quê? _____

b. () Mestrado: Ano: _____ Em quê? _____

c. () Doutorado: Ano: _____ Em quê? _____

5. Há quanto tempo você trabalha no Ensino Superior?

- a. Até 3 anos
- b. De 4 a 6 anos
- c. De 7 a 25 anos
- d. De 25 a 35 anos
- e. De 35 a 40 anos

6. Há quantos anos você atua na docência nesta instituição?

- a. Até 3 anos
- b. De 4 a 6 anos
- c. De 7 a 25 anos
- d. De 25 a 35 anos
- e. De 35 a 40 anos

7. Qual a sua carga horária semanal nesta instituição?

- a. até 10 horas-aula
- b. entre 11 e 20 horas-aula
- c. entre 21 e 30 horas-aula
- d. entre 31 e 40 horas-aula

8. Dentro dessa carga horária, há um número de horas-aula destinado ao planejamento das aulas/atendimento aos alunos?

- Sim Não

Em caso afirmativo e em relação a sua carga horária nesta instituição, quantas horas-aulas são destinadas ao planejamento das aulas?

9. Disciplinas ministradas nesta instituição:

10. Além da docência nesta instituição, você tem outra atividade profissional? Em caso afirmativo, marque na coluna da direita a respectiva carga horária semanal aproximada.

a. <input type="checkbox"/> Professor em outra (s) instituição (ões) de ensino	Carga horária
b. <input type="checkbox"/> Atividades de pesquisa na própria instituição de ensino	Carga horária
c. <input type="checkbox"/> Atividades de extensão na própria instituição de ensino	Carga horária
d. <input type="checkbox"/> Atividades de gestão na própria instituição de ensino	Carga horária
e. <input type="checkbox"/> Empregado CLT em empresa privada	Carga horária
d. <input type="checkbox"/> Funcionário Público	Carga horária
f. <input type="checkbox"/> Outras:	Carga horária

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

11. Na instituição em que atua, há políticas de inclusão para estudantes com deficiência?

- a. Sim b. Não c. Desconheço

Em caso afirmativo, quais as ações são desenvolvidas na universidade?

12. Foram efetivadas adaptações na sala de aula e na instituição para atender estudantes com deficiência?

- a. Sim b. Não c. Desconheço

Em caso afirmativo, assinale: (Caso necessário, assinale mais de uma alternativa)

- a. () arquitetônica
 b. () pedagógica
 c. () atitudinal
 d. () outras. Especificar _____

13. Você considera que as adaptações efetivadas são suficientes para o trabalho que a instituição vem desenvolvendo para inclusão de estudantes com deficiência?

- a. () Sim b. () Não c. () Parcialmente d. () Não sei responder

Justifique: _____

14. Já participou de cursos de formação continuada (cursos/palestras/oficinas) oferecidos pela instituição em que leciona com a temática voltada para a educação inclusiva?

- a. () Sim b. () Não

Quais as contribuições para a prática pedagógica?

15. Já participou de cursos de formação continuada oferecidos em outras instituições com a temática voltada para a educação inclusiva?

- a. () Sim b. () Não

TRABALHO DOCENTE

16. Na sua prática como docente, antes da docência no Ensino Superior, já teve ou tem alguma experiência com estudantes com deficiência?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo qual deficiência os alunos apresentavam ou apresentam? (Assinale quantas opções forem necessárias).

- a. () Visual b. () Auditiva c. () Física d. () Intelectual

e. () Outras: _____

Em caso afirmativo, poderia comentar sobre como foi a(s) experiência(s)

17. E no curso de licenciatura em matemática, já trabalhou ou trabalha com estudantes com deficiência?

- a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo qual deficiência os alunos apresentavam ou apresentam? (Assinale quantas opções forem necessárias).

- a. () Visual b. () Auditiva c. () Física d. () Intelectual

e. () Outras: _____

Em caso afirmativo, poderia comentar sobre como foi a(s) experiência(s)

18. Analisando o seu dia a dia na sala de aula, em que medida os itens abaixo foram ou são importantes para o desenvolvimento do trabalho junto aos acadêmicos com deficiência.

a. Adaptação de mobiliário e equipamentos em sala de aula (laboratórios, bibliotecas...).

() Pouco importante () Importante () Muito importante () Indiferente

b. Eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico.

() Pouco importante () Importante () Muito importante () Indiferente

c. Adaptação didático-pedagógica para o planejamento das aulas.

() Pouco importante () Importante () Muito importante () Indiferente

d. Adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem.

Pouco importante Importante Muito importante Indiferente

e. Eliminação de barreiras interpessoais manifestas em ações, sentimentos e atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência.

Pouco importante Importante Muito importante Indiferente

19. Considerando que você lecionou ou leciona nesta instituição para estudantes com deficiência, quais desafios você apontaria para o desenvolvimento do seu trabalho junto a esses acadêmicos?

20. Considerando que você lecionou ou leciona nesta instituição para estudantes com deficiência, no decorrer do trabalho docente, quais estratégias você utiliza, ou tem utilizado para atender as especificidades de estudantes com deficiência?

21. Na universidade, você teve oportunidade de dialogar, compartilhar, contar com o apoio de outros professores experiências relacionadas ao trabalho com estudantes com deficiência?

a. Sim b. Não

Em caso afirmativo, poderia comentar sobre essa(s) experiência(s)

**INGRESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE
MATEMÁTICA**

<p>Nas questões contidas neste quadro, você deve assinalar apenas uma alternativa em cada afirmação, correspondendo àquela que melhor expressa seu grau de concordância.</p> <p>1 - Discordo parcialmente 2 - Discordo totalmente 3 - Não discordo e nem concordo 4 - Concordo parcialmente 5- Concordo totalmente</p>	1	2	3	4	5
22. Tenho o conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência					
23. Com os conhecimentos que possuo, eu me sinto preparado para trabalhar com estudantes com deficiência.					
24. Eu sinto que sou ou serei capaz de suprir os déficits de aprendizagem do estudante com deficiência.					
25. Eu gosto ou gostaria de ter estudantes com deficiência em minha aula.					
26. Participar de cursos e palestras auxilia no trabalho junto ao estudante com deficiência.					
27. Eu avalio ou avaliarei os meus estudantes com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência.					
28. Conseguirei cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de estudantes com deficiência.					
29. Consigo ou conseguirei motivar o estudante com deficiência da mesma forma que aquele sem deficiência.					
30. A forma de tratamento do estudante com deficiência na sala de aula é diferenciada.					
31. Os demais alunos da turma se beneficiarão com a inclusão de alunos com deficiência matriculados na turma.					
32. Os estudantes com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.					
33. Existem materiais instrucionais suficientes para que eu possa atender os estudantes com deficiência					
34. Eu sinto que eu tenho recursos suficientes da escola para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiência.					

35. Na sua percepção ou com base em sua vivência junto aos alunos com deficiência ou, qual a sua expectativa em relação ao ingresso desses alunos no mercado de trabalho?

36. Qual sua concepção em relação à pessoa possuir deficiência e atuar como professor de matemática na escola?

37. Considerando o contexto atual na sua opinião a escola oportuniza/viabiliza a permanência deste professor com deficiência?

Prezado (a)s:

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Cleberson de Lima Mendes, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como se constitui o trabalho docente na inclusão de estudantes com deficiências nos cursos de licenciatura em Matemática nas universidades do sistema ACADE.

A pesquisa acontecerá na forma de questionário e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “O Trabalho Docente na Inclusão de Estudantes com Deficiência nos cursos de Licenciatura em Matemática nas Universidades do Sistema ACADE”, que está sob orientação da professora Dra. Sônia Maria Ribeiro.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo e sua disposição para participar da pesquisa. Coloco à disposição meus contatos: Telefone - (47) 9189-0484 – E-mail: cdelimamendes@gmail.com, para sanar as devidas dúvidas que possam surgir assim como para sugestões referentes ao tema abordado.

Agradecemos a colaboração!

Atenciosamente,

Cleberson de Lima Mendes e Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro.

Joinville, __ de _____ de 2015.

À

Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática

Prezado (a) Coordenador (a):

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada “O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos cursos de licenciatura do Sistema Acafe” desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Seguem, aos professores, envelopes com questionário referente à pesquisa e requeremos o seu auxílio para a contribuição dos professores dos cursos de matemática. Todos os procedimentos da pesquisa foram autorizados pelo Comitê de Ética.

Em função dos trâmites da pesquisa, solicitamos a devolutiva dos questionários até o dia __ de _____ de 2015. Estamos encaminhando um envelope maior, já endereçado para devolução dos envelopes com os questionários respondidos pelos professores. Caso haja necessidade, entre em contato conosco para que possamos enviar, depositar os recursos necessário para envio dos mesmos.

Agradecemos a colaboração,

Prof. Cleberson de Lima Mendes – Pesquisador Responsável
Sônia Maria Ribeiro – Professora Dra. Orientadora
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
Programa de Mestrado em Educação
Em caso de dúvidas: cdelimamendes@gmail.com ou (47) 9189-0484

APÊNDICE E – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Título da pesquisa: O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos cursos de Licenciatura em Matemática			
Objeto de estudo: Desafios do trabalho docente junto aos estudantes com deficiência no curso de licenciatura em matemática.			
Lócus da pesquisa: Universidades do Sistema ACAFE que possuem o curso de licenciatura em matemática			
Participantes: Docentes do curso de licenciatura em matemática das universidades do Sistema ACAFE.			
Abordagem: Qualitativa		Instrumento de Coleta: Questionário	Análise de dados: Análise de Conteúdo
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Pergunta (s) do instrumento de coleta de dados que contemple (m) essa questão de pesquisa
Compreender o trabalho docente na inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática nas universidades do sistema ACAFE.	Conhecer as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na voz dos docentes dos cursos de licenciatura em matemática das universidades do Sistema ACAFE.	Segundo os docentes as instituições apresentam políticas de inclusão para estudantes com deficiência?	<p>11. Na instituição em que atua, há políticas de inclusão para estudantes com deficiência?</p> <p>12. Foram efetivadas adaptações na sala de aula e na instituição para atender estudantes com deficiência?</p> <p>13. Você considera que as adaptações efetivadas são suficientes para o trabalho que a instituição vem desenvolvendo para inclusão de estudantes com deficiência?</p> <p>14. Já participou de cursos de formação continuada (cursos/palestras/oficinas) oferecidos pela instituição em que leciona com a temática voltada para a educação inclusiva?</p> <p>15. Já participou de cursos de formação continuada oferecidos em</p>

			<p>outras instituições com a temática voltada para a educação inclusiva?</p>
	<p>Identificar a percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática nas universidades do Sistema ACAFE.</p>	<p>Qual a percepção dos docentes em relação ao ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática?</p>	<p>22. Tenho o conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência 23. Com os conhecimentos que possuo, eu me sinto preparado para trabalhar com estudantes com deficiência. 24. Eu sinto que sou ou serei capaz de suprir os déficits de aprendizagem do estudante com deficiência. 25. Eu gosto ou gostaria de ter estudantes com deficiência em minha aula. 26. Eu pretendo participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre as estratégias de ensino para estudantes com deficiência. 27. Eu avalio ou avaliarei os meus estudantes com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência. 28. Conseguirei cumprir o programa</p>

			<p>de ensino proposto mesmo com a presença de estudantes com deficiência.</p> <p>29. Consigo ou conseguirei motivar o estudante com deficiência da mesma forma que aquele sem deficiência.</p> <p>30. A forma de tratamento do estudante com deficiência na sala de aula é diferenciada.</p> <p>31. Os demais alunos da turma se beneficiarão com a inclusão de alunos com deficiência matriculados na turma.</p> <p>32. Os estudantes com deficiência são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência.</p> <p>33. Existem materiais instrucionais suficientes para que eu possa atender os estudantes com deficiência</p> <p>34. Eu sinto que eu tenho recursos suficientes da escola para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiência.</p>
	<p>Verificar como vem ocorrendo o trabalho docente nos cursos de licenciatura em matemática nas universidades do Sistema ACADE na perspectiva da inclusão de</p>	<p>Como ocorre o trabalho docente junto aos acadêmicos com deficiência?</p>	<p>16. Na sua prática como docente, antes da docência no Ensino Superior, já teve ou tem alguma experiência com estudantes com deficiência?</p> <p>17. E no curso de licenciatura em matemática, já trabalhou ou trabalha com estudantes com deficiência?</p> <p>18. Analisando o seu dia a dia na</p>

	<p>peças com deficiência.</p>		<p>sala de aula, em que medida os itens abaixo foram ou são importantes para o desenvolvimento do trabalho junto aos acadêmicos com deficiência.</p> <p>19. Considerando que você lecionou ou leciona nesta instituição para estudantes com deficiência, quais desafios você apontaria para o desenvolvimento do seu trabalho junto a esses acadêmicos?</p> <p>20. Considerando que você lecionou ou leciona nesta instituição para estudantes com deficiência, no decorrer do trabalho docente, quais estratégias você utiliza, ou tem utilizado para atender as especificidades de estudantes com deficiência?</p> <p>21. Na universidade, você teve oportunidade de dialogar, compartilhar, contar com o apoio de outros professores experiências relacionadas ao trabalho com estudantes com deficiência?</p>
	<p>Identificar as expectativas dos professores em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mercado de trabalho.</p>	<p>Quais expectativas os professores apresentam em relação ao ingresso do acadêmico com deficiência no mercado de trabalho?</p>	<p>35. Qual sua concepção em relação a pessoa possuir deficiência e atuar como professor de matemática na escola?</p> <p>36. Na sua percepção ou com base em sua vivência junto aos alunos com deficiência, qual a sua expectativa em relação ao ingresso desses alunos no mercado de trabalho?</p>

			<p>37. Considerando o contexto atual na sua opinião a escola oportuniza/viabiliza a permanência deste professor com deficiência</p>
--	--	--	---

ANEXO I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO SISTEMA ACAFE



ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os professores dos cursos de licenciatura de matemática do Sistema ACAFE participarem respondendo aos questionários da pesquisa "O Trabalho Docente e a Inclusão de estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura em Matemática nas universidades do Sistema Acafe", do mestrando Cleberson de Lima Mendes, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Sônia Maria Ribeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo com o mesmo.

Também fui informado (a) que, de forma alguma, haverá identificação do nome dos professores, bem como das instituições envolvidas. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das universidades.

Atenciosamente,

Paulo Ivo Koehntopp – Secretário Executivo
Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE



ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NAS UNIVERSIDADES DO SISTEMA ACAFE.

Pesquisador: CLEBERSON DE LIMA MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47365115.0.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.213.670

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.197.619.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.197.619.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.197.619.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.197.619. A forma de recrutamento e aplicação de instrumento de pesquisa foram devidamente explicitados pelo pesquisador responsável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 1.197.619. A folha de rosto, o TCLE e as cartas de anuência foram protocoladas no sistema e estão de acordo com a Resolução 466/12 e complementares.

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

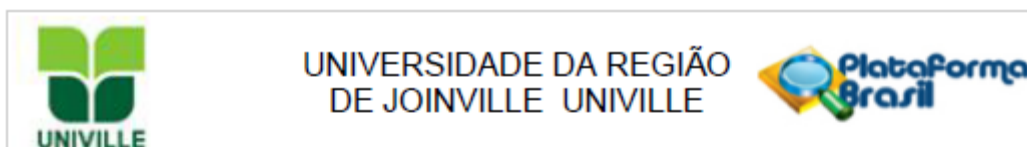
CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 1.213.670

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NAS UNIVERSIDADES DO SISTEMA ACADEMICO", de CAAE 47365115.0.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) CLEBERSON DE LIMA MENDES, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/status-parecer/577374>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo.pdf	20/08/2015 15:02:32	CLEBERSON DE LIMA MENDES	Aceito
Outros	Carta.jpg	20/08/2015 15:09:49	CLEBERSON DE LIMA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/08/2015 15:12:15	CLEBERSON DE LIMA MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cleberon.pdf	21/08/2015 16:52:41	CLEBERSON DE LIMA MENDES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_553889.pdf	21/08/2015 16:53:26		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-9235 E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.213.670

Não

JOINVILLE, 03 de Setembro de 2015

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetic@univille.br

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Cleberson de Lima Mendes

RG: 5.086.810-1

Título da Dissertação: "O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO SISTEMA
ACAFE".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da
Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 02 de maio de 2017.

Cleberson de Lima Mendes

Nome