

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CÁSSIO DE SOUZA GIABARDO

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

JOINVILLE

2016

CÁSSIO DE SOUZA GIABARDO

**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**

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

JOINVILLE

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Giabardo, Cássio de Souza

G428p Por que não sou professor? O que dizem dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille sobre seus percursos na formação inicial e no mundo do trabalho/ Cássio de Souza Giabardo; orientadora Dra. Sônia Maria Ribeiro – Joinville: UNIVILLE, 2016.

155 f.: il.; 30 cm

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

1. Professores. 2. Pessoas com deficiência. 3. Mercado de trabalho. 4. Inclusão. I. Giabardo, Cássio de Souza. (orient.). II. Título.

CDD 331.59

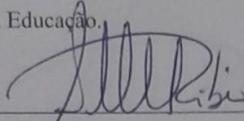
Termo de Aprovação

“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”

por

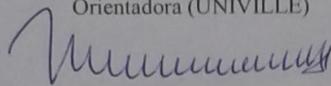
Cássio de Souza Giabardo

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

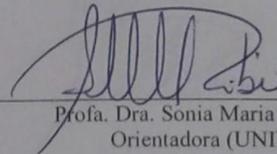
Orientadora (UNIVILLE)



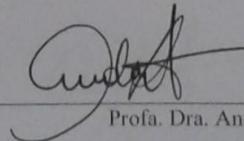
Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

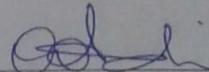
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Andrea Soares Wuo
(FURB)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 13 de junho de 2016

*Dedico esse trabalho aos meus pais,
Estevam Santos Giabardo e Diva de Souza
Giabardo por todo o amor, dedicação e
educação que me proporcionam até hoje.*

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer e citar pelo menos o nome de todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que este trabalho se realizasse, pois, se resolvesse comentar o quanto cada uma fez e o quanto foi importante para mim, isso daria muitas e muitas páginas de agradecimentos.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por me proporcionar tudo que vivencio e possibilitar condições para que eu possa superar os desafios enfrentados, assim como oportunizar, em meu percurso de vida, o apoio de pessoas que sempre serão muito importantes para mim.

Desse modo, agradeço aos meus amados e queridos pais, Estevam e Diva, por toda dedicação, amor e educação para comigo, bem como à toda minha família. Meus estimados irmãos, Cristiane e Steverson, que estão sempre do meu lado e demonstram o quanto se preocupam comigo e me amam, pois sei que sempre posso contar com eles. Agradeço também ao Sergio, Helena, Henrique e Gabi, que fazem sempre os encontros de nossa família serem alegres e memoráveis, servindo para mim como uma forma de resgatar forças para seguir em frente. Sou muito feliz por ter vocês todos em minha vida e fazer parte desta família, na qual me fortaleço constantemente.

Agradeço à minha filha de coração, Maria Eduarda, minha amada Duda, o apoio e força nos estudos, mas principalmente o amor incondicional que demonstra por mim e me faz desejar muito, em cada momento que passo com ela, ser uma pessoa melhor. Ela me transmite ensinamentos sem ao menos se dar conta de que faz isso, em cada história contada ou assunto que conversamos, o que me faz ficar cada dia mais apaixonado, orgulhoso e honrado dela me ter como um pai.

À Angela por me ajudar e me apoiar em muitos momentos em que pensei em desistir no início do curso de Mestrado, como também pela ajuda em algumas atividades das disciplinas e nas transcrições e reflexões das entrevistas realizadas.

Agradeço a minha estimada orientadora e professora Dra. Sonia Maria Ribeiro pela oportunidade de conhecimento e proximidade para os desafios e barreiras que as pessoas com deficiência vivenciam, como também pelo aprendizado de outros conhecimentos que perpassam os conteúdos acadêmicos e que ajudaram na minha constituição como pessoa. Obrigado pela ajuda, participação e compreensão nessa fase importante e desafiadora da minha vida.

Às professoras Dra. Aliciene Fusca Machado e Dra. Andrea Soares Wuo por aceitarem participar deste trabalho, que gentilmente compartilharam de seus conhecimentos e amorosidade durante as conversas realizadas. São professoras e educadoras que levarei para sempre em minhas lembranças e coração.

À todas as professoras do Curso de Mestrado em Educação da Univille, pois cada uma, com seu jeito, sua sabedoria, amorosidade e atenção, mostrou em cada aula que o conhecimento é algo construído mutuamente a partir do momento em que ele é compartilhado e debatido.

Agradeço aos meus colegas de sala, Alcinei, Claudia, Daiana, Daiane, Daniele, Debora, Dirlene, Hanen, Herlen, Janaína, Julcimara, Juliana e Vânia, pela cooperação nas aulas e nos trabalhos e pela receptividade para comigo, já que, no início do curso de Mestrado, por eu não ser um professor e muitos assuntos tratados serem novos para mim, eu me questionava o que estava fazendo ali. Sentindo-me um pouco não pertencente àquele grupo de professores, o tempo, o respeito e a união de todos do grupo fortaleceu o meu reconhecimento como profissional na área da educação. Também agradeço os alunos da turma III do curso de Mestrado: André, Miriane, Cleide e Denise; e os alunos da turma V, Cleberson, Ana Paula e Fabiana.

Fico honrado e feliz de ter estudado, conhecido e aprendido com cada um de vocês e ver quantos professores competentes e humanos temos em nossa área. Parabéns!

À toda equipe da biblioteca do Instituto Federal Catarinense, Campus Araquari: Bernardete, Dete, Lucília, Dona Angela, Maika, Guilherme e Sonara pelo apoio, compreensão e ajuda nesse período.

Muito obrigado aos meus diversos amigos, que sabem que os considero muito mais que amigos, são minha família, e que, em um momento de grande dificuldade, me apoiaram, muitos mesmo de longe, e possibilitaram, mais uma vez, sentir o quanto sou estimado para eles. Obrigado a todos vocês: Wellington (Tainha), Marlon, Renato, tia Amélia, Rodrigo (Tutu), minhas primas Priscila e Francine, minha tia Rosa, Fábio Luiz, Hélio, Felipe, Fernanda, Flávia, Gisa, Viviane, Neusa e Tatiane. Meu eterno obrigado a todos vocês. Feliz o homem que possui tantos amigos e pessoas ao seu redor, pois ele, onde estiver, nunca estará só.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense por proporcionar políticas internas que possibilitem melhores condições dos seus servidores, em especial os servidores

técnicos administrativos, para o crescimento profissional e pessoal. Assim, friso a importância que essas políticas internas do Instituto possuem.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente concordaram em participar e muito pacientemente conversaram sobre meus diversos questionamentos.

Meu eterno e sincero muito obrigado a todos vocês!

“Nosso maior medo não é sermos inadequados.

Nosso maior medo são o de sermos poderosos além da conta.

É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos apavora.

Nós nos perguntamos: Quem sou eu para ser brilhante, lindo, talentoso, fabuloso?

Na verdade, quem é você para não ser? Você é um filho de Deus.

Ser pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de sábio em você se encolher para que os outros não se sintam inseguros ao seu redor.

Nós todos nascemos para brilhar, como as crianças brilham. Nós nascemos para manifestar a glória de Deus dentro de nós.

Não está somente em alguns de nós, está em todos.

E conforme deixarmos nossa própria luz brilhar, nós inconscientemente damos permissão a outros para fazer o mesmo.

Na medida em que nos libertamos do nosso próprio medo, nossa presença automaticamente libertará os outros.”

(Nelson Mandela – Discurso de posse da presidência da África do Sul, 1994)

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), e tem como objetivo investigar os percursos na formação inicial e no mundo do trabalho que conduziram ao distanciamento do exercício profissional docente dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille. Deste modo foram entrevistados quatro egressos com deficiência, sendo dois com deficiência visual, um físico e um auditivo, dos cursos de licenciatura em artes visuais, história e educação física. Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo por Franco (2012), contando com o aporte teórico de Antunes (2009), Bianchetti; Freire (2012), Lancillotti (2003), Leme (2015), Gatti (2010), Goffmann (2008), Magalhães (2006), Valdés (2006), Pimenta; Lima (2012), Tardif (2005), entre outros. Os resultados desta pesquisa demonstram que durante o percurso inicial os entrevistados vivenciaram diversas barreiras, algumas inerentes às pessoas com deficiência e outras barreiras que são vivenciadas por todos os acadêmicos de modo geral. Esses obstáculos vivenciados pelos participantes durante o processo formativo, não impossibilitaram que estes demonstrassem suas aptidões de docência durante a atividade do estágio, apontando a existência de algumas dessas barreiras também no ambiente laboral. Quanto ao percurso no mundo do trabalho, se compreendeu que além das conjecturas que envolve a atual sociedade capitalista, o caminho percorrido por cada um dos participantes no mundo do trabalho contribui, influencia e propicia a sua aproximação ou distanciamento do exercício profissional docente, no qual a rede de contato (networking) que cada um estabelece durante este trajeto é significativo nas informações e indicações sobre e/ou para o mercado de trabalho. Sendo apontados pelos participantes a preocupação com as condições de trabalho docente (remuneração, infraestrutura, estabilidade) como os principais fatores para a atratividade do trabalho docente, atividade profissional que todos os participantes desejam futuramente vir a exercer.

Palavras-chave: Professores com deficiência, Pessoas com deficiência, Inclusão, Mercado de trabalho.

ABSTRACT

This research is part of the line of research Work and Teacher Training of the Master in Education of the University of Joinville Region (Univille), and aims to investigate the pathways in initial training and the world of work that led to the detachment of professional practice teaching of graduates with disabilities the degree courses of Univille. Thus were interviewed four graduates with disabilities, two with visual impairment, a physical and a hearing, the degree courses in visual arts, history and physical education. The data were analyzed based on content analysis by Franco (2012), with the theoretical support of Antunes (2009), Bianchetti; Freire (2012), Lancillotti (2003), Leme (2015), Gatti (2010), Goffmann (2008), Magalhães (2006), Valdés (2006), Pimenta; Lima (2012), Tardif (2005), among others. The results of this research demonstrate that during the initial formation respondents experienced various barriers, some inherent to people with disabilities and other barriers that are experienced by all in general academics. These obstacles experienced by the participants during the training process, not impossible that they demonstrate their teaching skills during the training activity, indicating the existence of some of these barriers also in the work environment. As for the journey in the world of work, it was understood that beyond the conjectures surrounding the current capitalist society, the path taken by each of the participants in the labor market contributes influences and provides its approach or departure from the teaching professional practice, in which the contact network (networking) each established during this trip is significant in information and advice on and / or the labor market. As pointed out by the participants concern about the working conditions of teachers (salaries, infrastructure, stability) as the main factors for the attractiveness of the teaching profession, occupation that all participants wishing to come in the future to exercise.

Keywords: Teachers with disabilities, People with disabilities, Inclusion, Market labor.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População brasileira de pessoas com deficiência (2000 e 2010)	45
Gráfico 2 – Percentual de pessoas com deficiência por idade	46
Gráfico 3 – População Economicamente Ativa (20 a 59 anos)	47
Gráfico 4 – Percentual conforme o nível de ensino	48
Gráfico 5 – Número de matrículas no ensino regular	54
Gráfico 6 – Número de graduandos com deficiência nas IES	55

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Levantamento da produção acadêmica na BDTD (1990 - 2015).....	21
Tabela 2 - Levantamento da produção acadêmica na CAPES (2011 - 2012).....	23
Tabela 3 - Levantamento de artigos nacionais na SCIELO.....	24
Tabela 4 - Trabalhos nos GT08, GT09 e GT15 da ANPED (2000 - 2013).....	25
Quadro 1 – Informações sobre os sujeitos entrevistados	78
Quadro 2 – Ensino Fundamental (Rede Pública) – Porcentagem do número de recursos disponíveis nas escolas por região geográfica	109
Quadro 3 – Ensino Médio (Rede Pública) – Porcentagem do número de recursos disponíveis nas escolas por região geográfica	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Central de Atendimento Acadêmico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional da Saúde
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FUNC	Fundação Universitária do Norte Catarinense
FUNDAJE	Fundação Joinvilense de Ensino
FURJ	Fundação Educacional da Região de Joinville
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especializadas
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford de Combate à Fome)
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINES	Projeto de Apoio a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior

PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O caminho ao mestrado e a apresentação da pesquisa	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
1.1 A ideologia do capitalismo e a lógica do trabalho da pessoa com deficiência.....	31
1.2 A educação e as pessoas com deficiência.....	51
2. METODOLOGIA E DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	68
2.1 Objetivo geral	68
2.2 Objetivos específicos	69
2.3 Lócus da pesquisa	70
2.4 Os participantes da pesquisa	72
2.5 Instrumento da pesquisa	73
2.6 Coleta de dados	74
2.7 Procedimentos para a análise dos dados.....	74
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	78
3.1 A caracterização dos licenciados com deficiência.....	78
3.2 O percurso na formação inicial.....	83
3.2.1 A escolha da docência como um sonho a realizar	84
3.2.2. As dificuldades e desafios enfrentados durante a formação inicial	90
3.2.3. Estágio curricular supervisionado: vivenciando a docência.....	102
3.3 O percurso no mundo do trabalho.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICE	149
APÊNDICE A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	150
APÊNDICE B – Carta a Pró-Reitoria de Ensino	152
APÊNDICE C – Egressos com deficiência dos cursos de licenciatura.....	153
APÊNDICE D – Roteiro prévio de perguntas abertas	154
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156

INTRODUÇÃO

É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 2011, p. 58).

A partir do pensamento de Paulo Freire e me reconhecendo como ser histórico consciente do pouco que sei e me preparo para saber mais, venho inicialmente descrever um breve relato sobre o meu percurso de vida até o curso de Pós-Graduação do Mestrado em Educação e a definição do tema a ser investigado. Trago com isso, alguns pontos que acredito serem importantes nesta minha trajetória, seguido do levantamento de publicações realizado referente a temática pesquisada.

O caminho ao mestrado e a apresentação da pesquisa

Sou natural da cidade de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo (SP), próximo à divisa com os Estados do Mato Grosso do Sul e Paraná, sendo o terceiro e último filho de um casal de professores. Meu pai já falecido exerceu durante muitos anos a profissão de professor, ministrando as disciplinas de Psicologia, História e Filosofia da Educação para o magistério, além de ter atuado como advogado, dedicando-se mais à advocacia quando se aposentou da docência. Minha mãe, hoje professora aposentada, atuou na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acompanhei durante muitos anos as rotinas pessoais e profissionais de meus pais. Meu pai sempre muito ocupado ministrando suas aulas e quando em casa permanecia em seu escritório até tarde da noite cuidando dos processos judiciais, como também cuidava dos pequenos consertos da casa quando esses surgiam. Minha mãe lecionava durante o dia, e a noite ficava em sua mesa localizada em um pequeno quarto na edícula dos fundos da casa preparando suas aulas.

Viva em minha memória está às muitas vezes que a ajudava mimeografar trabalhos escolares e confeccionar lembrancinhas para a organização de algumas datas comemorativas (Páscoa, Natal, entre outras) para os seus alunos. Além disso,

ela cuidava das tarefas domiciliares que um lar com três filhos requer, contando sempre com a ajuda dos filhos para algumas atividades, cada um responsável por pequenas tarefas diárias.

Até hoje, na casa dos meus pais se mantém do mesmo jeito o quarto pequeno dos fundos em que minha mãe preparava suas aulas. Chamado carinhosamente por todos da família de "quartinho", que pela variedade de livros (didáticos, literatura, obras de referência, gibis), como os demais materiais (cartolinas, tintas guache, pincéis, lápis coloridos, jogos educativos, carimbos de desenho), assemelha-se a uma mini biblioteca.

Esse mesmo espaço foi muito utilizado por mim principalmente na época em que cursava o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Espaço que sempre gostei muito, por ser um ambiente silencioso, utilizado para leitura, estudos, aprendizados e reflexões, semelhante ao ambiente de minha atual profissão de bibliotecário.

No decorrer dos anos, acompanhando e observando a profissão docente dos meus pais, percebi que nem tudo eram louros na profissão, pois escutava algumas conversas entre eles sobre as dificuldades enfrentadas na profissão, os baixos salários e a lembrança dos tempos anteriores quando no início da carreira, a docência era uma profissão estimada e reconhecida, com ótimos salários e os alunos demonstravam sentimentos de respeito e admiração.

Esse contexto se transforma nos últimos anos de atuação profissional de ambos tendo em vista os de episódios de desrespeito de alunos para com seus colegas de profissão, além dos baixos salários (defasagem salarial) e a depreciação da Educação no Brasil. Estas recordações mantiveram afastadas de mim as possibilidades de seguir a carreira docente.

Entre as opções de cursos universitários pesquisados para ingressar no ensino superior, me acendeu a curiosidade para um curso chamado Biblioteconomia, o qual fui aprovado no vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e após cursar dois anos, solicitei a transferência para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizando um sonho de morar no litoral de Santa Catarina.

Ao concluir a graduação em Biblioteconomia em 2006, trabalhava como auxiliar de biblioteca em um colégio particular de Ensino Médio e Curso pré-vestibular, sentindo muita satisfação quando ensinava e explicava as dúvidas que os alunos possuíam nas diferentes disciplinas, me imaginando um ótimo professor. Em

busca de melhores oportunidades de trabalho me mudei para a cidade de Tubarão (SC), exercendo inicialmente atividades que não se relacionavam à minha formação, adentrando no empreendedorismo para posteriormente atuar como bibliotecário em um colégio de Ensino Médio na cidade de Laguna (SC) e mais tarde na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), no campus de Tubarão (SC).

No final de 2010, após prestar alguns concursos públicos, fui chamado para ingressar como bibliotecário no Instituto Federal Catarinense (IFC) na cidade de Araquari (SC), cidade vizinha a Joinville (SC), onde desde então resido e trabalho. Após algum tempo no Instituto Federal com o intuito de contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal, cursei Pós-graduação em Gestão Educacional. A especialização me incentivou a aprofundar meus estudos na Educação, o que me levou ao curso de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

No decorrer dos estudos no curso de Mestrado percebi que vivenciava um processo de reformulação de pensamentos, conceitos e visões de mundo, reflexões que me causaram certa conturbação. As discussões surgidas durante as aulas me conduziram a uma revisitação da minha constituição histórica, percebendo o quanto a proximidade com o universo educacional dentro de minha própria casa, propiciado pela carreira profissional de meus pais, possa ter influenciado nas minhas escolhas sem que me desse conta, como por exemplo, a carreira profissional.

Durante os encontros iniciais com a orientadora emergiu a possibilidade de realizar a dissertação com temática centrada na inclusão, tema para mim muito interessante de se reflexionar, motivado pela convivência de muitos anos com um estimado amigo deficiente visual, onde em muitos momentos percebia as dificuldades e desafios que ele enfrentava na sociedade. Assim como, de alguns alunos com deficiência que conheci durante o meu percurso profissional no ensino médio e ensino superior. Essas pessoas sempre me chamaram a atenção pelos enfrentamentos dos diversos tipos de barreiras que precisavam transpor caso optassem e tentassem participar de alguns contextos sociais comuns as demais pessoas sem deficiência, como: barzinhos e festas, escolas e universidades, ou até mesmo sua própria locomoção por ruas e calçadas.

Diante dessa possibilidade de pesquisa, achei gratificante a ideia de um estudo que ampliasse as reflexões envolvendo os enfrentamentos sociais vividos pelas pessoas com deficiências, levando-me a imaginar inúmeras possibilidades de

pesquisas, mas até aquele momento ainda buscava uma identificação mais próxima com o tema em questão. Até que depois de várias conversas com colegas e no grupo de pesquisa coordenado pela professora orientadora, surgiu a oportunidade de realizar uma pesquisa com os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura¹ que não estavam atuando na docência.

A partir dessa temática, definiu-se como objetivo deste estudo, investigar os percursos na formação inicial e no mundo do trabalho que culminaram para o distanciamento do exercício da docência dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da UNIVILLE. A partir deste enunciado algumas questões de pesquisa foram estruturadas interrogando não apenas os motivos que levaram esses sujeitos a não exercerem a profissão de professores, mas também compreender o percurso percorrido durante a formação inicial e no mundo do trabalho:

- Quais motivos levaram os participantes a escolher um curso de licenciatura?
- Quais as dificuldades e desafios vividos durante o percurso da formação inicial?
- Como se procedeu a experiência do estágio curricular supervisionado no incentivo e aproximação da carreira profissional docente?
- Caso o egresso tenha assumido a docência, quais motivos posteriores o afastaram da atividade docente?
- Quais foram os percursos no mundo do trabalho que levaram esses egressos ao distanciamento do exercício da docência?

Desta forma, espera-se com a realização dessa pesquisa, colaborar nas reflexões sobre as conjunturas que envolvem os percursos de formação inicial das pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura, e, os percursos no mundo do trabalho que os distanciam da atividade profissional docente. Do mesmo modo que

¹ Segundo Gatti (2010a, p. 11), as licenciaturas são cursos com o objetivo de formar professores para atuarem na educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e na educação especial. Os cursos ofertados pela UNIVILLE em licenciatura em 2015 são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras e Pedagogia.

pode contribuir nas reflexões mais amplas que envolvem as pessoas com deficiência no ensino superior e no mundo do trabalho.

De acordo com Brando (2011, p. 12):

Cabe aos pesquisadores da Educação Especial, propor investigações que tragam contribuições não apenas para o espaço acadêmico, mas para a sociedade onde pessoas com deficiência estão presentes. É necessária uma mudança de olhar do grupo social para com os indivíduos com deficiência para que ocorra uma inclusão dos mesmos nos diversos contextos sociais.

Inclusão que tem gerado nos diferentes contextos sociais inúmeras mudanças significativas tanto no modo da sociedade perceber este sujeito, como no modo de lidar com ele. Dentre essas modificações nos espaços sociais, destacam-se aquelas no âmbito educacional em seus diferentes níveis de ensino, entre eles o ensino superior.

Movimento em prol das pessoas com deficiência que se decorreu historicamente através das mobilizações sociais e que foram reforçadas no início dos anos 90 pelos conteúdos divulgados nas declarações mundiais², sendo esses utilizados como parâmetros na elaboração das políticas educacionais de inclusão dos países signatários que influenciaram a compreensão de valorização da pessoa com deficiência e de seu papel na sociedade. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, apreendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008c).

Segundo Mendes (2002), tais políticas se fundamentam numa filosofia de democracia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, promovendo e garantindo a equiparação do direito de todas as pessoas à educação, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

² Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

Mudanças educacionais que contribuem no reconhecimento das especificidades de cada pessoa e seu potencial, não sua deficiência.

Este processo de mudança traz uma complexidade pelo fato deste se configurar e envolver modificações no modo de organização educacional, como também, mudanças de concepções sociais, culturais e subjetivas (CARVALHO, 2010).

O movimento de inclusão escolar tem influenciado e oportunizado o aumento no número de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular, ingresso que por sua vez, contribui gradativamente na desconstrução de barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, dentre outras, e que quando presentes dificultam o processo de aprendizagem.

O ingresso desta população que tem ocorrido de modo tímido no ensino superior, o que segundo Valdés (2005), se deve principalmente ao acesso restrito que esses alunos dispunham a educação básica, anteriormente a essas reformas educacionais. Sendo que, no decorrer dos anos, esse movimento de inclusão permitiu que mais pessoas com deficiência conquistassem a formação educacional básica, possibilitando o seu ingresso no ensino superior em busca da formação profissional e posteriormente, a busca pelo exercício da profissão.

Paralelamente a esse processo de educação inclusiva, houve o fortalecimento de pesquisas na área da educação visando identificar e compreender este fenômeno que desestabilizou os *modus operandi* das escolas, bem como trouxe novos desafios ao trabalho do professor. Segundo Mendes (2004), esse aumento ao longo dos anos no número de pesquisas que versam sobre a educação inclusiva é muito importante para que a ciência contribua com os ideais de igualdade social e a plena cidadania.

Assim, compreende-se que analisar as diversas publicações sobre determinada temática e período, contribuem na reflexão do momento histórico em que estas se realizaram, bem como na compreensão das concepções que este movimento adquiriu em seu percurso.

Deste modo, a fim de se identificar pesquisas próximas a temática deste estudo e capazes de contribuir teoricamente realizou-se um levantamento das publicações entre os anos de 1990 e 2015 sobre os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura e o professor com deficiência. A opção por este período deu-se em razão do interesse em compreender o conhecimento gerado por meio das

pesquisas na década inicial da constituição do movimento da inclusão, almejando-se assim verificar a existência de trabalhos com temáticas voltadas ao profissional docente com deficiência, possibilitando acessar informações pertinentes e próximas à realidade vivida pelos sujeitos desta pesquisa. Uma vez que eles podem ter vivenciado dificuldades e desafios semelhantes no percurso formativo inicial e no acesso ao mundo do trabalho docente. Salientando que os participantes desta pesquisa, apesar de não exercerem atualmente a atividade docente, possuem a formação e habilitação para a prática docente e podem ter exercido, em algum momento, a profissão. Ocorrência que será investigada nesta pesquisa.

Durante esse levantamento constatou-se pouquíssimas publicações referente à temática pesquisada, ampliando-se a busca para pesquisas sobre as pessoas com deficiência e o mercado de trabalho, a fim de se encontrar ainda publicações sobre o percurso formativo e laboral dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura ou dos docentes com deficiência que não foram localizados com as pesquisas anteriores.

Deste modo, os *lócus* de investigação foram bases de dados de expressiva notoriedade no cenário nacional: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses da CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO). Os descritores utilizados foram: “*Professor deficiente*”, “*Professor com deficiência*”, “*Professores com deficiência*” e “*Egresso com deficiência*”. Estendendo a pesquisa através de outros descritores e suas combinações, como: “*Pessoa deficiente*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas deficientes*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoa com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”. Essas combinações se devem em virtude que da utilização de apenas um desses descritores, os números de trabalhos encontrados foram excessivamente numerosos, impossibilitando a análise de tantas publicações; como também se variou os descritores no singular e plural, já que se contataram discrepâncias nos resultados quando da comparação entre essa variação.

Também, realizou-se uma busca no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a fim de encontrar estudos realizados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, pesquisando as publicações nos respectivos Grupos de Trabalho (GTs): Formação de Professores (GT08), Trabalho e Educação (GT09), e Educação Especial (GT15); iniciando a

busca na 23ª Reunião Anual (2000), por ser a mais antiga disponível no site da Associação, até a 36ª Reunião Anual (2013).

Primeiramente realizou-se a pesquisa no banco de dados da BDTD, onde foi empregado como ferramenta de busca a *Procura Avançada* para que nos respectivos campos: resumo, título e assunto, fossem localizados os descritores selecionados, no período de 1990 a 2015 publicados no Brasil. Contatou-se nessa fase que a recomendação do site de aspas duplas para a pesquisa por expressões exatas não funcionou corretamente, já que os resultados demonstraram conjuntamente as expressões exatas e também as palavras separadamente.

Apresentamos na Tabela 1 o número de trabalhos encontrados.

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica na BDTD (1990 - 2015)

DESCRITORES	BDTD	TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA PESQUISADA
“Professor deficiente”	173	3
“Professor com deficiência”	519	6
“Professores com deficiência”	519	6
“Egresso com deficiência”	0	0
“Pessoa deficiente” + “Mercado de Trabalho”	0	0
“Pessoas deficientes” + “Mercado de Trabalho”	0	0
“Pessoa com deficiência” + “Mercado de Trabalho”	0	0
“Pessoas com deficiência” + “Mercado de Trabalho”	56	0
TOTAL	1266*	14*

Fonte: BDTD. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 12 nov. 2015. Dados sistematizados pelo autor.

* Lembramos que alguns trabalhos se repetiam em cada busca realizada.

Com o descritor “*Professor deficiente*” identificou-se 173 trabalhos, destes, três relacionados à temática do professor com deficiência: o primeiro investigou as trajetórias escolares de três professores com deficiência (deficiência física, visual e auditiva) que atuam na rede pública de ensino de São Paulo, visando examinar como se efetivou a trajetória de escolarização/formalização e o acesso à profissão docente (VIANA, 2006, *web*). O segundo trabalho analisa efeitos de sentido no discurso de alunos e professores cegos e videntes, sob a perspectiva da linguagem e subjetividade no processo de educação formal escolarizada, buscando compreender como são produzidos os sentidos na experiência pedagógica da inclusão de crianças com necessidades especiais (SANTOS, 2007, *web*). O terceiro trabalho versa sobre três professores com deficiência física, atuantes no Ensino Superior, pesquisando-se as categorias: trajetórias no ensino básico, acesso e permanência no ensino superior, acesso ao mercado de trabalho, acesso e atuação

como professor de ensino superior e sua inclusão, estabelecendo uma reflexão sobre a inclusão profissional frente às dificuldades enfrentadas diariamente na escola (BARBOSA, 2009, *web*).

Já com os descritores “*Professor com deficiência*” e “*Professores com deficiência*” foram encontrados os mesmos trabalhos, resultando em 519 trabalhos. Dos seis trabalhos encontrados, o trabalho de autoria de Barbosa (2009) recuperado na pesquisa anterior, e, outros quatro trabalhos que discorrem sobre as seguintes temáticas: a constituição na busca de aproximação das significações imaginárias e dos saberes construído durante a trajetória de história de vida de uma alfabetizadora cega, mostrando possibilidades de exercício profissional, de inclusão social e de conquista da cidadania plena (OLIVEIRA, 2008, *web*); a atuação profissional de professores com deficiência que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana, relatando as diversas barreiras enfrentadas por estes profissionais em seu ambiente de trabalho (KLAUMANN, 2009, *web*); a análise dos processos de subjetivação de professores com deficiência, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, com base na discussão de suas experiências e sentidos pessoais e profissionais de inclusão social (MENEHELLI JUNIOR, 2012, *web*); a investigação da práxis pedagógicas e a trajetória acadêmica de um professor com deficiência visual que ensina álgebra em um curso de Licenciatura em Matemática, com o intuito de compreender como este docente, mediante vias alternativas distintas, construiu e atualmente ensina a partir dos sistemas sensoriais de que dispõe (GONÇALVES, 2013, *web*); e por último, as trajetórias de vidas de quatro professores com deficiência, dois com deficiência física e dois com deficiência visual, que por meio das narrativas apresentam questões relacionadas à vida pessoal e profissional e suas relações com a deficiência, sendo a análise embasada numa perspectiva histórico-cultural predominantemente vigotskiana (SANTOS, 2013, *web*).

Nos demais cinco descritores pesquisados: “*Egresso com deficiência*”, “*Pessoa deficiente*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas deficientes*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoa com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, não se obteve resultados; apenas na busca “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, encontraram-se resultados. No entanto, dos 56 trabalhos localizados, nenhum se relacionava ao egresso com deficiência dos cursos de licenciatura ou do professor com deficiência.

Posteriormente foi realizada a consulta no Banco de Teses da CAPES, onde se utilizou como ferramenta de busca a *Pesquisa básica*, com os mesmos descritores de investigação utilizados anteriormente na BDTD. Contudo, nessa base de dados salienta-se que no próprio site consta um aviso que em virtude de garantir a consistência das informações, a equipe está realizando uma análise de todos os trabalhos, disponibilizando em um primeiro momento apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012; quanto aos trabalhos defendidos em anos anteriores, estes serão aos poucos inseridos. Assim, apresentamos na Tabela 2 o número de trabalhos encontrados.

Tabela 2 – Levantamento da produção acadêmica na CAPES (2011 - 2012)

DESCRITORES	TRABALHOS DEFENDIDOS EM 2011		TRABALHOS DEFENDIDOS EM 2012		TOTAL / TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	
“Professor deficiente”	0	0	0	0	0/0
“Professor com deficiência”	0	0	0	0	0/0
“Professores com deficiência”	1	0	1	0	2/2
“Egresso com deficiência”	0	0	0	0	0/0
“Pessoa deficiente” + “Mercado de Trabalho”	0	0	0	0	0/0
“Pessoas deficientes” + “Mercado de Trabalho”	0	0	1	0	1/0
“Pessoa com deficiência” + “Mercado de trabalho”	15	1	12	0	28/0
“Pessoas com deficiência” + “Mercado de trabalho”	24	1	19	1	45/0
TOTAL	40*	2*	33*	1*	76/2

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2015. Dados sistematizados pelo autor.

* Alguns trabalhos podem se repetir em cada busca.

Das consultas realizadas com os descritores “*Professor deficiente*”, “*Professor com deficiência*”, “*Egresso com deficiência*”, “*Pessoa deficiente*” e “*Mercado de trabalho*”, não foram encontrados resultados. Com os descritores “*Pessoas deficientes*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoa com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*” foram recuperados resultados, mas nenhum referente à temática pesquisada. Por último, com o descritor “*Professores com deficiência*” foram encontrados dois trabalhos referentes à temática de interesse.

O primeiro trata-se de uma pesquisa constituída por três estudos, onde é dada a voz a professores com deficiência que atuam no ensino superior; no primeiro estudo descreveu-se a prática pedagógica de uma docente com Paralisia Cerebral; o segundo estudo teve como objetivos verificar como docentes com deficiência planejavam e conduziam suas aulas, identificando entraves e facilitadores para a sua atuação docente; e o terceiro estudo analisou a percepção de alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e professores sem deficiência (BRANDO, 2011, *web*). O segundo trabalho identificado na busca se trata do mesmo encontrado anteriormente na BDTD de autoria de Meneghelli Junior (2012, *web*).

Na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) a pesquisa utilizou-se dos mesmos descritores, sendo que nesse banco de dados não há a possibilidade de definir a periodicidade para realização da pesquisa, apenas após os resultados obtidos que essa opção surge através de um *menu* demonstrando o quantitativo por ano dos trabalhos encontrados, disponibilizando a sua seleção por anos. Mais uma vez, se confirmou que trabalhos na área sobre a perspectiva do professor com deficiência são raros, já que os trabalhos encontrados não se relacionavam com a temática. Apresentamos na Tabela 3 o número de trabalhos encontrados.

Tabela 3 – Levantamento de artigos nacionais na SCIELO

DESCRITORES	SCIELO	TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA PESQUISADA
“Professor deficiente”	0	0
“Professor com deficiência”	0	0
“Professores com deficiência”	0	0
“Egresso com deficiência”	0	0
“Pessoas com deficiência” + “Mercado de Trabalho”	17	0
“Pessoa com deficiência” + “Mercado de Trabalho”	5	0
“Pessoa deficiente” + “Mercado de Trabalho”	1	0
“Pessoas deficientes” + “Mercado de Trabalho”	2	0
TOTAL	25	0

Fonte: SCIELO. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2015. Dados sistematizados pelo autor.

Na pesquisa com os descritores “*Professor deficiente*”, “*Professor com deficiência*”, “*Professores com deficiência*” e “*Egresso com deficiência*” não foram encontrados resultados. Com os descritores “*Pessoas com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*” foram encontrados dezessete artigos, estes incluíam os artigos localizados com os demais descritores: “*Pessoa com deficiência*” e “*Mercado de trabalho*”, “*Pessoa deficiente*” e “*Mercado de trabalho*” e “*Pessoas deficiente*” e

“Mercado de trabalho”. Sendo que nenhum desses trabalhos tratava da temática desta pesquisa.

Prosseguindo o levantamento das publicações na temática relacionada, foram pesquisadas na ANPED as produções apresentadas na 23ª Reunião Anual (2000) à 36ª Reunião Anual (2013), nos Grupos de Trabalhos (GTs) existentes que contemplassem a temática de interesse. Para isso foram pesquisadas as publicações nos GT08 – Formação de Professores, GT09 – Trabalho e Educação, e GT15 – Educação Especial, sendo verificados os títulos e resumos dos trabalhos. No entanto, constatou-se que em algumas publicações os resumos não apresentavam informações suficientes sobre o trabalho, nesses casos foram necessárias leituras completas; situação ocorrida em diversas publicações em todas as bases de dados pesquisadas. Segue a tabela 4 com o número de trabalhos publicados.

Tabela 4 – Trabalhos nos GT08, GT09 e GT15 da ANPED (2000 - 2013)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED				
ANO	GT	N.º de trabalhos	Trabalhos relacionados	Trabalhos por ano / Selecionados
2013	08	18	0	48/0
	09	10	0	
	15	20	0	
2012	08	22	0	54/1
	09	13	0	
	15	19	1	
2011	08	22	0	63/0
	09	17	0	
	15	24	0	
2010	08	21	0	50/0
	09	11	0	
	15	18	0	
2009	08	21	0	50/0
	09	12	0	
	15	15	0	
2008	08	18	0	46/0
	09	13	0	
	15	15	0	
2007	08	31	0	63/0
	09	17	0	
	15	15	0	
2006	08	29	0	55/0
	09	15	0	
	15	11	0	
2005	08	45	0	85/1
	09	19	0	
	15	21	1	

Continua

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED				
ANO	GT	N.º de trabalhos	Trabalhos relacionados	Trabalhos por ano / Selecionados
2004	08	22	0	53/0
	09	19	0	
	15	12	0	
2003	08	12	0	45/0
	09	16	0	
	15	17	0	
2002	08	10	0	28/0
	09	10	0	
	15	08	0	
2001	08	17	0	50/0
	09	16	0	
	15	17	0	
2000	08	11	0	34/0
	09	10	0	
	15	13	0	
TOTAL	GT08	299	0	722/2
	GT09	198	0	
	GT15	225	2	

Fonte: ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 nov. 2015. Dados sistematizados pelo autor.

Da pesquisa realizada nos três GTs chegou-se a um total de 722 trabalhos sendo que apenas dois desses, localizados no GT15 abordavam a temática de interesse. O primeiro trabalho analisou e descreveu a ocorrência da utilização de estratégias e recursos de uma professora surda no ensino da língua escrita (LEBEDEFF, 2005, *web*); e o segundo, estudou a formação de professores surdos e suas implicações na constituição de práticas docentes significativas, com base nos resultados obtidos de outra pesquisa realizada anteriormente pelos autores tendo como objetivo compreender a constituição da identidade de professoras surdas e os aspectos que contribuíram para a sua formação docente (SILVA; KLEIN, 2012, *web*).

Diante do balanço das produções, os resultados obtidos demonstram que as pesquisas sobre o profissional docente com deficiência ainda são muito escassas, principalmente quanto às dificuldades enfrentadas ao acesso e exercício da profissão, assim como, os motivos que os impossibilitam ou os distanciam da docência.

Contexto que demonstra estar em conformidade com Valdés (2006), quando esta diz que os estudos e pesquisas sobre as pessoas com deficiência no ensino superior ainda são poucas, predominando-se a produção de pesquisas no ensino básico. Reflexo do restrito número de acesso que as pessoas com deficiência possuem ao ensino superior, e, que tem aumentado nos últimos anos através das

políticas educacionais e da conquista dessas pessoas pela formação educacional básica, possibilitando pleitearem uma vaga no ensino superior em busca da formação profissional e seu exercício posterior.

Este cenário vem provocando mudanças nas instituições de ensino superior a partir do acesso e da permanência desses estudantes, bem como vem estimulando a realização de pesquisas que possam colaborar com o processo de educação neste nível de ensino. Ao relacionar o período em que pesquisas com esta temática tornaram-se mais frequentes, com o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior pode-se inferir que há uma relação com as provocações que estes estudantes têm gerado incitando a realização de pesquisas em maior quantidade a partir de 2005.

Diante dos assuntos abordados nas onze pesquisas encontradas sobre os professores com deficiência que estão atuando na docência, identificamos algumas informações que se acredita serem pertinentes para este estudo, como: os motivos que levaram esses sujeitos à carreira docente, as dificuldades e desafios enfrentados durante o percurso de formação inicial, o acesso ao mercado de trabalho docente, e, o preconceito vivenciado durante esses percursos. Desta maneira, mesmo que nenhuma das pesquisas encontradas objetivava investigar o distanciamento do exercício da docência pelos professores com deficiência, essas contribuem ao indicarem barreiras que dificultam, ou podem impossibilitar, o acesso e exercício profissional.

Considerando a carência de pesquisas em torno dessa temática, este estudo torna-se relevante por possibilitar que informações sobre os motivos que distanciam os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura do exercício profissional docente sejam acessadas. Diante disso, a presente dissertação segue estruturada nos seguintes capítulos:

- Primeiro capítulo (Fundamentação teórica): abordar a constituição da pessoa com deficiência perpassando por conceitos e conjunturas que se relacionam nesse processo social e histórico; o trabalho dentro do modo de organização capitalista e as implicações que este provoca na sociedade; a educação das pessoas com deficiência a caminho do ensino superior, a formação inicial do profissional docente, bem como dispor de alguns aspectos legais e dados

estatísticos sobre essa temática ao longo do texto, fundamentado em autores da área e documentos oficiais;

- Segundo capítulo (Metodologia): trata-se do percurso metodológico da pesquisa, apresentando a abordagem, objetivos, *lócus* da pesquisa, sujeitos, instrumentos de pesquisa, a coleta de dados e o processo de análise de dados.
- Terceiro capítulo (Análise de dados): apresentam-se os dados obtidos, a caracterização dos sujeitos e os resultados da pesquisa em duas categorias (o percurso na formação inicial e o percurso no mundo do trabalho) tendo como base a análise qualitativa.

Como último tópico trataremos as Considerações Finais remetendo os principais resultados e informações que se obteve com esse trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo busca-se discorrer sobre alguns aspectos que se relacionam com o estudo desta pesquisa, utilizando-se como embasamento teórico, as reflexões de autores e pesquisadores da área, assim como, alguns documentos oficiais. Não se pretende aqui analisar cada um desses aspectos profundamente, mas, sim, estabelecer com esses pensamentos uma ligação como forma de provocação a uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelo movimento da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, como também, os efeitos que este suscita na educação e no mundo do trabalho.

1.1 A ideologia do capitalismo e a lógica do trabalho da pessoa com deficiência

Primeiramente para compreender a relação das pessoas com deficiência³ e o mundo do trabalho, é pertinente entender o significado do trabalho e sua contextualização no atual sistema capitalista. Como também, se faz importante compreender os enlaces que envolvem a constituição dessas pessoas perante a sociedade.

Pode-se dizer que o trabalho é o meio pelo qual se estabelece a condição humana, é através dele que o homem assegura a sua subsistência, constitui e firma sua história, coloca em prática seu conhecimento, como o seu desenvolvimento intelectual, tecnológico⁴ e social; se tornando assim um ser dominante sobre o planeta, a natureza e as espécies.

De acordo com Severino (2004, p. 58), o trabalho:

³ A terminologia adotada nesse trabalho “*pessoas com deficiência*” se refere ao objeto desse estudo, independentemente de quais sejam as deficiências: física, auditiva, visual, mental ou múltipla. Considerando que a utilização do termo genérico *pessoas com necessidades especiais*, é um fator complicador já que essas pessoas não necessariamente apresentam uma deficiência. Segundo Jannuzzi (2004), a variação terminológica ao longo do tempo se destina principalmente a minimizar a forma pejorativa com que essas pessoas são recebidas socialmente. Porém, durante esse trabalho, poderão ser encontrados termos como: *pessoas portadoras de deficiência*, *portadores de necessidades especiais*; sempre no intuito da fidedignidade das fontes utilizadas

⁴ Compreende-se que tecnológico são as técnicas, os processos, os métodos, os meios e os instrumentos que auxiliam para o desenvolvimento das atividades humanas.

[...] ocupa lugar fundamental na constituição da existência dos homens históricos porque sustenta a própria manutenção de sua vida biológica. Sua configuração marca, assim, a própria maneira de existir dos homens, podendo-se até mesmo afirmar que é pelo trabalho que se configura a essência humana.

Diante dessa reflexão, pode-se compreender o pensamento de Marx (1988, apud LANCILLOTTI, 2003, p. 53), ao se conceitualizar o processo de trabalho, como uma:

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Assim, o trabalho é o modo de existir do homem e de se relacionar com o meio, influenciando no seu desenvolvimento histórico, pois segundo Vigotski (2003, p. 73), “o controle da natureza e o controle do comportamento humano estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.”. Processo que para Marx é dialético entre o homem e o meio, em que o homem por intermédio do trabalho, ao retirar da natureza as fontes necessárias para sua realização, a modifica; modificação essa que também modifica o próprio homem, unindo-se como parte constituinte de sua história. (ANTUNES, 2003).

Sendo assim, diante do exposto até o momento, compreende-se o trabalho como o meio no qual o homem realiza a atividade singular que perpetua sua existência (perspectiva histórica), proporcionando recursos (perspectiva materialista) que possibilitem essa condução. Movimento que modifica o meio e dialeticamente modifica o próprio homem em seu percurso histórico e social. Fatores que influenciam historicamente o tipo de sistema, as condições e o modo de organização social. Questões sociais que serão compreendidas neste trabalho pela ótica do materialismo histórico, uma vez que segundo Engels (1979, apud BIANCHETTI; FREIRE, 2012, p. 27):

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas,

é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produções e troca [...].

Transformações nos modos de produção, nos diferentes tipos de sistemas econômicos e políticos (escravista, feudal, capitalista) vigentes ao longo da história, que determinavam o modo de organização social, e, assim, o modo das relações entre as pessoas e seus grupos existentes. Sistemas e relações sociais que ao longo da história alicerçaram a hegemonia de um grupo sobre outro (dominadores e escravos, senhores feudais e camponeses, empregadores e empregados), provocando a desigualdade social.

Sistemas que sempre afastaram uma parcela populacional das reais condições mínimas existenciais de sobrevivência que cada sociedade se dispunha, e, que será tratado neste trabalho na perspectiva do atual sistema vigente, o sistema capitalista do modo de produção.

De acordo com Antunes (2009), o sistema capitalista instaura basicamente duas classes antagônicas, a classe dominante que possui os meios de produção, e, a classe dominada, classe trabalhadora que passa a vender sua mão de obra, sendo denominada pelo autor, como *classe-que-vive-do-trabalho*, em virtude da morfologia atual que essa se constitui. Uma classe que é complexa, heterogênea e fragmentada, englobando os trabalhadores assalariados produtivos, os que estão em alguma atividade de fabricação (produção), os trabalhadores assalariados improdutivos (trabalho consumido como valor de uso e não como valor de troca), cujas formas de trabalho são realizadas através de serviços prestados, como os de banco, comércio, *call center*⁵, etc. Como também, engloba os trabalhadores desempregados, autônomos e do terceiro setor⁶. Setor, que segundo o autor, tem ocorrido uma expansão nos últimos anos, minimizando e camuflando as problemáticas gerada pelo capital, ao incorporar de forma não remunerada (trabalho voluntário) e remunerada uma pequena parcela da população que é expulsa do mercado de trabalho.

⁵ *Call center* é uma central de atendimento que tem como objetivo fazer a interface entre o cliente e a empresa. É uma expressão do inglês *call* (chamada) *center* ou *centre* (central).

⁶ O Terceiro setor é constituído por organizações não governamentais (ongs), sem fins lucrativos, como associações e fundações, que tem como objetivo gerar serviços de caráter público, mantidas através de iniciativa privada e até mesmo incentivos do governo.

De acordo com Bianchetti e Freire (2012), o capitalismo tem sido o primeiro modo de produção a criar uma lógica que não leva em conta como prioridade as reais necessidades sociais, e que também por isso diferenciou-se radicalmente de todos os outros sistemas de controle do metabolismo social precedentes, no qual, prioritariamente, produziam visando suprir as necessidades de auto reprodução humana; o capital instaurou um sistema voltado para a sua autovalorização e reprodução, que independe das reais necessidades reprodutivas da humanidade.

Antunes (2009), comenta que o capitalismo desvirtua o objetivo do trabalho, pois o objetivo histórico do trabalho é a sobrevivência e emancipação humana e não a superprodução, a lucratividade, o acúmulo de capital. Processo que aliena e priva o ser humano de uma vida de sentido pelo trabalho, pois o trabalho se torna oneroso e estafante, no qual, mesmo com o avanço tecnológico possibilitando uma maior produtividade em tempo menor, esse não possibilita tempo livre para que o ser humano desenvolva outras formas de atividade, de criação, de liberdade para se humanizar e emancipar como: a arte, a pintura, a literatura, a música, etc.

Segundo Lancillotti (2000), essa reconfiguração do modo de produção capitalista, colocou o trabalho subordinado ao capital, rebaixando o homem a uma condição de mercadoria, pois o trabalho não atende mais prioritariamente suas necessidades, mas a do capital, restando ao homem a venda de sua força de trabalho.

Deste modo, o trabalho no sistema capitalista, se torna emprego (trabalho remunerado), na medida em que o trabalhador, destituído dos meios de produção, é obrigado a vender a sua força de trabalho. Assim, se estabelece a relação de emprego, que se caracteriza por uma relação mais ou menos duradoura entre homens que vendem sua força de trabalho (empregados) por algum valor (remuneração) e homens que compram essa força de trabalho (empregadores), pagando algo em troca (salário). Por conseguinte, o termo emprego se torna a mais importante relação de trabalho existentes atualmente, enquanto que, o termo trabalho refere-se ao uso da força de trabalho em uma possibilidade maior de atuação, como, por exemplo, o trabalho diário das pessoas em suas próprias casas, limpeza, arrumação, entre outros.

Assim, de acordo com Frigotto (2003), ressalta-se a diferença entre mundo do trabalho, no qual a remuneração ou qualquer vinculação empregatícia não é necessária para a sua realização; e mercado de trabalho, no qual o trabalho é

concebido como um bem que pode ser negociado e vinculado. O mercado de trabalho é formado por aqueles (empregadores) que necessitam de mão de obra para produção de bens e/ou prestação de serviços e por aqueles que têm sua força de trabalho a dispor (empregados).

Segundo Antunes (2003), o mercado de trabalho influenciado pelas medidas neoliberais e a reestruturação produtiva tecnológica, extingue aos poucos o trabalho vivo (trabalho humano) e amplia o trabalho morto (maquinário tecnológico), no qual se busca incessantemente uma maior produtividade e redução dos custos. Processo que tem provocado um número explosivo de desempregados, a precarização do trabalho e a perda de direitos trabalhista. Ainda, segundo o autor, a expressão excluídos, frequentemente usada para designá-los, contém um sentido crítico e de denúncia, mas que é analiticamente insuficiente.

De acordo com Leme (2015), o termo exclusão atenua e obscurece as tensões e a complexidade provocadas pelo sistema capitalista, excluir é estar fora de algo, o que não é condizente com a realidade, já que o que acontece é a inclusão, a recolocação da maioria das pessoas de maneira precária e perversa para sobreviver na sociedade.

Martins (1997), discute essa questão e salienta que as políticas econômicas pautadas no modelo neoliberal implicam uma inclusão precária e instável, marginal, e que, enquanto se discute a exclusão, deixa-se de discutir o âmago do problema: as formas insuficientes e mesmo degradantes de inclusão. Argumenta ainda, que o capitalismo desenraiza, brutaliza e exclui a todos, promovendo depois uma inclusão sob suas próprias regras. O problema reside justamente nos modos como se dá essa reinclusão. Segundo o autor, ela ocorre no plano econômico, no qual essas pessoas precariamente conseguem de alguma forma obter recursos para sobreviver, mas não no plano social. Cria-se uma sociedade paralela que é ilusoriamente incluída do ponto de vista econômico, e excluída do ponto de vista social, moral e até político.

Do mesmo modo, Castel (1998), também adverte ser mais adequado utilizar termos como precarização, vulnerabilidade, marginalização, ou até mesmo, desfiliação social, porém, jamais exclusão, uma vez que são situações marginais e que têm origem no processo de afastamento dessas pessoas em relação ao trabalho, a educação, a saúde, saneamento, entre outros.

Compreende-se então, de acordo com Sawaia (2001, p. 8-9), que:

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. [Sendo assim,] a exclusão é processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão [...] envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema [...] é produto do próprio sistema.

Deste modo, percebe-se que a exclusão além de ser uma consequência do sistema é parte dialética em seu funcionamento (exclusão/inclusão), condição desta ordem social, onde todos estão inseridos e regidos por esse sistema.

Problemas que, atualmente, segundo Frigotto (2010), são impossíveis de serem resolvidos dentro da lógica capitalista, pois se constitui em uma realidade na qual vigora a contradição entre os avanços das forças produtivas alçando e proporcionando um exponencial desenvolvimento para a humanidade, ao mesmo tempo em que o acesso aos bens e serviços produzidos é cada vez mais restrito, seletivo e desigual. O que sinaliza uma realidade da crise que o sistema capitalista provoca sob a forma de pessoas sobrantes e descartáveis, sintomas da ampliação da desigualdade criada entre as classes sendo sua força de destruição cada vez mais potente.

De acordo com Giddens (2012), esse sistema capitalista dos meios de produção no século XVIII já chamava a atenção do filósofo Karl Marx pelo impressionante aumento da desigualdade entre as classes, criando-se um distanciamento até então inimagináveis entre elas. Esta situação é confirmada por meio das diversas pesquisas e relatórios divulgados por instituições sobre o acúmulo de riquezas entre os países e sua população.

Conforme dados da *OXFAM*⁷, baseado em informações do *Credit Suisse Research Institute*⁸, que divulga anualmente desde 2010 um relatório sobre a riqueza mundial, sendo o mais recente divulgado em 2014, apresentou que 1% das pessoas detinham 48,2% das riquezas mundial, enquanto que os outros 99% da

⁷ Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford de Combate à Fome) é uma organização internacional não governamental que possui mais de 13 organizações em conjunto e atua em mais de 100 países. Disponível em: <<https://www.oxfam.org/en/pressroom/pressreleases/2015-01-19/richest-1-will-own-more-all-rest-2016>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

⁸ O Instituto de Pesquisa de Crédito Suíço (Credit Suisse Research Institute) identifica e fornece dados a partir do monitoramento e de pesquisas sobre tendências sociais, econômicas, científicas, ambientais e demográficas. Disponível em: <<https://www.credit-suisse.com/ch/en/investment-banking/indices-research-analytics/research-institute.html>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

população mundial ficavam com 51,8%; estima-se que essa porcentagem possa alcançar os 50% em 2016.

Percebe-se que o sistema capitalista produz suas divergências impulsionando o acúmulo de riqueza de um lado e conseqüentemente provocando a pobreza do outro, gerando cada vez mais o distanciamento entre as classes e aumento das desigualdades. Porém, esse reconfigura-se, realizando medidas que conserve sua estrutura, permanência e crescimento, oculto sempre em um discurso da busca por melhores condições de qualidade de vida, ou pode-se dizer de sobrevivência, atenuando-se problemáticas que possam perturbar o sistema, mas que são resultados das contradições de uma sociedade capitalista (LANCILLOTTI, 2003).

Assim, para que esse sistema vigore, o próprio Estado atua como principal instrumento na perduração do poder da classe dominante. De acordo com Engels (1891, apud FERREIRA, 2012, p. 28):

[...] nas sociedades capitalistas, o Estado funciona como materializador e detentor do poder. Trata-se de um Estado de classes; um arcabouço jurídico-político institucionalizado para viabilizar a dominação de uma classe sobre outra; corresponde a um conjunto de aparelhos, que dá maior potencialidade as classes dominantes. Pode-se conceber, então, que o Estado está envolvido nos conflitos e demais questões sociais, como os relacionados ao processo exclusão/inclusão social, para assegurar a dominação de classe, sendo que o poder dominante se estende ao conjunto das instituições legais, ou seja, dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado. O Estado expressa as relações sociais, políticas, culturais e econômicas de cada época de uma sociedade. Por isso, ele não é neutro, ou seja, tem a sua intencionalidade.

A vista disso, o Estado aplica suas formas de coesão e persuasão à sociedade, dentre as suas diversas instituições e órgãos (Aparelhos de Estado) para a sustentação e manutenção da ordem vigente; dispendo-se da força, da violência ou da coação e repressão (Aparelhos repressivos), que são claramente identificados, estruturados e organizados: governo, exército, polícia, entre outros. Como também, aplicam suas ideologias, pensamentos e valores (Aparelhos Ideológicos) através das escolas, partidos políticos, família, sindicatos, dentre outros, determinando a cada grupo o lugar que este “deve” ocupar na sociedade de classe, regulando os sujeitos, suas funções e relações sociais (ALTHUSSER, 1983).

Compreende-se assim, que as ideologias estão presentes nos mais diversos contextos de relações sociais. Para Marx e Engels, de acordo com Ferreira (2010), a ideologia é o conjunto de ideias da classe dominante em cada época, transmitindo

para a sociedade uma imagem inversa do que ela seria e viveria no âmbito real, levando o homem e sociedade a uma falsa consciência acerca de si mesmo e das relações concretamente estabelecidas. Oculta-se assim, a verdadeira natureza das relações de produção que são pautadas na exploração, fazendo acreditar que todos (pessoas e nações) possam alcançar padrões de vida iguais ou semelhante aos dos mais desenvolvidos.

Entretanto, o Estado que apesar de servir como um instrumento ideológico em favorecimento de poder da classe dominante pode-se apresentar contraditoriamente a favor da sociedade como um todo, sustentando assim, dialeticamente o fenômeno da exclusão e inclusão, sempre dentro da lógica capitalista.

Corroborando, Ianni (1990, p. 39) diz que para Marx o Estado “[...] não é apenas e exclusivamente um órgão da classe dominante; responde também aos movimentos do conjunto da sociedade e das outras classes sociais, segundo, é óbvio, as determinações das relações capitalistas.”.

O Estado institui assim, reformas e ações afirmativas, como forma de demonstração atuante em prol de melhorias sociais para a população, diminuindo as tensões sociais, garantindo a ordem do sistema e promovendo uma aparente concordância entre os diversos segmentos sociais.

Assim, neste trabalho destacamos as reformas e ações afirmativas adotadas pelo Estado que oportunizam melhores condições de acesso a educação e o trabalho, e, minimizam a situação de marginalização vivenciada pelas pessoas com deficiência objetivando-se aproximá-las da vida em sociedade.

De acordo com Lancillotti (2000), diante de problemas causados pelo próprio sistema capitalista, do aumento da parcela populacional de excluídos e principalmente das mobilizações sociais das pessoas com deficiência em prol de melhorias das condições de vida, o Estado avançou sobre necessidades nas quais antes não havia adentrado: a inclusão das pessoas com deficiência no circuito produção e consumo, pautado no discurso dos direitos básicos de cidadania.

Neste mesmo sentido, Amaral (1994), salienta que para que o sujeito possa ser reconhecido na sociedade capitalista, este deve adequar-se a ordem capitalista, devendo produzir e consumir; mais do que ser, ele deve fazer (produzir); mais do que ser, ele deve ter (consumir).

Possibilidades de participação das pessoas com deficiência dentro do cenário de produção e consumo que se constituiu graças as lutas, reivindicações e mobilizações desse grupo. Conquistas de direitos que historicamente de acordo com Bobbio (2004), emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações ocasionadas das condições de vida que essas lutas produzem.

Assim, nesse percurso histórico das pessoas com deficiência em prol de seu reconhecimento e participação na sociedade, e, as medidas realizadas pelo Estado, destacam-se alguns momentos importantes na década de 80 que de alguma maneira influenciaram o contexto histórico, político, social e econômico do país que estimulou e alicerçou as transformações que aconteceriam na década seguinte a favor do movimento da inclusão de pessoas com deficiência, como: os relevantes eventos mundiais realizados e seus documentos oficiais elaborados em prol das pessoas com deficiência, a mudança histórica política realizada no nosso país saindo de um regime ditatorial, os aspectos econômicos mundiais que consolidaram a economia capitalista e sucumbiu o sistema socialista, entre outros.

Figueira (2008), comenta que foi a partir de 1981 que o grupo das pessoas com deficiência ganha força e maior representação social, passando a se organizar melhor politicamente, realizar mobilizações, e como consequência, serem notados na sociedade atingindo significativas conquistas. Impulsionadas principalmente pelo Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, proclamado pela ONU em 1981, e no ano seguinte, da aprovação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, tendo como finalidade, promover medidas eficazes na prevenção da deficiência, a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas aos bens culturais e sociais.

Destaca-se também no âmbito mundial a Convenção de número 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1983, declarando que cada país membro deverá adotar uma política nacional sobre a reabilitação profissional e emprego das pessoas com deficiência, assegurando medidas que estimule a obtenção, permanência e progressão dessas pessoas em um emprego, e desta forma, possam se integrar a sociedade.

No Brasil, a década de 80, coincide com a redemocratização do país, após duas décadas de regime militar a convocação de uma Assembleia Constituinte foi o principal instrumento para reestabelecer o Estado Democrático de Direito, tendo

como base fundamentos de igualdade, justiça e liberdade que fortaleceu o movimento das pessoas com deficiência através de vários artigos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, *web*, grifo nosso), destacando-se o:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; [...]

De acordo com Bobbio (2004), no plano jurídico a intenção de determinada lei por vezes esbarra em obstáculos para a sua aplicação efetiva e que dependem de regulamentação ou até mesmo uma reformulação diante desses impedimentos surgidos a fim de adequar a norma à realidade fática para que a mesma atinja o objetivo proposto. Ocorrendo ao longo do tempo nas diversas legislações existentes, não sendo exclusividade de legislações referentes às pessoas com deficiência.

Outro marco importante na legislação nacional na década de 80 aconteceu um ano após a constituição federal, que foi a Lei de n.º 7.853 promulgada em 1989 (BRASIL, 1989, *web*), que definia uma “Política Nacional de Integração para a Pessoa Portadora de Deficiência”, consistindo em assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, educação, saúde, trabalho, assim como, previa sanções penais que visavam prevenir formas de preconceitos. Essa lei influenciou posteriormente outras em diversos âmbitos sociais, dentre essas, duas que favoreceram maiores oportunidades de inserção das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.

A primeira, a Lei n.º 8.112 de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas e federais, reservando um percentual das vagas de concursos públicos:

§ 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990, *web*).

Seguindo-se, da Lei n.º 8.213 de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências:

Art. 93. As empresas com 100 (cem) ou mais empregados estão obrigadas a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I – até 200 empregados 2% (dois por cento);
- II – de 201 a 500 empregados 3% (três por cento);
- III – de 501 a 1.000 empregados 4% (quatro por cento);
- IV – de 1.001 empregados em diante 5% (cinco por cento) (BRASIL, 1991, *web*).

Contudo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabelecida pela Lei n.º 7.853 de 1989, foi reformulada após dez anos pelo Decreto Federal, n.º 3.298/99 (BRASIL, 1999, *web*) estabelecendo normas de proteção e outras providências, tanto as vagas nos concursos públicos como as cotas no setor privado sendo definitivamente regulamentadas; se iniciando, então, a fiscalização das empresas, as multas a serem aplicadas, dentre outros aspectos legais para a aplicação e execução das vagas reservadas nas empresas privadas, ficando conhecida nacionalmente como a “*Lei de cotas*”.

De acordo com Leme (2015), medidas como a “*Lei de cotas*” são de caráter reparatório e pontual, não dando conta da amplitude do problema, que é de natureza estrutural e exige medidas mais amplas, que ajam sobre as causas mais profundas do afastamento dessas pessoas ao trabalho, como: baixa qualificação educacional e profissional, preconceito, falta de acessibilidade nas empresas, problemas sociais e culturais, entre outros. Ainda, segundo a autora, mesmo que todas as empresas abrissem as vagas destinadas as pessoas com deficiência por base na lei de cotas, o número de vagas seria insuficiente para este contingente que é muito maior. Porém, mesmo com o número de vagas disponíveis atualmente, estados como o de São Paulo que possui o melhor índice de preenchimento dessas vagas ainda é baixo, girando em torno de apenas 20% do número de vagas preenchidas.

Assim, no decorrer da década de 80, os documentos internacionais e as legislações nacionais não apenas legitimaram direitos das pessoas com deficiência, mas contribuíram também para as reflexões da sociedade sobre a realidade dessas pessoas, o que colaborou para as mudanças por vir defendidas pelo movimento da inclusão em substituição do movimento da integração⁹ (MENDES, 2002).

⁹ A concepção do movimento da integração seguia o princípio da normalização que propunha que toda pessoa com deficiência teria o direito a um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal às demais pessoas sem deficiência. Porém, esse processo tratava-se de uma inserção parcial já que esse sistema previa um tratamento segregado das demais pessoas (MANTOAN, 2006).

Esse movimento de inclusão influenciado pelas mudanças decorridas na década de 80, ganha força no início dos anos 90 com a realização de duas conferências mundiais no âmbito educacional: A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Onde foram instituídos artigos que estimularam a democratização da educação, indicando objetivos e compromissos dos países signatários para uma efetiva educação para todos.

Decorrido quatro anos, em 1994, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, na cidade de Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994, *web*), no qual não apenas reafirmou-se a importância e universalização da educação, bem como a importância em se modificar o entendimento de processo educacional, ou seja, compreender este como um espaço de apropriação do saber centrado nas necessidades e particularidade de todos os alunos, buscando o seu pleno desenvolvimento.

Compreende-se também, que esse movimento possibilitou o acesso a uma formação e qualificação para que esse grupo de pessoas atue no mercado de trabalho.

Deste modo, as declarações mencionadas acima impulsionaram o movimento de inclusão objetivando a inserção de todas as pessoas, sem exceção, propondo mudanças a toda sociedade, substituindo o movimento da integração que se trata de uma concepção de inserção parcial das pessoas com deficiência, no qual se dependia unicamente dela para superar os desafios existentes (MANTOAN, 2006).

Assim, o movimento de inclusão, substitui o movimento de integração, atribuindo responsabilidade à sociedade e ao Estado, no sentido de que existam condições de inclusão social, compreensão e acessibilidade para todas as pessoas, independentemente das limitações e/ou condições físicas, sensoriais, intelectuais e/ou sociais. De acordo com Bueno (2000), para que a inclusão se efetue, não basta apenas estar garantido na legislação, pois para uma mudança significativa demanda modificações profundas e importantes em toda a sociedade. Mudanças que deverão levar em conta o contexto sócio econômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas.

Segundo Mittler (2003), a mudança da integração para a inclusão é um processo lento, possibilitando que nessa mudança ambos os processos coexistam,

muitas vezes seus termos são usados até como sinônimos, mas há uma diferença real entre eles, seja de valores ou na prática.

Compreende-se que o desenvolvimento para uma sociedade inclusiva é um processo complexo, já que envolve não apenas mudanças estruturais e políticas, mas mudanças sociais, culturais, de padrões de aceitação e valorização da diversidade humana, por meio do reconhecimento do direito e respeito às diferenças de cada pessoa, não contemplando apenas as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas.

Nesse sentido, reconhecer a condição de direito para todos é princípio básico da sociedade inclusiva e não implica em concessão, não é um ato de bondade de uns em favor de outros, mas de um legítimo processo da construção de uma sociedade em que todas as pessoas são respeitadas e consideradas iguais mesmo havendo diferenças entre elas (LEME, 2015).

Assim, o movimento de inclusão baseia-se nos princípios de aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, o convívio com a diversidade humana e a aprendizagem que está interação proporciona.

Sendo a diversidade parte constituinte da raça humana, esta pode ser compreendida como o conjunto das diferentes formas humanas de ser, existir e expressar, multiplicidade humana que contribui para o seu desenvolvimento. Não apenas biológico, por conta de sua variedade genética, que contribuiu para a evolução histórica do homem na pré-histórica, como até hoje atua sobre o corpo humano em sua imprevisibilidade genética, mas especialmente para a sua evolução histórica, social e cultural no desenvolvimento de uma vida em sociedade.

Segundo Severino (2004), conviver com a diversidade, reconhecê-las e respeitá-las, fortalecem os alicerces de uma sociedade democrática, a favor da convivência social e da cidadania em que as relações entre os homens não sejam relações de dominação, opressão, exploração ou alienação.

Compreende-se que conviver com a diferença não é algo simples e fácil, já que muitas vezes o convívio com o diferente pode provocar situações ou sentimentos adversos, como: espanto, repulsa, intolerância, incompreensão, pena, entre tantos outros. Mas saber conviver com as diferenças é o desafio de encontrar harmonia nas relações, é respeitar as diferentes formas de ser e viver do ser humano, e esse relacionamento contribui para o caminho da constituição de uma sociedade de todos para todos. Caminho que é permeado pelas mudanças

históricas e sociais da sociedade, no qual cada uma das sociedades existentes segundo Glat (1995), vislumbra um “modelo” de homem ideal, estabelecendo comportamentos, atitudes, até mesmo padrões de beleza, que são seguidos por todos e que vão se modificando de época em época, de sociedade para sociedade, construindo assim, comportamentos sociais e culturais.

Assim quando alguém se difere desses padrões pré-estabelecidos pela sociedade, dito “normais”, corre-se o risco de ser tratado diferentemente, e conseqüentemente impossibilitado de viver uma vida social como todas as demais pessoas. Diferenças que historicamente criaram diversas barreiras e pré-conceitos as pessoas com deficiência, sendo vistas unicamente por suas diferenças (deficiência) e não por suas potencialidades.

Vale salientar que de acordo com Vigotski (2003), durante o percurso histórico os indivíduos se constituem por meio de sua relação e interação com o meio social em um constante movimento dialético.

Essas relações sociais segundo Goffmann (2008), permitem uma *identificação* e uma *diferenciação* em relação com as demais pessoas que nos rodeiam. No qual esse movimento contribui e possibilita a constituição da subjetividade de cada pessoa. Sendo assim, o papel que o outro exerce é fundamental na constituição da identidade, está compreendida como um produto social.

De acordo com Glat (2011, p. 16):

O meio social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal num padrão de normalidade para o grupo. Aqueles que por opção ou circunstância não aderirem a esses padrões de normalidade ou que não puderem se identificar com o seu grupo social adquirirão em relação a este uma identidade fragmentada ou incompleta, não serão aceitos como membros efetivos do corpo social e se tornarão pessoas marginalizadas e estigmatizadas.

Pessoas com características físicas e/ou comportamentais que difere do que é considerado normalidade possuem mais chances de se tornarem estigmatizadas, principalmente as pessoas com deficiência quando essas diferenças são facilmente perceptíveis e desconhecidas pelos demais. Permitindo então, nesse convívio, os impactos na constituição psicológica e identitária, pois no momento em que o indivíduo é estigmatizado, ele passa a ser limitado e/ou diferente, estranho, não pertencente. Ou seja, seu corpo deixa de ser considerado como normal, que se

movimenta e se expressa como o de outra pessoa qualquer que não apresenta determinadas características que essa possui. O estigma gera um rótulo a partir do momento em que um indivíduo é identificado como deficiente e tudo o que ele é ou faz, passa a ser interpretado em razão dos atributos estereotipados do estigma, e todas as demais características são desconsideradas ou colocadas em um segundo plano.

Pessoas portadoras de deficiência, assim como de outros tipos de estigma, são socializadas de maneira estereotipada, de acordo com o rótulo que lhe é atribuído. A força desse processo é tão grande que, geralmente, o indivíduo acaba se identificando totalmente com o seu papel e as tipificações que lhe são atribuídas. Ou seja, a sua identidade se torna incorporada ao papel. Ele passa a ver a si próprio como se fosse nada além de um deficiente (GOFFMAN, 2008, p.26).

Assim, como também,

[...] quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho¹⁰ tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo (GOFFMAN, 2008, p. 41).

A falta de interação social entre as pessoas favorece a segregação, como no caso das pessoas com deficiência essa separação pode provocar sentimentos que as afastem do convívio social, acarretando um isolamento e questionamentos quanto a sua capacidade de competências. Para as demais pessoas, o desconhecimento sobre as deficiências favorece a mistificação e a provocação de sentimentos, como, a pena, a aversão ou o descrédito. O desenvolvimento dessas interações sociais com os apoios e esclarecimentos necessários propiciarão na desconstrução de tais equívocos.

Assim, o preconceito nada mais é que um julgamento favorável ou desfavorável, positivo ou negativo, anterior a qualquer conhecimento, sem exame prévio, comportando uma dimensão cognitiva baseada no conteúdo (asserções

¹⁰ Goffman (2008, p. 23), entende que o desempenho é: “[...] toda a atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes.”.

relativas ao alvo) e a sua forma (estereótipo), assim como, uma dimensão afetiva ligada as emoções e valores em relação ao alvo (AMARAL, 1998; SAWAIA, 2001).

Diante dessas reflexões, pode-se compreender que os pré-conceitos, as impressões geradas por meio do estigma, dificultam o reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiência, favorecendo desse modo, a sua exclusão social.

Para que haja mudanças, são necessárias modificações de concepções no qual a diferença identificada nas pessoas com deficiência não seja sinônimo de pena, incapacidade, defeito ou assombro, nos quais provocam um choque para as demais pessoas que é ocasionado pela falta de conhecimento e convívio com essas pessoas. Se espera que com a interação e a participação das pessoas com deficiência nos diversos contextos sociais, gradativamente se constitua e dissemine uma nova conscientização, concepção e comportamento das pessoas e da sociedade perante as potencialidades das pessoas com deficiência.

De acordo com Vigotski (2003), as características individuais e até mesmo as próprias atitudes e comportamentos estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, são constituídas a partir do meio em que essas se desenvolvem. Assim, o desenvolvimento do ser humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Como também:

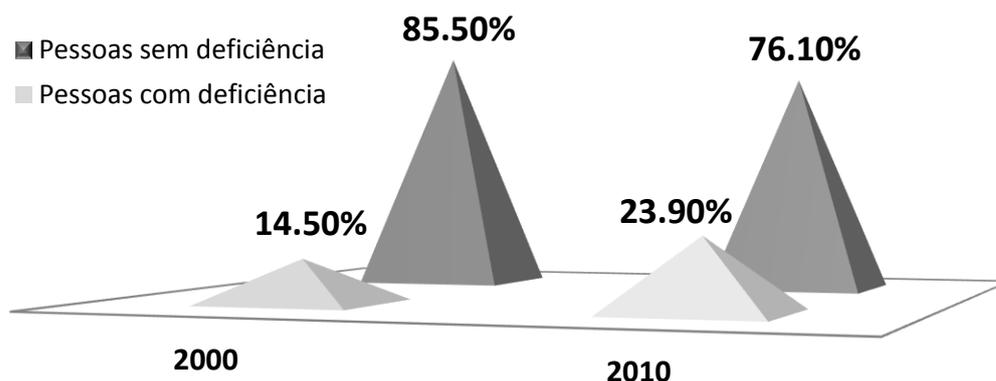
[...] por intermédio dessas mediações, os membros imaturos [crianças] da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 1995).

Com isso espera-se ao longo do tempo conseguir desconstruir as barreiras existentes que dificultam a participação e interação das pessoas com deficiência, diminuindo a marginalização desta parcela populacional e contribuindo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Parcela populacional que segundo os dados do Censo realizado em 2010, foi estimado em 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência ou incapacidade, correspondendo a 23,9% da população do país, que neste ano era de aproximadamente 190,7 milhões de habitantes (BRASIL, 2010, *web*), e que vem

aumentando quando comparado com o Censo realizado no ano de 2000, como ilustrado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 1 - POPULAÇÃO BRASILEIRA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2000 e 2010)



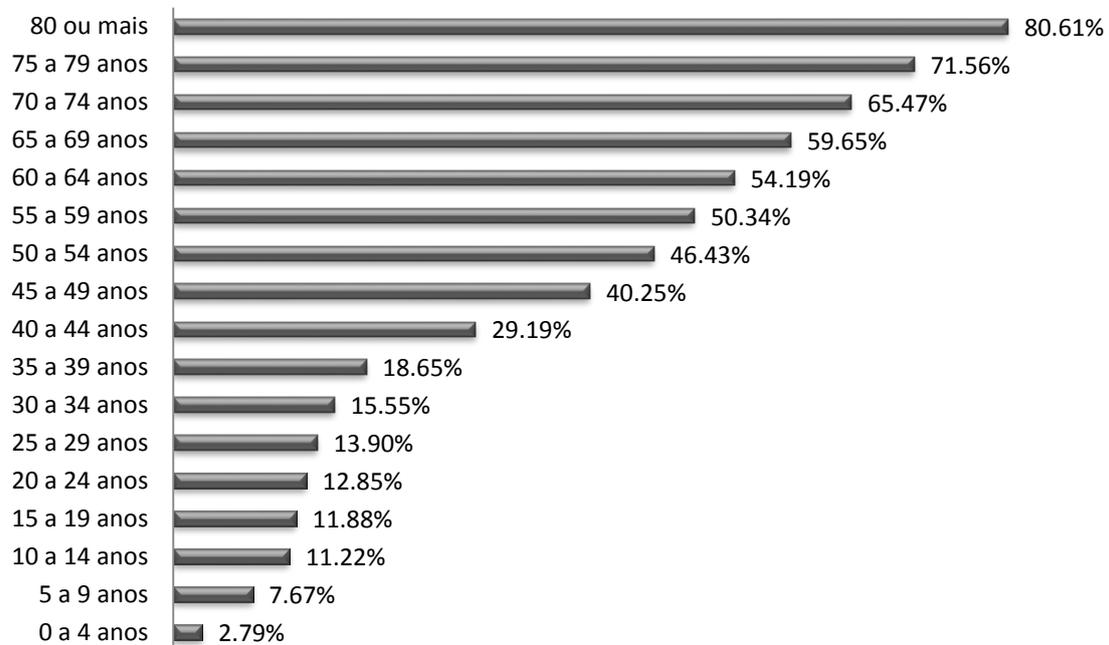
Fonte: IBGE (2000; 2010).
Dados sistematizados pelo autor.

Aumento de aproximadamente 65%, chegando a alcançar quase $\frac{1}{4}$ da população brasileira, o que nos remete a indagar os motivos desse aumento, já que nesse mesmo período o aumento populacional foi de 12,4%.

Uma possível correlação do fator de aumento no índice de pessoas com deficiência no decorrer desses anos é apresentada pela Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência (BRASIL, 2012c, *web*), documento elaborado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), e que traz algumas informações e análises realizadas com base nos dados levantados no Censo de 2010 sobre as pessoas com deficiência no Brasil. Segundo este documento, o aumento da parcela populacional brasileira de pessoas com deficiência, se justifica no crescimento populacional, bem como no envelhecimento dela, aumentando assim o número de pessoas acima dos 65 anos. Possibilitando maior incidência em se adquirir algum tipo de deficiência, no qual: “O segmento das pessoas com deficiência tende a ser composto por pessoas mais velhas do que o das pessoas sem deficiência, refletindo o processo de envelhecimento da população [...]” (BRASIL, 2012c, p. 8, *web*).

No Gráfico 2 apresenta-se o percentual de pessoas de acordo com a faixa etária com pelo menos uma das deficiências:

GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR IDADE



Fonte: BRASIL. SNPD (2012c).
Dados sistematizados pelo autor.

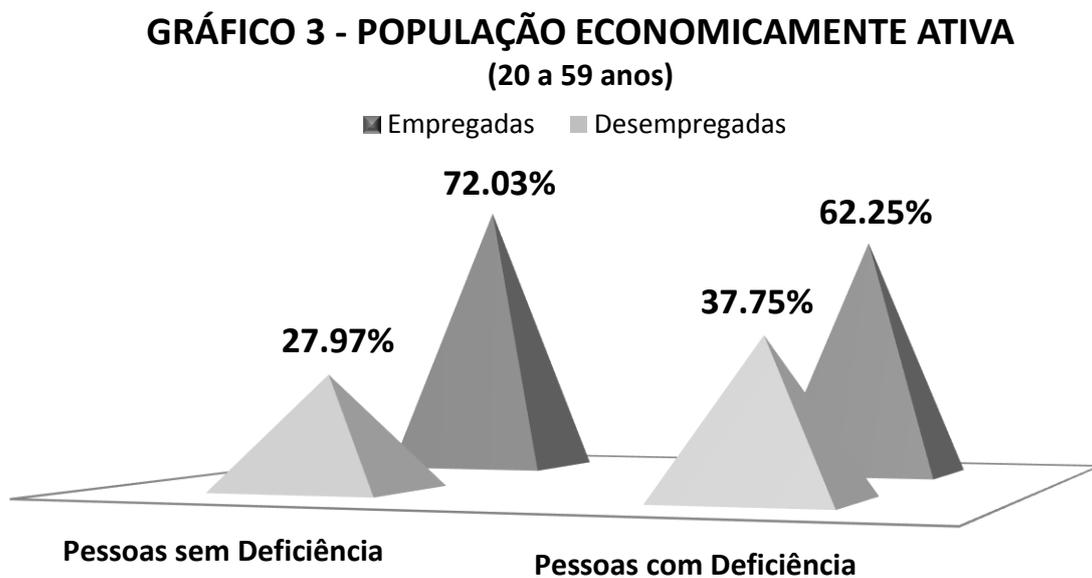
Desta forma, constata-se que o envelhecimento da população é um dos quesitos que implica diretamente no aumento de pessoas com deficiência. Assim como fatores sociais e econômicos. De acordo com Ribas (2003, p. 81):

A maioria das pessoas deficientes localiza-se na camada baixa da população. É fácil de saber por quê: porque a população mais pobre está mais sujeita à carência de alimentação mínima necessária, à falta de higiene, à moradia em habitações precárias, à falta de saneamento básico, aos acidentes de trabalho e, portanto, mais exposta a doenças, contaminações e acidentes que podem trazer como consequência o nascimento de crianças deficientes ou à aquisição da deficiência. São pessoas que moram em barracos nas favelas ou periferias distantes, em pequenos cômodos sujos dos cortiços etc.

Constata-se então, que a deficiência pode atingir pessoas em qualquer faixa etária, social ou econômica, mas se encontra em maior número nas pessoas com mais idades, de níveis econômicos mais baixos e que não possuem condições básicas para se viver, como: saneamento básico, alimentação, saúde e moradia.

Outro dado levantado e que se relaciona com esta pesquisa, é a comparação da porcentagem das populações economicamente ativa dentro de uma determinada

faixa etária. No qual verifica-se que as pessoas com deficiência economicamente ativas na faixa etária entre 20 a 59 anos de idade giram em torno de 62,25%, enquanto que a de pessoas sem nenhuma deficiência gira em torno de 72,03%. De maneira que a porcentagem de desempregados na faixa etária entre 20 a 59 anos de pessoas sem nenhuma deficiência são de 27,97% e no do grupo de pessoas com deficiência gira em torno de 37,75% (BRASIL, 2012c, *web*). Segue o Gráfico 3 que ilustra esses dados.

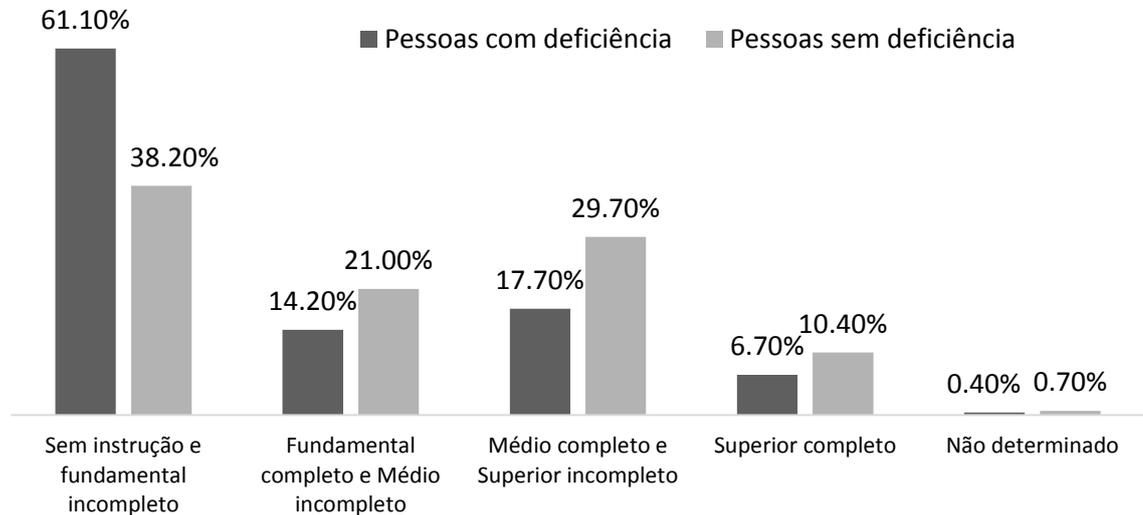


Fonte: BRASIL. SNPD (2012).
Dados sistematizados pelo autor.

Sendo que a deficiência mental ou intelectual é a que apresentou a menor taxa, o que segundo a cartilha, demonstra que as pessoas com essa deficiência são as que mais encontram dificuldades de exercerem uma atividade remunerada.

Compreende-se que entre as diversas barreiras existentes que dificultam a empregabilidade das pessoas com deficiência, como: o excessivo número de desempregados de modo geral na sociedade, o almejo das empresas na produtividade e lucratividade repercutindo no preconceito quanto à capacidade produtiva de pessoas com deficiência, a falta de condições de acessibilidade no trabalho, entre outras; encontra-se o baixo nível de instrução desse grupo de pessoas quando comparado com o grupo das pessoas sem deficiência, como demonstrado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 4 - PERCENTUAL CONFORME O NÍVEL DE ENSINO



Fonte: BRASIL. SNPD (2012c).
Dados sistematizados pelo autor.

Dados que demonstram as discrepâncias nos níveis de ensino entre esses dois grupos, principalmente no nível sem instrução e fundamental completo, seguido do nível médio completo e superior incompleto. Assim, demonstra-se, que após duas décadas dos ideais propostos pelas políticas públicas de incentivo a educação e formação desse grupo de pessoas, influenciados pelo movimento de inclusão, possui ainda um longo caminho a ser percorrido para que sejam diminuídas e eliminadas tais diferenças.

Deste modo, diante de todas essas reflexões expostas nesta primeira parte, compreende-se que as pessoas com deficiência além de enfrentar dificuldades em virtude de fatores orgânicos diferenciando-se nos tipos de suas deficiências, também enfrentam dificuldades de ordem social, econômica e cultural. Problemática que não envolve apenas uma parcela da população e que se encontra em crescimento, principalmente nas pessoas com mais idade como demonstrado anteriormente, mas uma problemática que envolve toda a sociedade em sua socialização, respeito e condições de igualdade de direitos entre todos. Indiferente de quais sejam as características pessoais de cada um na sociedade: raça, religião, opção sexual, deficiência ou até mesmo a idade, já que o número de pessoas com deficiência mais velhas é uma tendência a se constituir em nossa sociedade.

Saber conviver com as diferenças e respeitar-se mutuamente é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Assim, o movimento de inclusão na busca por direitos das pessoas com deficiência contribui no desenvolvimento de uma sociedade melhor, na igualdade de direitos e deveres ao questionar pilares importantes da sociedade, entre eles a igualdade de acesso à educação e que será discorrido em seguida.

1.2 A educação e as pessoas com deficiência

Como tratado anteriormente, foi no início da década de 90 diante de todo um contexto histórico, político e social que se iniciaram as mudanças na perspectiva da educação inclusiva, fortalecidas principalmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), onde diversos países signatários, entre eles o Brasil, reconheceram a educação como um direito a todas as pessoas e a “[...] necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (UNESCO, 1994, *web*).

Proposta está que surge para substituir o movimento integracionista que vinha ocorrendo na educação como forma de inserção das pessoas com deficiência no âmbito educacional. Relembrando, que mesmo sendo de grande importância na história de luta contra a exclusão dessas pessoas na sociedade, aproximando-as do convívio social e pleitear seus direitos, o movimento integracionista não atendia a uma proposta de combate à discriminação, já que esta inserção no meio educacional acabava por fortalecer a segregação, expondo e reforçando as diferenças existentes e que tais diferenças eram motivo da impossibilidade de um aprendizado coletivo. Além desse processo de integração escolar impedir que boa parte desses alunos, senão todos, crianças, jovens e adultos com deficiência alcançassem os níveis mais elevados de ensino; servindo como forma de uma integração perversa, onde dependia apenas da pessoa com deficiência, para conseguir concluir seus estudos educacionais.

Segundo Mantoan (2006), a inserção dessas pessoas pelo movimento integracionista nas escolas e classes especiais contribuía para que essas pessoas

fossem facilmente identificadas e se mantivessem afastadas do convívio social, não apenas nas escolas, mas na rua e no trabalho. Como ressalta Bueno (1999, p. 22):

[...] o problema continuava centrado no aluno e no ensino especial, já que à escola regular caberia apenas educar aqueles com condições de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação com as necessidades individuais.

Nessa proposta de mudança para a perspectiva inclusiva, o Brasil como país signatário das respectivas declarações começa a adotar políticas que ao longo do tempo contribuem para essa mudança.

Entre as políticas adotadas pelo governo que contribuíram na perspectiva da educação inclusiva, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394 publicada em 1996, dois anos após a Declaração de Salamanca, principal lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresentou alguns artigos referente a essa mudança, destacando-se:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - **atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais**, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]

Art. 58. **Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.**

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Assim se determina que o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais fosse preferencialmente realizado na rede regular de ensino. Referindo-se a educação especial como modalidade de educação escolar na contribuição desse atendimento, ocorrendo fora do ensino regular apenas quando em função das condições específicas dos alunos requererem.

Destacamos também, a Lei n.º 10.172, promulgada em 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, destacando-se que

“[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a, *web*), estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos, expressando a importância da formação de recursos humanos:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais [...] é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001a, *web*).

Segundo Garcia (2013), essa preocupação aos “educandos especiais” nas escolas regulares revela a proposta de uma compreensão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais, assim como demonstra a grande importância com a formação e preparo dos profissionais, anunciando a importância da formação inicial e continuada ao longo da década no país.

No ano seguinte é publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, onde define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular dos cursos de formação docente a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002, *web*).

Contribuindo assim, com o desenvolvimento do curso de formação inicial docente na perspectiva da educação inclusiva. Pensando na formação continuada, em 2003, é implementado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a disseminar a política de educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento da formação de gestores e educadores na mudança para um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2005c).

Diante disso, verifica-se que o governo levou dois anos após o PNE de 2001, para regulamentar, orientar e colaborar com o início de um processo de desenvolvimento docente no que tange a formação inicial e continuada na perspectiva do sistema educacional inclusivo. Acrescentando em 2005, ao currículo nos cursos de formação de professores, através do Decreto n.º 5.626, de 2005, a disciplina de Libras (BRASIL, 2005a, *web*).

De acordo com Mantoan (2010), todas essas políticas iniciadas na década de 90 provocaram modificações profundas no meio escolar, não apenas na questão da convivência e aprendizado mútuos que influenciam nas mudanças sociais e culturais, mas principalmente por mexer nas estruturas de ensino (currículo, práticas pedagógicas, formas avaliativas) demandando a reformulação das práticas docentes, a atualização dos professores e a renovação dos cursos de formação inicial e continuada, como também, requereu profissionais especializados, dentre os quais, o interprete de Libras.

Deste modo, segundo Stainback e Stainback (2006, p. 21), nessa nova forma de se educar todos os alunos juntos,

[...] as pessoas com deficiências têm oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, como os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Assim, a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento da cidadania, no qual todos possam ter direitos respeitados e concedidos igualmente, indiferente de suas particularidades, respeitando a diversidade social; transmitindo consigo, algo mais profundo do que apenas conceder o acesso à educação, ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência; ela concebe uma nova maneira de formar concepções e pensamentos sobre o respeito ao próximo, criando-se novos valores e cultura. Propicia formas de superar as discriminações e segregações, visando atender a todos os alunos e alunas de forma a garantir uma educação de qualidade em uma perspectiva que construa pessoas mais respeitadas, conscientes e tolerantes na vida em sociedade.

Segundo Mendes (2002, p. 28), a inclusão “[...] se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.”.

A proposta da inclusão escolar reconstitui então, o conceito de vida em sociedade, pois no ambiente escolar não trata apenas do aluno com deficiência, mas de ensinar a todos os alunos, indiferente de suas necessidades educacionais diferenciadas.

Diante destas reflexões, compreende-se que esse movimento é muito mais do que a inserção, interação e participação de pessoas com deficiência no meio social escolar, corresponde a um envolvimento mais amplo da interação entre as diferentes pessoas e, conseqüentemente, mudanças de comportamento na sociedade. Assim, conceber a escola, bem como o processo educativo sob uma ótica do desenvolvimento humano em sua diversidade, evidencia o quanto pode ser enriquecedora as formas de aprendizagem (educacionais, sociais e culturais) encontradas em uma sala de aula, em decorrência de tantas individualidades presentes na formação de um determinado grupo.

De acordo com Libâneo (1996, p. 18), a “[...] educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade.”. Assim, é pela educação que a humanidade se desenvolve adquirindo novos conhecimentos, valores e visões.

Neste sentido Rego (1994, p. 88) salienta que,

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem no cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

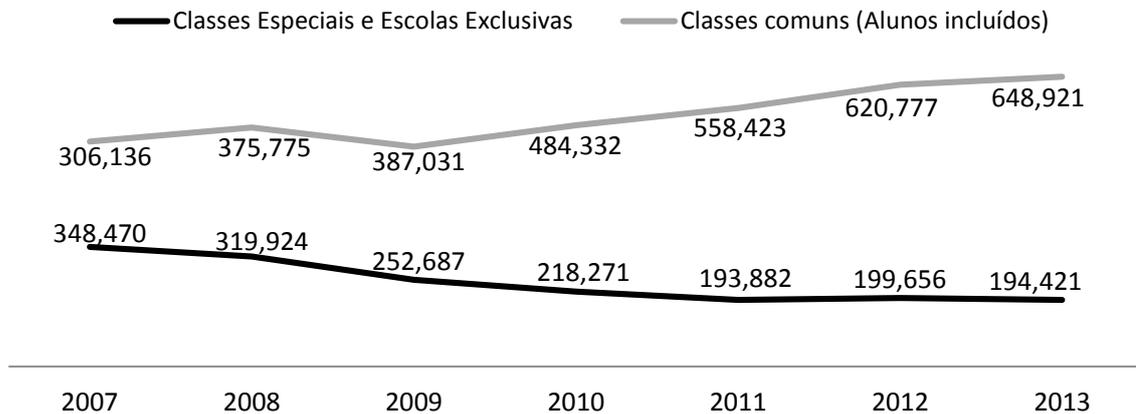
Deste modo, destaca-se a importância da educação no processo de constituição humana, pois é por meio dela que se desenvolve e que se potencializam as faculdades cognitivas, como também, desperta-se o ser social e cultural, processo de desenvolvimento que ultrapassa o âmbito escolar, ocorrendo também, na sua relação com a sociedade.

Assim, o movimento de inclusão escolar ao longo dos anos vem propiciando o desenvolvimento de uma sociedade que se constitua de valores mais justos e democráticos, oportunizando conhecer, conviver e respeitar a vida humana em suas diversas constituições e desafios. Compreende-se que esse é um processo lento e gradativo, de um longo caminho que ainda precisa ser percorrido, mas que aos poucos vai se modificando (LEME, 2015).

Movimento que ao longo dos anos vem gerando o crescimento do número de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino regular nas classes comuns,

e conseqüentemente, a diminuição dessas matrículas nas escolas exclusivas e classes especiais, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR (2007-2013)



Fonte: BRASIL. MEC/INEP (2014c).
Dados sistematizados pelo autor.

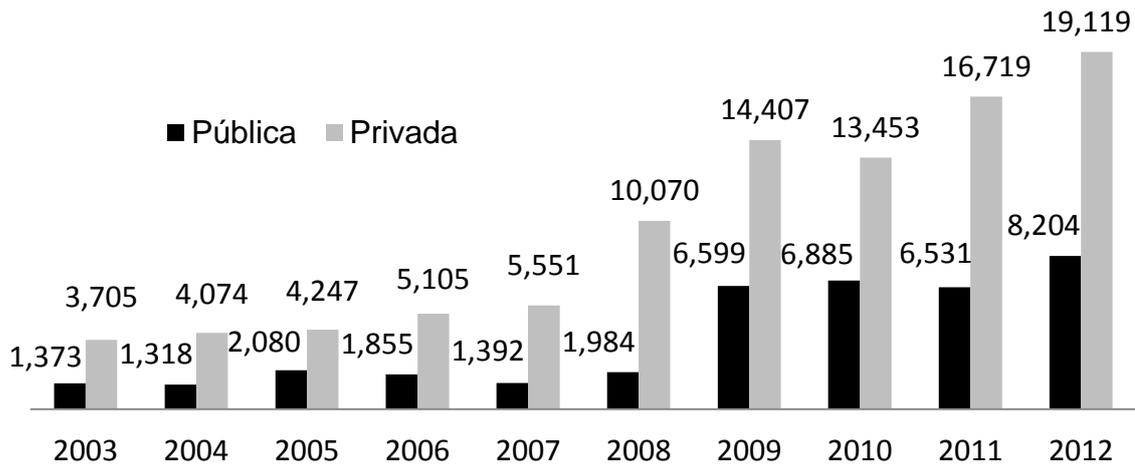
De acordo com Valdés (2005), esse movimento tem possibilitado que mais alunos com deficiência conquistem a formação educacional básica se formando no ensino regular, e, conseqüentemente, busquem ingressar no ensino superior, uma vez que, até então, o índice de matrículas desses alunos no ensino superior era baixo em razão do acesso restrito que esses possuíam a formação regular básica.

Assim, o número de graduandos com deficiência nas instituições de ensino superior (IES) público e privada, começou a aumentar conforme esses obtinham a formação regular básica, sendo que de acordo com um trabalho publicado em 2014 pela consultoria legislativa¹¹ com base em dados do MEC (BRASIL, 2014b, web), em 2012 havia cerca de 820 mil matrículas de pessoas com deficiência registradas no ensino básico e de 27 mil matrículas registradas no ensino superior. Esses dados indicam que um contingente maior desse grupo de alunos ainda está por adentrar ao ensino superior caso estes conclua o ensino básico. Aumento que vem se

¹¹ A Consultoria Legislativa é órgão de consultoria e assessoramento institucional aos Deputados, à Mesa, às Comissões, permanentes e temporárias, e à Administração da Casa, pautando-se pelo caráter técnico-legislativo em suas manifestações. Composta por uma equipe multidisciplinar de consultores é dividida em 22 áreas temáticas aptas a subsidiar tecnicamente todas as fases do processo legislativo e da atividade parlamentar. Os consultores, sempre que demandados, elaboram estudos, notas técnicas, minutas de proposições e pareceres, relatórios e pronunciamentos parlamentares, entre outros trabalhos.

constituindo ao longo dos anos e que demonstramos no gráfico abaixo elaborado pela consultoria legislativa.

GRÁFICO 6 - NÚMERO DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA NAS IES



Fonte: BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. CONSULTORIA LEGISLATIVA (2014b).

Deste modo, além dos impactos gerado pelas políticas governamentais influenciadas pelo movimento da educação inclusiva que contribuíram para o aumento do número de matrículas desses alunos no ensino superior, destacam-se a ampliação do número de instituições superiores, em especial do setor privado, e as ações do Governo, como: o Programa Universidade para Todos – ProUni (BRASIL, 2004, *web*)¹², a expansão das vagas por meio de ações como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007, *web*)¹³ e a instalação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b)¹⁴.

¹² Programa do Ministério da Educação, criado em 2004, que concede bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2004, *web*).

¹³ Parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, instituído em 2007, com o objetivo de expandir o ensino superior e ampliar o seu acesso. A meta é a partir de 2008, dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em um prazo de dez anos (BRASIL, 2007).

¹⁴ Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC e instituída em 2008 com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, promovendo a integração com a educação básica. Assim como, cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu (BRASIL, 2008b).

Essa ampliação do número de IES privadas é confirmada diante dos dados do Censo do Ensino Superior de 2015 e 2005, que abrangem o período de 1993 a 2013, no qual se verificou um crescimento do número de instituições particulares, como também, do percentual que estas vem ocupando no cenário educacional superior, aproximando-se dos 90% quando comparado com o percentual das IES públicas do país, que ao longo desse período decaiu de 25% para próximo dos 10%. Porém, os dados demonstram que nos últimos anos (2010-2013) deste período, houve uma tímida retomada deste percentual das IES públicas (2%) que vinha continuamente diminuindo. O que se deve aos investimentos anuais realizados pelo governo na ampliação do número de IES públicas do país a partir de 2001, destacando-se o crescimento do número dessas instituições em 2010, que foi acima dos 10%. Entretanto, esses constantes investimentos no ensino superior público não foram suficientes para recuperar a perda deste percentual no cenário nacional ao longo do período relatado (BRASIL, 2005b; 2015b, *web*).

Esse cenário segundo Chauí (2000), no qual se encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado, tem permeado as últimas décadas, de forma que os direitos sociais (saúde, educação, cultura) conquistados, são transformados pelo Estado capitalista como disposição de serviços prestados, fazendo com a universidade seja concebida apenas como uma prestadora de serviço cujo o acesso torna-se definido pelo mercado. Situação que se acentua a partir da década de 90 com os ideais neoliberais.

De acordo com Valdés e Magalhães (2006), a história do ensino superior no Brasil caracteriza-se como um capítulo de exclusão de uma significativa parcela da população, sendo extremamente elitista e com forte tendência a privatização, no qual grupos sociais que se encontram em situação de desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência possuem um acesso restrito. Somando-se a isso o fato que a possibilidade de acesso a esse nível de ensino está diretamente relacionada a origem social e as condições sócio-econômicas dos alunos.

Reforçando, Rossetto (2009, p. 97-98), diz que o ensino superior brasileiro:

Caracteriza-se como um dos sistemas mais privatizados do mundo o que denuncia seu caráter excludente à medida que o avanço quanto ao aumento do número de vagas nas Universidades públicas tem se tornado uma luta constante, diferente da realidade das particulares.

Diante dos expostos, compreendemos que o acesso ao nível superior de ensino se dá quase que exclusivamente pelo ensino privado, e que fica restrito as pessoas que tem condições de pagar, o que amplia as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência quanto ao acesso e permanência no ensino superior, uma vez que o maior contingente dessas pessoas se encontra nas camadas mais pobres da população.

Magalhães (2006), chama a atenção que as iniciativas governamentais para ampliar o acesso de alunos desfavorecidos ao ensino superior brasileiro devem ser compreendidas no contexto das políticas neoliberais.

Deste modo, podemos compreender que programas como o PROUNI, que são implementados e justificados como forma de possibilitar o acesso ao ensino superior das pessoas desprovidas de condições, refletem a falta de investimentos e de oportunidades no setor público, nos quais são direcionados investimentos públicos para o setor privado mediante incentivos de cunho assistencialista e que poderiam ser utilizados na ampliação do ensino público.

Assim, medidas governamentais no desenvolvimento da educação, antes de possuir um cunho social, possuem inevitavelmente os de importância econômica, impossíveis de serem ignorados em um mundo capitalista, se camuflando em um discurso em defesa da qualidade de ensino, do desenvolvimento da sociedade, entre outros.

Nesse sentido, a educação em geral, particularmente, a educação voltada para a formação profissional, subordina-se ao ideal do mercado e do capital, vinculando-se a uma perspectiva de adestramento, de acomodação, onde habilita o indivíduo a um emprego, a uma profissão, tornando-se apenas um empregável disponível ao mercado e atendendo a demanda e necessidade de grandes grupos (FRIGOTTO, 2001). Corroborando, Severino (2004, p. 76), comenta que:

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 a educação, prevalece a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Esse conceito de capital humano ou mais amplo, de recursos humanos, é o reflexo de investimentos que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, esse investimento

busca uma maior produtividade e superar o atraso econômico; do ponto de vista microeconômico, justifica-se pelas diferenças individuais de produtividade e renda, conseqüentemente de mobilidade social. Passando a Educação a ser vista como produtora e potencializadora de capacidade de trabalho; neste sentido, é um investimento como qualquer outro, se justificando em prol do capital (FRIGOTTO, 1996; 2001).

Considerando este cenário, o que se faz necessário evidenciar neste trabalho, é o aumento do número de pessoas com deficiência no ensino superior e que tem ocasionado a identificação de diversas barreiras que dificultam o acesso e permanência destes alunos no ensino superior (falta de acessibilidade, despreparo de professores, ausência de tecnologias que facilitam o aprendizado, preconceito, entre outros), como também, demonstra o desconhecimento das instituições e de seus profissionais quanto a esse público que começa adentrar a este nível de ensino.

Magalhães (2006), chama a atenção que o caminho para o acesso ao ensino superior tem sido pensando apenas na universalização e ampliação do número de vagas, enquanto os aspectos qualitativos estão relegados a segundo plano, não havendo mecanismos que colaborem na permanência e desmistificação desses sujeitos no percurso formativo.

Segundo Moreira (2008), há a carência de estudos que avaliem não apenas a forma de como vem se procedendo o acesso desses alunos ao ensino superior, mas principalmente os contextos que envolvem sua permanência e formação.

Dessa forma, diante desta nova realidade educacional, compreende-se que o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior deve ser um esforço em conjunto entre instituição, funcionários, pesquisadores; no qual demanda um trabalho gradativo e que amplia o significado de função social que essas instituições de ensino possuem na sociedade contemporânea, a fim de que as pessoas com deficiência deixem de serem vistas pelas suas deficiências, e a elas sejam assegurados o direito à equiparação de oportunidades à educação.

A frente destas mudanças no contexto educacional se destaca o desafio do papel do professor nesse processo, seu trabalho pedagógico e suas diferentes práticas educacionais desenvolvidas no espaço escolar, o que se remete ao preparo desses profissionais, ou seja, a importância da capacitação dos cursos de formação docente para esta nova realidade da atuação do profissional docente.

Remetendo-se ainda, ao significativo papel do professor no âmbito educacional, o seu envolvimento no processo formativo (científicos e sociais) de seus alunos e a relevância de uma consistente formação docente; destacamos as palavras de Gatti (2010a, p. 117) sobre a importância primordial do professor na contemporaneidade, que formam:

[...] com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que darão continuidade a um processo de civilização que vem se constituindo em muitos séculos, processo que permite a busca, a criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana nos tempos históricos.

Percebe-se assim, a importância do papel do professor não apenas do crescimento intelectual científico de seus alunos, mas na constituição de sujeitos mais reflexivos, da aquisição de valores que permeiem o respeito às diferenças dos indivíduos e o apreço pelo próximo para a formação de uma sociedade melhor. Valores esses, estimulados e reforçados com a mudança para uma educação inclusiva. Deste modo, é importante que o professor tenha uma formação condizente com as necessidades que tais práticas requerem.

Segundo Tardif (2005), a formação docente supõe um constante aprendizado, formação que começa antes mesmo da entrada à universidade, passando pela formação inicial e se estende ao longo da vida profissional nas diversas formações continuadas onde o professor se aprimora, sempre em constante processo de (re) construção de seus conhecimentos, conforme suas necessidades, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, perfazendo um contexto histórico e social.

Corroborando, Nóvoa (1997), entende que a formação docente é um processo dinâmico, interativo e não acumulativo, onde o saber é construído constantemente na experimentação de diversas práticas adotadas ao longo do exercício docente, envolvendo conhecimentos de dimensões profissional, pessoal e social; constituindo-se num *habitus*¹⁵, ou seja, uma forma do professor ser, pensar, e agir em sua prática profissional.

¹⁵ Entende-se por *habitus*, o constante processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser professor, é a mediação entre arcabouço de conhecimentos e a prática, constituindo-se numa espécie de matriz de percepções e apreciações que orientam suas ações nas situações posteriores (BOURDIE, 2004).

Perante essas reflexões, entende-se que a formação do profissional docente é um eterno desenvolvimento e aperfeiçoamento de conhecimentos e saberes para a prática profissional. Formação docente que precisa estar em sintonia com as modificações necessárias que os saberes docentes requerem ao longo do tempo e das mudanças que perpassam o âmbito social e educacional. Entre esses, destacamos os saberes necessários para à formação docente frente à educação inclusiva, pois conforme Pimentel (2012, p. 134):

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Deste modo, o processo de inclusão requer professores preparados para essa nova perspectiva, constituídos de um conjunto de saberes que os conduzam a uma prática docente efetiva. Assim, é importante na formação docente o exercício do pensamento que priorize a diversidade, estimule o debate, a reflexão coletiva e a mudança para uma vivência em sala de aula que envolva a todos (alunos e professores). Chama-se atenção para um projeto político pedagógico, que valorize diferentes formas de aprendizagens, sem esquecer a individualidade e as limitações de cada um. Essa nova perspectiva requer a aquisição de novos saberes para as práticas de ensino aprendizagem, tanto dos futuros professores nos cursos de formação inicial, como da classe docente atuante.

Segundo Tardif (2005), o saber docente, é um saber social que pode ser adquirido na socialização profissional, isto é, nas relações entre seus pares, alunos, no convívio social; significando que os saberes nunca são estritamente cognitivos, teóricos, mas são mediados pelo trabalho, em constante construção ao longo do tempo.

Por isso a importância não apenas da transmissão de conteúdos pedagógicos durante os cursos de formação inicial, mas do envolvimento e estreitamento entre alunos, professores e comunidade escolar entorno, em suas trocas de conhecimentos, saberes e reflexões visando um melhor desenvolvimento e enriquecimento nessa transmissão de conhecimentos a ser adquirido. Assim, o

professor precisa estimular a participação de todos os alunos, sendo não apenas um mediador, mas um sujeito ativo, participativo nas trocas desses saberes entre os alunos, contribuindo com seu olhar reflexivo e pensamentos, pois este se desenvolve também com seus alunos:

Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 63).

Portando, os professores formadores precisam manter também uma conduta de contínua atualização de saberes, revisar periodicamente seus planos de aulas para renová-los, manter encontros periódicos com o corpo docente nos cursos e disciplinas ministrados para a reflexão da condução e organização desses saberes, repensar os currículos, entre outros; para que assim, melhores saberes sejam construídos, saberes realmente atuais e importantes para todos, futuros professores, professores formadores e comunidade escolar.

Sobre a constituição dos saberes nos licenciandos, Tardif (2005), diz que estes antes de adentrar ao curso de formação inicial já carregam consigo saberes oriundos de outros eventos:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2005, p. 72).

Ou seja, o futuro professor já carrega consigo alguns saberes, principalmente adquiridos na época escolar, reflexão essa a qual os licenciandos se remetem ao lembrar-se de sua vivência escolar, de seus professores e suas práticas.

Diante dessas importantes situações que possibilitam contribuir para a constituição dos saberes docente, refletimos sobre os sujeitos dessa pesquisa (egressos com deficiência dos cursos de licenciatura), que possibilitam em um convívio com os demais alunos durante a formação inicial uma aproximação com a realidade vivida por esses sujeitos, favorecendo o enriquecimento dos saberes

nessa etapa do processo formativo entre todos, acadêmicos (futuros docentes) e professores formadores, privilegiando os conhecimentos para os desafios na perspectiva da educação inclusiva¹⁶.

Compartilhando desse pensamento, autoras como Glat (2011), Mantoan (2006) e Mendes (2004), dizem que envolver professores, ou como exposto anteriormente, os futuros professores, na perspectiva de uma educação inclusiva pode favorecer ao longo do tempo a constituição de uma sociedade mais tolerante e justa, ao se transmitir e disseminar princípios que são trabalhados pela atividade de cooperação, fraternidade, reconhecimento e valor as diferenças.

Como também, essa mesma reflexão pode ser aplicada dentro da classe docente, onde o convívio e atuação de professores com deficiência enriquecerá esse amálgama. Convívio que proporcionará mais uma forma de desenvolver o saber e a prática docente, pois as visões e reflexões adquiridas da vivência ao longo da vida de diferentes docentes, entre esses, os professores com deficiência, contribuem na superação dos desafios de ensino e aprendizagem que a realidade diante de uma perspectiva de educação inclusiva provoca.

Corroborando com essa reflexão, Rego (1995), diante dos pensamentos de Vigotski, diz que o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, sempre mediado pelo outro.

Assim, pode-se compreender que o desenvolvimento do profissional docente será tão melhor quanto mais interações forem proporcionadas entre os diferentes profissionais docentes, entre esses, os professores com deficiência. Sendo que esse convívio, também poderá ajudar a quebrar paradigmas dentro do próprio âmbito profissional, e mudar concepções e pré-conceitos sobre o profissional com deficiência.

Como demonstram as pesquisas realizadas por Viana (2006, *web*), Santos (2007, *web*), Oliveira (2008, *web*), Barbosa (2009, *web*), Brando (2011, *web*), Meneghelli Junior (2012, *web*), Gonçalves (2013, *web*) e Santos (2013, *web*), onde essas modificações de concepções e pré-conceitos da comunidade escolar frente aos docentes com deficiência, não são apenas provenientes da sua capacitação

¹⁶ Não pretendemos exaltar um grupo ou indivíduo de outros, muito menos menosprezar ou inferiorizar, mas demonstrar a relevância e importância de se trabalhar com a diversidade, das diferentes pessoas, das divergentes visões e reflexões, das desiguais e dificuldades; onde cada processo é aprendido e desenvolvimento de saberes, muito mais valiosos do que os proporcionados por uma turma homogênea.

para as práticas pedagógicas, nem tanto em virtude do emprego de políticas inclusivas, mesmo que esses fatores propiciem e influenciam essas mudanças, mas estas modificações de concepções e conceitos para com os docentes com deficiência se realizam principalmente através das interações e aproximações que se estabelecem no convívio social.

Sendo então, a interação com a pessoa com deficiência um *lócus* privilegiado no desenvolvimento de saberes para a prática docente na construção de uma educação inclusiva, como também, nas mudanças e rompimentos de concepções que possam estigmatizar as pessoas. Nesse contexto vislumbramos a teoria histórico cultural¹⁷ no qual segundo Vigotski (1993, apud CENCI; COSTAS, 2009, p. 42),

[...] o desenvolvimento do significado das palavras [deficiente] não é mera acumulação de associações entre as palavras e os objetos, mas uma transformação estrutural do significado. O desenvolvimento dos significados se dá pela interação com o mundo e, principalmente, pela interação social.

Desta forma, percebemos que o ser humano se desenvolve e se modifica constantemente em virtude da interação dialética entre as pessoas e o seu meio social e cultural.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a formação inicial além de propiciar os conhecimentos necessários para que o futuro professor possa exercer sua prática profissional diante de um contexto que a diversidade humana ocasiona, possibilita também, o desenvolvimento e propagação de valores sociais permeados por uma educação inclusiva.

Dentre essas atividades realizadas durante o curso de formação inicial e que propiciam conhecimentos para que o futuro professor possa exercer sua prática profissional, destaca-se o estágio curricular supervisionado (ECS), no qual sendo o estágio uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os acadêmicos em geral, promovendo a oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos apreendidos em sala de aula, propiciando desta forma a aquisição de conhecimentos e práticas relacionadas com a profissão escolhida, o estágio

¹⁷ De acordo com Rego (1995, p. 38), a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, tem como “[...] objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo.”.

curricular supervisionado é a atividade principal que relaciona o licenciando ao exercício profissional docente e ao seu contexto laboral.

Entende-se que o estágio tem a finalidade de colocar o futuro profissional em contato com diferentes realidades sociais, culturais, econômicas, para através da vivência propiciar ao acadêmico a reflexão da ação docente (prática) junto aos diversos saberes apreendidos (teoria) oportunizar o desenvolvimento de uma consciência crítica, capacitando-o a interpretar e inferir sobre o ambiente que o cerca (práxis).

Revela-se ainda a importância do papel do estágio como base e atividade primária para o trabalho que o futuro profissional exercerá, vivenciando a experiência do exercício da profissão e de seu futuro campo de atuação. Oportuniza assim, a aproximação em seu âmbito laboral (meio) e a interação entre os diversos sujeitos envolvidos (professor supervisor, professor regente, estagiário) contribuindo para o desenvolvimento no processo formativo.

De acordo com Pimenta e Lima (2012) historicamente o estágio sempre foi considerado como a parte prática dos cursos de formação, em contraposição à teoria ensinada. Pensamento favorecido ainda hoje por currículos que trabalham as disciplinas isoladamente, sem qualquer explicitação e relação com a realidade do campo de atuação dos futuros profissionais, movimento que vem se modificando desde a década de noventa pela compreensão da importância da relação, teoria junto à prática no estágio, enxergando-o como campo de conhecimento e ampliando as possibilidades de estudos e pesquisas na área.

Na legislação brasileira, esta compreensão de importância entre teoria e prática se realizou mais explicitamente pela Lei n.º 12.014, de 06 de agosto de 2009, que altera o artigo 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2009, *web*, grifo nosso):

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Assim, para as autoras Pimenta e Lima (2012, p. 37), o estágio deve ser concebido como teórico-prático, superando a distinção destes a partir do conceito de

práxis, apontando “[...] para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.”.

Segundo Freire (2004), a efetiva realização da práxis se constitui quando a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual teoria poderá ser simplesmente meras palavras e a prática, ativismo. Ação e reflexão são componentes da práxis e é por meio dessas que se dá início a uma transformação da realidade.

[...] os homens são seres da práxis. São seres do que fazer [...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2005, p. 141).

Deste modo, refletindo-se sobre as conjunturas percorridas até o presente momento neste trabalho, e mais especificamente, as que envolvem o contexto educacional superior e o meio laboral docente, os professores e os demais profissionais da área educacional, os licenciandos em seu percurso formativo, as pessoas com deficiência na busca de uma formação profissional e atuação no mercado de trabalho, relacionando-se a práxis na perspectiva do desenvolvimento do ser humano como ser histórico e social e transformador da realidade; acredita-se, que esse conjunto de interações (acadêmicos, professores, universidade, ambiente laboral), propiciem condições que ao longo do tempo, desmistifiquem e desconstruam as barreiras que dificultam e afastam as pessoas com deficiência de participarem da vida em sociedade.

Assim, em seguida, discorre-se no próximo capítulo, os fundamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, assim como os percursos trilhados.

2. METODOLOGIA E DELINEAMENTOS DA PESQUISA

A proposta neste capítulo é demonstrar os caminhos do percurso metodológico que permitiu o desenvolvimento da pesquisa a fim de facilitar o entendimento de como se procedeu todo o processo de investigação da pesquisa.

Inicialmente se realizou a elaboração do projeto de pesquisa e sua submissão à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto se orientou pelas diretrizes e normas regulamentadas pela resolução do Conselho Nacional da Saúde (CNS), n.º 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012a, *web*). Embora algumas pesquisas científicas com seres humanos são passíveis de riscos, possibilitando danos em dimensão física, psíquica, moral, social, cultural e/ou espiritual, a resolução orienta com o intuito de minimizar esses possíveis riscos e promover as pesquisas para o desenvolvimento científico e tecnológico, considerando que devem sempre se respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano.

Então, de acordo com a resolução vigente, esta pesquisa segue as suas orientações para preservar os participantes dessa pesquisa. Todas as pessoas envolvidas foram previamente informadas dos objetivos, desenvolvimento e importância da pesquisa, ficando voluntariamente a critério do pesquisado a sua participação ou negação, como também, o de retirar o seu consentimento durante o andamento da pesquisa. Foram garantidos o sigilo e a privacidade pessoal, assim como, os dados fornecidos pelos participantes.

Dessa forma considera-se que todos os procedimentos adotados vislumbrem o risco mínimo para os participantes na realização da pesquisa que possui como objetivos os expostos abaixo.

2.1 Objetivo geral

Investigar os percursos na formação inicial e no mundo do trabalho que conduziram ao distanciamento do exercício profissional docente dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da UNIVILLE.

2.2 Objetivos específicos

- Conhecer os motivos que influenciaram na escolha do curso de licenciatura como futura área de atuação profissional.
- Analisar as dificuldades e desafios vividos durante o percurso de formação inicial.
- Verificar o impacto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no incentivo e aproximação da carreira profissional.
- Descrever os percursos no mundo do trabalho que levaram os egressos ao distanciamento do exercício profissional docente.
- Apresentar, caso o egresso tenha assumido a docência, os motivos que posteriormente o afastaram da atividade docente.

Assim, estabelecidos os objetivos, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP da Universidade, sendo aprovado em 28 de outubro de 2014 e registrado sob o número de parecer 848.528 (Apêndice A).

Diante dos objetivos expostos, constata-se que a pesquisa possui dados coletados predominantemente descritivos que demandará ao pesquisador a análise e interpretação em um nível de realidade que não pode ser quantificado, devendo captar e retratar o mais fiel possível às experiências e perspectivas dos participantes sobre as questões abordadas. Assim, considera-se que essas pesquisas que são permeadas pelas singularidades humanas que a compõe, volte-se para uma abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; WELLER; PFAFF, 2011).

De acordo com Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas denominadas como qualitativas:

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que 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.

Deste modo, acrescenta-se que essa pesquisa possui a concepção do participante como um ser sócio histórico, e como tal, o estudo humano não é apenas um estudo de evolução biológica, mas um estudo de sua formação. Não apenas psicofisiológicas a ele inerente, mas produto do desenvolvimento histórico e cultural vivenciado ao longo do tempo e que tais informações são impossíveis de se quantificar (VIGOTSKI, 1996).

Na contribuição da constituição dessa pesquisa foi realizado, como apresentado anteriormente, um levantamento bibliográfico entre os diversos tipos de obras e publicações científicas, com o intuito de reunir conhecimento sobre o tema em questão, com autores e pesquisas que auxiliaram na fundamentação teórica e filosófica da temática a se investigar, além de contribuírem no suporte para coleta e análise dos dados, a fim de se atingir os objetivos propostos. Também se realizou um levantamento e estudo sobre a legislação vigente na área pertinente e a consulta aos dados censitários.

De acordo com Fachin (2006, p. 121):

Todo tipo de estudo deve, primeiramente, ter o apoio e o respaldo da pesquisa bibliográfica, mesmo que esse se baseie em outro tipo de pesquisa, seja de campo, de laboratório, documental ou outra, pois a pesquisa bibliográfica tanto pode conduzir um estudo em si mesmo quanto constituir-se em uma pesquisa preparatória para outro tipo de pesquisa.

2.3 Lócus da pesquisa

Fundada em 09 de março de 1851, Joinville está localizada no nordeste do Estado de Santa Catarina (SC), Município pólo da microrregião, sendo a maior cidade catarinense, possui uma população estimada no ano de 2013 de 546.981 habitantes, sendo a terceira maior cidade do sul do Brasil, atrás apenas de Porto Alegre (RS) e Curitiba (PR). Também conhecida por “Cidade das Flores”, “Cidade dos Príncipes” e “Cidade da Dança”, essa última denominação em referência ao Festival de Dança de Joinville, e, por sediar a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil.

Concentra grande parte da atividade econômica na indústria, destacando-se pela enorme importância no cenário econômico estadual e nacional, em especial para os setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico, farmacêutico e

desenvolvimento de softwares. Possui um dos maiores valores de Produto Interno Bruto (PIB) do país, em torno de 16,4 bilhões e de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (0,809), ocupando a 21ª posição nacional e 4ª posição estadual.

Essas características populacionais, culturais, econômicas, fomenta a criação de cursos e ampliação de centros educacionais para a capacitação e qualificação dos profissionais de sua população, bem como amplia a procura por professores para esses diversos níveis de ensinos e cursos. Na área educacional, em especial a educação superior, possui três Instituições públicas de Ensino Superior (IES), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); além de dez IES particulares. Dentre as IES particulares a de maior destaque é a UNIVILLE pela quantidade de cursos e alunos matriculados, ultrapassando, por exemplo, a soma de cursos e alunos matriculados nas três Instituições públicas¹⁸.

A UNIVILLE teve sua origem em 1965 com a criação da Faculdade de Economia, marcando o início do Ensino Superior em Joinville. Em 1967, é criada a Fundação Joinvilense de Ensino (FUNDAJE) por meio de lei municipal. Em 1971, é alterada a denominação Fundação Joinvilense de Ensino (FUNDAJE) para Fundação Universitária do Norte Catarinense (FUNC). Em 1975, houve a mudança das unidades de ensino para o atual Campus Universitário (Unidade Bom Retiro), passando a constituir a Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ), atual mantenedora da Universidade. Em 1995, é aprovada no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, a transformação da FURJ em Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), sendo em 1996 oficialmente credenciada pelo Ministério da Educação (MEC).

Hoje a Univille se encontra nas cidades de Joinville (Unidade Bom Retiro e Unidade Centro), São Francisco do Sul e São Bento do Sul; disponibilizando 45 cursos de graduação, 17 cursos de especialização, 5 mestrados e 1 doutorado, além de educação infantil, ensino fundamental e médio no Colégio da Univille¹⁹.

¹⁸ As informações referentes neste parágrafo foram obtidas na página da Prefeitura Municipal de Joinville (JOINVILLE, 2014, *web*).

¹⁹ As informações sobre a UNIVILLE foram obtidas na página eletrônica da instituição (UNIVILLE, 2015, *web*).

2.4 Os participantes da pesquisa

Na busca de possíveis²⁰ participantes para a pesquisa se recorreu ao levantamento dos dados cadastrais dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille. Para isso, encaminhou-se uma carta de solicitação a Pró-Reitoria de Ensino aos cuidados da Pró-Reitora (Apêndice B) no intuito de informar a universidade dos caminhos a serem percorridos neste estudo, bem como, solicitar a autorização para a coleta de dados pertinentes junto a Central de Atendimento Acadêmico (CAA). Sendo que o cadastro de alunos com deficiência na base de dados da CAA só começou a ser realizado a partir de 2008 em virtude da criação do Projeto de Apoio a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior (PROINES)²¹.

De posse dos dados repassados pela CAA dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura, a partir de 2008, foi realizado um ordenamento dessas informações (nome, deficiência, curso, telefone, ano de formação), totalizando 14 licenciados, nos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Pedagogia e Sociologia (Apêndice C); sendo que para atender o objetivo da pesquisa foram considerados os que não estivessem exercendo a atividade docente, durante o período de realização da pesquisa. Com a ordenação da lista desses egressos, realizou-se o contato telefônico dos possíveis participantes visando saber se atuavam ou não na docência, e, caso estes atendessem os critérios de participação, informar sobre a pesquisa a ser realizada e verificar o seu interesse em participar.

Na lista composta por 14 licenciados, 02 deles não foram localizados. Dos 12 com os quais conseguimos estabelecer contato, 08 atuavam como professores e 04 não exerciam a docência. O grupo formado pelos que não exerciam a docência atendiam os critérios de inclusão da pesquisa, e espontaneamente, aceitaram participar da pesquisa. Sendo que o perfil e a caracterização de cada um dos

²⁰ Foi utilizado o termo “*possíveis*” em virtude da necessidade de verificar se cada um dos egressos com deficiência estaria ou não exercendo a docência, sendo este um critério indispensável para fazer parte da pesquisa.

²¹ O PROINES possui como objetivo auxiliar professores, agentes administrativos e alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE) matriculados na instituição no processo de ensino que necessitem de uma abordagem inclusiva. Orienta assim, toda a comunidade acadêmica com estratégias capazes de favorecer o ensino e a inclusão desses alunos.

quatro participantes serão apresentados no próximo capítulo, acompanhado de análise com base nessas informações e os aportes teóricos deste trabalho.

2.5 Instrumento da pesquisa

Como instrumento de pesquisa se optou pela entrevista semiestruturada, por oferecer maior liberdade ao entrevistado ao discorrer sobre o tema proposto. Nesse processo o pesquisador obtém dados por meio de entrevistas de uma fonte muito particular: a versão de um participante sobre determinado fato ou evento, significando que tais informações tratam sobre as suas percepções no processo vivenciado, sendo, que, diferentes pessoas vivenciam de formas distintas determinados eventos (LUDKE e ANDRÉ, 2012). Ou seja, os dados coletados representam as opiniões e entendimentos de cada participante sobre o fato relatado.

Para a realização da entrevista elaborou-se, como auxílio, um roteiro prévio de perguntas abertas (Apêndice D), facilitando e assegurando ao pesquisador abordar os assuntos principais, sendo possível no seu decorrer a realização de adaptações e novas perguntas conforme julgar-se necessário (LUDKE e ANDRÉ 2012).

Esse roteiro possuiu perguntas que abarcam informações sobre o perfil dos participantes (nome, ano de nascimento, formação acadêmica, tipo de deficiência, etc.), percurso escolar pregresso (motivos para escolha do curso, o período de formação inicial, dificuldades e desafios durante o curso, o período do estágio curricular, etc.), e trajetórias no mundo do trabalho (os percursos no mundo do trabalho, caso exercido a docência quais os motivos que o afastaram do exercício profissional, descrição da vivência como docente, a busca e interesse para o exercício da profissão docente, etc.).

As aplicações das entrevistas ocorreram nos meses de março e abril de 2015, individualmente, estando apenas o pesquisador e entrevistado no momento de sua realização. O local e data para a entrevista foi estabelecido conforme disponibilidade e concordância dos entrevistados e pesquisador. As entrevistas foram gravadas (áudio), com o intuito de obter um grau maior à fidelidade das informações

transmitidas pelo entrevistado bem como possibilitar consultas posteriores na análise dos dados.

2.6 Coleta de dados

No intuito de garantir a confiabilidade e a validade dos dados da pesquisa, antes de começar a realização das entrevistas com os participantes, o roteiro de entrevista semiestruturada foi submetido à apreciação em um processo de validação das perguntas, aplicados pelo pesquisador junto a um voluntário que possui características semelhantes ao da população definida. Durante essa testagem prévia, se verificou a necessidade de algumas questões que foram acrescentadas ao roteiro de entrevista a ser posteriormente aplicado aos participantes da pesquisa.

No dia da realização da entrevista com cada participante, explicou-se sobre a pesquisa a ser realizada, seus objetivos e sua importância. Como também, os esclarecimentos sobre o modo a se realizar a entrevista, por meio de gravação (áudio) da fala dos entrevistados e que as respectivas informações não remeterão a nenhuma indicação à sua pessoa, se mantendo arquivado sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos e após esse tempo as informações pessoais serão apagadas no caso dos arquivos digitais e as impressas serão picotadas e destinadas à reciclagem. Sendo entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) para que fosse devidamente assinado pelo participante após ser lido na íntegra, na qual, uma cópia destinada ao entrevistado e outra ao pesquisador. Deixando-se claro que qualquer dúvida ou desistência posterior da pesquisa os contatos do pesquisador constam no TCLE e estará à disposição do participante para os devidos esclarecimentos.

2.7 Procedimentos para a análise dos dados

Na análise das respostas dos participantes da pesquisa foi utilizado o método de análise de conteúdo, tomando-se por base autores como Bardin (2009) e Franco

(2012). Entende-se que essa abordagem atenderá as necessidades interpretativas dos dados coletados, já que de acordo com Franco (2012, p. 12):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem [...] mensagens [que] expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem.

De acordo com Bardin (2009, p. 44), a Análise de Conteúdo:

[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é a busca de outras realidades através das mensagens. Ela visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores a partir de uma amostra de mensagens particulares.

A partir da citação acima, refletimos que as explicações e análise do pesquisador são constituídas com base em um processo de formação histórica, social e cultural, e, que, visam chegar o mais próximo da realidade pesquisada. O que não deprecia a rigorosidade do trabalho, pois, baseia-se na veracidade sobre os fatos relatados e na importância de cada informação transmitida, deduzidas logicamente com o auxílio dos aportes teóricos, e, oportuniza novas e diferentes indagações e percepções sobre o evento, contribuindo no estímulo para que futuras pesquisas se realizem.

Para se realizar a análise, primeiramente, efetuaram-se as transcrições na íntegra das falas dos entrevistados, para que as informações fossem organizadas e tabuladas de maneira que o pesquisador pudesse acessá-las. Segundo Franco (2012), a etapa de organização dos dados coletados nos remete a uma pré-análise, possibilitando um primeiro contato com todo o material coletado e que corresponde:

[...] a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2012, p. 53).

As informações transcritas foram então transferidas para o Programa Microsoft Excel 2010, pela facilidade de se trabalhar com o ordenamento e agrupamentos das respostas, obtendo-se assim, uma visualização completa das

respostas dos entrevistados sobre determinada pergunta. Este processo possibilitou um tratamento adequado das informações, permitindo inferências e interpretações, identificação de semelhanças, diferenças, contradições e recorrências a fim de encontrar indicadores para, então, agrupá-los nas categorias de análise.

As categorias de análise deste estudo foram criadas a priori, ou seja, as categorias e seus respectivos indicadores foram predeterminados em função dos objetivos previamente estabelecidos no início da pesquisa. Esse processo:

[...] implica em constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico [...] sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (FRANCO, 2012, p. 64).

Sendo que a análise dos dados foi dividida em duas categorias: o percurso na formação inicial e o percurso no mundo do trabalho.

- Primeira categoria: “O percurso na formação inicial”, nesta categoria serão discorridas as reflexões dos quatros participantes durante o período de formação inicial, englobando informações sobre os motivos que os levaram à escolha do curso, dificuldades e desafios encontrados nesse período, a experiência do estágio como incentivo e aproximação da carreira profissional, como, também, possíveis correlações com suas deficiências.
- Segunda categoria: “O percurso no mundo do trabalho”, referindo-se nesta categoria os caminhos percorridos e vivenciados pelos participantes que se relacionam ao trabalho. Versando-se sobre a possibilidade de terem exercido a docência, e caso positivo, quais os motivos que ocasionaram o seu afastamento. As outras atividades profissionais realizadas e as que atualmente exercem. O desejo e expectativas para a atuação no trabalho docente, as suas percepções para as dificuldades existentes para a colocação no mercado profissional docente, assim como, possíveis correlações com suas deficiências.

Acredita-se que as reflexões a partir dessas categorias forneçam resultados valiosos capazes de possibilitar reflexões geradas em torno da inclusão da pessoa com deficiência tanto no ensino superior quanto no mundo do trabalho.

A seguir, apresenta-se o capítulo de análise de dados, iniciando-se pela descrição do perfil de cada um dos participantes.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises das informações obtidas nos pronunciamentos colhidos dos quatro participantes, seguindo os pressupostos que a análise do conteúdo estabelece, com a contribuição das reflexões e publicações de pesquisadores desta temática.

3.1 A caracterização dos licenciados com deficiência

Neste momento, o estudo propõe-se a apresentar algumas informações sobre os quatro participantes da pesquisa, enfocando algumas características que se acredita serem pertinentes ao estudo, como: gênero, idade, tipo de deficiência, formação acadêmica, entre outros.

Sendo, que a fim de se preservar a identidade dos participantes, adotou-se nomes fictícios para cada um deles; seguindo-se logo após esta caracterização dos participantes, uma tabela que facilita a visualização de algumas dessas informações.

A primeira participante entrevistada, que recebeu o nome de Camila, possui 30 anos de idade, solteira, sem filhos e reside com seus pais. Sua deficiência é congênita do tipo auditiva moderada bilateral, sendo a perda total de audição de um ouvido e a perda parcial do outro, utilizando-se de um aparelho auditivo para melhorar a audição do ouvido com perda parcial. A deficiência dificulta um pouco sua articulação da fala, sem comprometer sua comunicação, chamando atenção, durante a entrevista, sua habilidade de leitura labial. Camila possui formação acadêmica de licenciatura em Artes Visuais, curso concluído em 2014, e, que até o momento da entrevista, não havia exercido a docência. Possui também, a formação de Intérprete de Libras, curso realizado antes de adentrar à licenciatura, atuando esporadicamente quando convidada por empresas ou instituições. Atualmente não possui nenhum vínculo empregatício, mas ocupa-se com a produção de trabalhos artísticos sob encomenda, como a pintura e o desenho, paixão que carrega desde pequena, como ela mesma mencionou. Comentou também que, muitas vezes, desempenha tais ocupações como voluntária, tanto quando solicitada para fazer a

intermediação como Intérprete de Libras ou para realizar atividades artísticas com crianças em hospitais, escolas e igrejas da região. Participa periodicamente das discussões da comunidade de surdos e deficientes auditivos de sua região. Como realiza sempre que possível, cursos para o aprendizado e aperfeiçoamento das técnicas utilizadas em sua área.

O segundo entrevistado, nominado Fernando, possui 28 anos de idade, solteiro, sem filhos e reside com seus pais. Possui paralisia cerebral congênita o que afetou sua habilidade motora ocasionando a sua impossibilidade de locomoção autônoma, fazendo para isso o uso constante de uma cadeira de rodas. Sua formação acadêmica é licenciatura em História, curso concluído em 2013, sendo que até o momento da entrevista, não havia exercido a docência. Ocupa-se profissionalmente, desde o ano de 2012, como agente administrativo do serviço público, atividade profissional que não se relaciona à sua formação superior. Entretanto, comenta que ainda mantém o interesse em continuar lendo e estudando sobre sua área de formação, bem como o sonho de exercer a docência.

O terceiro entrevistado neste estudo nomeado Rodrigo, possui 45 anos, é casado e pai de dois filhos. Sua deficiência é visual, em função da catarata congênita que provocou uma redução de 80% na sua capacidade visual. O participante não faz uso de bengala, instrumento utilizado por pessoas com deficiência visual ou cegueira durante locomoção, pois diz ter se acostumado ao longo do tempo com sua condição visual, não sentindo necessidade de utilizar este recurso. Ainda segundo ele, uma de suas maiores dificuldades é a de distinguir as cores quando estão próximas, havendo uma confusão visual. Sua formação acadêmica é licenciatura em História, curso concluído em 2013, sendo que até o momento da entrevista, não havia exercido a docência. Entretanto, relata que ministra algumas aulas de caráter voluntário na igreja que frequenta, onde se utiliza dos conhecimentos adquiridos na graduação para discorrer sobre temas como: Mesopotâmia, Grécia Antiga e Roma. Possui também o domínio para ler e escrever em Braille. Comentou que até 2011 trabalhou na área da saúde, realizando exames de raios-x, até ser aposentado por invalidez.

A quarta e última entrevistada denominada Ana possui 28 anos, é casada e mãe de uma menina de quase um ano. Sua deficiência é visual, apresentando visão monocular, causada pelo trauma gerado pela toxoplasmose adquirida ainda quando jovem, limitando sua noção de profundidade e visão periférica. Ana é formada em

magistério e adentrou no curso de licenciatura em Educação Física, concluindo em 2012 e realizando posteriormente a pós-graduação em Educação Física. Trabalhou por alguns anos na educação infantil, sendo contratada posteriormente por uma escola particular como professora de Educação Física para as turmas infantis. Trabalho que escolheu deixar após encerrar o período de licença maternidade, pretendendo futuramente voltar a exercer a docência.

Expostas algumas características dos entrevistados, ilustramos no quadro a seguir tais informações no intuito de facilitar a visualização de todos os pesquisados.

Quadro 1 – Informações sobre os sujeitos entrevistados

Nome	Idade	Tipo de deficiência	Formação e Período	Exerceu a docência?
Camila	30 anos	Auditiva	Licenciatura em Artes Visuais (2011-2014)	Não
Fernando	28 anos	Física	Licenciatura em História (2010-2013)	Não
Rodrigo	45 anos	Visual	Licenciatura em História (2010-2013)	Não
Ana	28 anos	Visual	Licenciatura em Educação Física (2009-2012)	Sim

Fonte: dados sistematizados pelo autor.

Assim, diante das informações decorrentes dessa caracterização, o qual mesmo sendo um número pequeno de egressos dos cursos de licenciatura identifica-se uma equiparação entre egressos do sexo masculino (2) e feminino (2).

Em pesquisa realizada por Agapito (2013, *web*), na mesma universidade com os alunos dos cursos de licenciatura, registrou-se a prevalência do número de mulheres (69%) sobre o número de homens (31%).

Compreendendo que historicamente o exercício da profissão docente está predominantemente ligado ao gênero feminino, pois segundo Gatti e Barreto (2009, p. 161-162):

A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2013 (resumo técnico), publicado em 2015, o número de estudantes femininos (57,2%) no Ensino Superior é maior que o masculino (42,8%), independentemente da modalidade de ensino (presencial ou a distância), sendo que na modalidade de ensino a distância os cursos mais procurados são os de licenciaturas, e esses, são frequentados também, em sua maioria, por mulheres (BRASIL, 2015b, *web*).

Entendendo que a docência é uma profissão com grande participação feminina, compreende-se a importância da equiparação dos sexos entre os participantes desta pesquisa por explicitar declarações, sentimentos e experiências muitas vezes relacionadas à variável gênero.

Destaca-se que os sujeitos entrevistados possuem deficiências diferentes (auditiva, física e visual), este dado poderá contribuir numa gama maior de informações haja vista que cada deficiência, e as limitações que delas são geradas, geram desafios diferentes. Observa-se que de acordo com a listagem inicial repassada pela CAA de todos os acadêmicos egressos dos cursos de licenciatura a partir de 2008 (Apêndice C), nenhum estudante com deficiência intelectual foi localizado.

Este dado coincide com os trabalhos encontrados no levantamento das publicações realizado sobre o professor com deficiência, no qual nenhum dos participantes apresentava a deficiência Intelectual. Sendo na maioria participantes com deficiências físicas, adquiridas por acidente de trânsito ou em virtude de alguma seqüela de doença quando ainda crianças, seguida da deficiência visual ou cegueira adquiridas, e, por fim, com menos frequência a deficiência auditiva e/ou surdez (VIANA, 2006, *web*; SANTOS, 2007, *web*; OLIVEIRA, 2008, *web*; BARBOSA, 2009, *web*; KLAUMANN, 2009, *web*; BRANDO, 2011, *web*; MENEGHELLI JUNIOR, 2012, *web*; GONÇALVES, 2013, *web*; SANTOS, 2013, *web*).

Segundo Mantoan (1998a, *web*), os alunos com essa deficiência têm uma maneira própria de lidar com o saber, a percepção, a memória, e assim de construir o conhecimento e demonstrar sua capacidade cognitiva diferente dos demais alunos. O que implica na necessidade de diversificar as maneiras e meios do professor desenvolver o seu trabalho pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, mas que muitas vezes não é realizado, implicando numa dificuldade de aprendizagem desses alunos. A autora ainda enfatiza que isto impossibilita ou

dificulta que os estudantes com esta deficiência alcancem níveis mais elevados de ensino, como o ensino superior já que muitos não concluem a educação básica.

Entretanto, no decorrer dessa pesquisa em um dos *newsletters*²² recebidos sobre a temática da inclusão, em outubro de 2015, chamou a atenção a notícia referente a entrega de um prêmio (Prêmio Darcy Ribeiro de Educação) da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que homenageia pessoas ou entidades que se destacaram na defesa e na promoção da educação no Brasil. Sendo que nesta edição, um dos três prêmios entregues foi para a professora Débora Seabra, do Rio Grande do Norte (RN), primeira professora com síndrome de down no país, e que nos últimos anos dedica-se à Educação Infantil e à defesa da inclusão na escola regular (BRASIL, 2015a, *web*).

Justifica-se a apresentação desta informação por compreender que esta complementa de modo relevante as discussões que constituem esta pesquisa, apontando avanços possíveis e já obtidos no processo de profissionalização da pessoa com deficiência, em particular da pessoa com deficiência intelectual.

Um outro dado de identificação que vale salientar é sobre o período de formação dos entrevistados, sendo que todos realizaram o curso dentro do tempo regular mínimo estabelecido, ou seja, acompanharam os demais alunos da turma durante todo o percurso do processo formativo, não acarretando nenhum atraso em sua formação. Sendo que além da formação superior, três dos sujeitos entrevistados possuem formações complementares, Ana com uma pós-graduação em Educação Física, e os outros dois que possuem formação relacionada à sua deficiência, Camila que possui a formação de Intérprete de Libras e Rodrigo que possui conhecimento na leitura e escrita em Braile.

Esse dado reafirma que as pessoas com deficiência possuem capacidades de participar do ensino superior e da vida acadêmica, como qualquer outra pessoa, sem que haja desigualdades dissonantes a partir do momento em que são eliminadas as diversas barreiras que dificultam e/ou impossibilitam seu acesso ao conhecimento.

De acordo com Bianchetti e Freire (2012), esse movimento contribui em direção à humanização plena das pessoas com deficiência, superando seu estado de fragmentação, redução e/ou inferiorização. Movimento que ajuda a quebrar um

²² *Newsletters* (palavra em inglês) é um boletim informativo que os assinantes ou cadastrados recebem em seu e-mail sobre um determinado assunto com uma periodicidade regular.

paradigma construído historicamente sobre as pessoas com deficiência ditas até então incapazes de exercerem e usufruírem dos bens sociais.

Cabe salientar que não é intenção desta pesquisa associar a imagem dos participantes, pessoas com deficiência, a uma imagem de pessoa com *superpoderes* por conquistarem a formação superior em tempo hábil regular, ou, muito menos, associá-las a imagem de vítimas por conta da deficiência que possuem, sendo segundo Amaral (1998), uma das possíveis imagens que as pessoas com deficiência acabam adquirindo pela sociedade.

Compreende-se, apenas, que é preciso romper com o paradigma desse preconceito, com o estigma e a imagem que acompanham os sujeitos que possuem alguma deficiência, diminuindo ou até mesmo anulando suas capacidades e potencialidades.

A partir da identificação dos participantes e das reflexões que estas geraram, segue-se a análise da primeira categoria: o percurso na formação inicial.

3.2 O percurso na formação inicial

A discussão que segue reporta-se a análise realizada diante do conteúdo das falas dos participantes sobre os motivos para a escolha de um curso de licenciatura, as dificuldades e os desafios enfrentados durante a formação inicial, a experiência do estágio no incentivo e aproximação da carreira profissional, e, as possíveis correlações dessas etapas com as deficiências.

Anuncia-se que as transcrições das falas dos sujeitos estão fielmente expostas, ou seja, estão grafadas conforme se pronunciaram nas entrevistas, podendo as mesmas, apresentar alguns erros gramaticais, assim como, nos trechos em que houver necessidade de esclarecimentos perante as falas dos sujeitos, estas serão feitas mediante o uso de colchetes conforme determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

3.2.1 A escolha da docência como um sonho a realizar

Diante da importância da escolha de um curso superior para o futuro de uma carreira profissional, mostra-se relevante compreender os motivos que levaram esses sujeitos a optarem pelos cursos. Desta forma, apresentam-se abaixo as respectivas falas quando questionados quanto ao porquê da escolha do curso.

“Porque é pela paixão, tudo começou em 1999 quando fui a Gramado num museu conhecer lá, e eu vi um moço explicando a história daquele museu para a gente ali, e aí depois eu vim com aquilo na cabeça: ‘Meu, que legal! Bacana isso né!’. Daí eu fui e comecei na quinta série já com meu professor de História, e ele tinha umas fitas cassete, ele dava tipo Grécia e Roma, ele tinha aquela fita e a gente estudava os assuntos, então ele tinha aquela fita e passava os vídeos para a gente e eu, a partir dali, comecei a me apaixonar, a me aprofundar em história; e também, pela própria questão de me interessar por humanas. Eu sempre gostei de conversar com pessoas, de entender o porquê do ser humano na vida em sociedade, porque que isso é assim. Então [...] eu acredito que para ser um historiador e para fazer história tem que ter uma mente curiosa e isso eu tive, e aí foi paixão assim, eu fui me apaixonando aos poucos, na quinta, na sexta, na sétima, na oitava e aí fui indo, até que decidi fazer História de vez e poder ensinar. [...] E porque eu fui fazer o vestibular, o Enem em 2006 na Univille, eu fiz numa sala de história, e como nada na vida é por acaso, a menina me falou: ‘Isso aqui é uma sala de história.’. Daí eu pensei, ah que bacana poder trabalhar em uma sala assim.” (Fernando)

“Porque eu tenho um dom na área mais da pintura e desenho, e queria aprender aprimorar mais a minha arte, no caso também já fiz trabalho de exposição, já trabalhei de voluntário no campus da Univille, já trabalhei de voluntário no Hospital Infantil para uma ajuda de riscar o desenho para as crianças, também para dar uma palestra para criança de como é o desenho, sobre como se faz o mural, e aí vai [entre outras atividades]. Essa é a maior parte que me chama atenção, o trabalho voluntário e também, claro, eu gosto do trabalho de arte como professor de Artes Plásticas e não como professor de Artes de Educação Artística.” (Camila)

“Porque eu trabalho com Educação Infantil desde os meus 14 anos, daí essa área assim do esporte, juventude, recreação é o que eu mais gosto, eu gosto muito de estar ali [na escola].” (Ana)

Exposto as falas dos entrevistados percebe-se num primeiro momento, que o motivo pela escolha do curso está muito relacionado ao desejo de se trabalhar em uma área que cause satisfação, sentimento que se remete a experiências positivas vividas que gostam e sentem prazer com o que se envolvem.

Prosseguindo a análise e reflexão das falas, constata-se que o fator relevante para a escolha do curso de licenciatura, não se restringe apenas à questão de

trabalhar com o que se gosta, mas também de ensinar a disciplina curricular com a qual possui afinidades, almejando como consequência, a satisfação pessoal e profissional.

Assim, lembra-se de Paulo Freire (1999) quando ele menciona a amorosidade no ato de ensinar, pois para o autor o professor ao sentir paixão ao ensinar algo que se gosta, carrega e transmite consigo esse sentimento no seu processo de ensino, compartilha com seus alunos a sua alegria de ensinar algo que admira, proporcionando maior interesse e motivação de seus alunos para o conteúdo ministrado.

[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, **a amorosidade**, sem a qual o seu trabalho perde o significado. E **amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar** (FREIRE, 1999, p. 38, grifo nosso).

Sendo que “[...] a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária as relações educativas.” (FREIRE, 2004, p. 7).

Compreende-se assim, que o prazer de ensinar algo que goste e gostar de ensinar são alguns dos requisitos chaves para a docência.

Outra fala que chamou a atenção ao ser questionado do porquê da escolha do curso, foi a menção do participante Rodrigo, que além de demonstrar a esperança de atuar na profissão que escolheu almejando a satisfação pessoal e profissional, ressalta a relevância que a educação apresenta como instrumento de transformação social.

“Porque eu pretendia atuar na área que gosto e tenho ainda o sonho de poder lecionar. [...] eu acho que é tudo que uma pessoa quer e precisa. Acho que nosso país perece hoje e está na situação que está por uma falta de educação e de uma boa formação escolar. Eu creio que a Educação é tudo. Eu pelo menos passo isso para os meus filhos, hoje sem educação não somos ninguém na verdade.”. (Rodrigo)

A fala demonstra a crença na educação como processo de mudança à sociedade, vindo ao encontro de autores como Gatti (2010b, p. 117), ao dizer que o professor ocupa lugar de destaque para essa transformação em virtude de formar “com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que darão continuidade a

um processo de civilização [...] processo que permite a busca, a criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana [...]”.

Como também, Freire (2004) ao dizer que a educação é uma forma de intervenção no mundo, onde além do conhecimento dos conteúdos ensinados implicando a reprodução da ideologia dominante, ela também deve atuar em seu desmascaramento, propiciando assim, através da educação, o desenvolvimento de uma sociedade melhor para todos.

Reconhecimento do papel de importância da Educação como transformadora social que são relatadas também por alguns dos participantes das outras pesquisas correlacionadas. Nas quais demonstram o desejo de uma mudança social para com as pessoas com deficiência através da educação. Dentre as quais destacamos a fala da professora Alzira²³ (BRANDO, 2011, p. 46-47, *web*):

A minha vivência como pessoa com deficiência [...] pode contribuir na formação dos futuros profissionais [...] eu poderia provocar nos “diferentes”, nos futuros profissionais, o pensar e a construção de conhecimentos sobre a pessoa com deficiência. [...] e a partir daí eles sejam capazes de criar estratégias que diminuam o processo de exclusão das pessoas com deficiência.

Como, também, essa perspectiva transformadora está presente na fala do participante Barão Vermelho²⁴ na pesquisa de Meneghelli Junior (2012, p. 142, *web*), quando ainda ingressava no ensino superior:

[...] meu irmão falava [...] se tu não tens nada para mostrar de ti, tu vais pelo menos atrapalhar a vida dos outros [na faculdade], vai rir um bocado com o próprio ensino, pois outras pessoas vão ter que te atender, te ajudar [...] Resolvi então entrar na faculdade, fiz o vestibular e passei, e, fui fazer a faculdade de letras, com a ideia de que eu poderia modificar algumas coisas, que havia um *status quo* que eu modificaria algumas coisas, comecei a me perceber como gente, a se perceber como cidadão, a se perceber como sujeito.

Discursos também identificados em outros participantes das pesquisas correlacionadas, em que vislumbram e anseiam por meio da educação, compartilhar conhecimentos adquiridos em suas vivências que contribua para uma mudança

²³ A professora Alzira M. P. Brando é a autora e uma das participantes de sua pesquisa. Possui formação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sua deficiência é física em consequência de paralisia cerebral.

²⁴ O Participante Barão Vermelho possui formação em Letras (Português) e Mestrado em Gestão de Políticas Públicas, sua deficiência é física em consequência de um acidente de motocicleta.

social. Seja no exercício da profissão docente, ou, ainda, quando aluno no percurso de formação inicial docente.

Prosseguindo-se sobre a compreensão da escolha da profissão dos participantes, se questionou a influência de alguém na decisão para a opção da carreira docente. Diante desta pergunta, Rodrigo e Ana disseram não ter tido influência de ninguém para suas escolhas. Enquanto que para o Fernando, a influência se deve:

*“Dos professores, da mãe e do pai na época, minha mesmo por me interessar pela história do mundo, por ver jornal, **pela própria deficiência, você fica sem ter muita opção, então tu ficas mais em casa**, só na televisão, no computador, na minha época era mais TV, então tu se interessava por histórias né, pelo onze de setembro, pela OTAN, pelo atentado do atlântico do norte, então isso tudo ia chamando atenção. Por que, que isso acontece né? E aí eu fui em história por causa disso, por ser curioso e querer saber mais, e gostar de humanas [...] é muito legal aprender, falar, ensinar sobre a história do mundo, do homem.”. (Fernando)*

Chama a atenção neste excerto que além da influência de professores e familiares, na escolha do curso, houve a ênfase na deficiência por restringir o seu contato maior com o meio. Limitando-o a ficar em casa assistindo a televisão.

Esta condição o afasta, inevitavelmente, de um convívio maior e diversificado com outras pessoas, restringindo-o em muitos momentos a uma condição de passividade. Para Vigotski, segundo Rego (2002), o *Eu* apenas existe e se constrói nesta relação com o *Outro*, sendo não apenas um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto.

O direito de ser e existir como sujeito social é subtraído ou até mesmo impedido para Fernando, pois, como ele próprio diz: “[...] você fica sem ter muita opção [...] para sair de casa”. Compreende-se que por utilizar de uma cadeira de rodas para a sua locomoção e sua autonomia, o mesmo precisaria de condições mínimas de acessibilidade nas vias e serviços públicos, condições estas que não existem em muitas partes de nossa cidade.

Essa condição conforme Leme (2015), de não participação, pode acarretar um isolamento relacional e uma desfiliação social²⁵, provocando a precarização e a deterioração da própria inserção social e levar o indivíduo a deslizar de uma zona de vulnerabilidade social para uma zona de inexistência social.

²⁵ A autora usa o termo desfiliação social parafraseando Castel (1998), por entender ser um conceito mais dinâmico do que o de exclusão social.

Uma zona de inexistência social, que segundo Jannuzzi (2004), permeia ao longo de toda a história das pessoas com deficiência, marcada pela segregação de um convívio social e de sua efetiva participação na sociedade.

Discorrendo ainda sobre as possíveis influências recebidas na escolha do curso, a participante Camila, apesar de comentar não ter recebido influência de outras pessoas, indica a participação de um professor, em um determinado momento, que a aproximou da arte como uma atividade criativa e prazerosa, despertando nela o interesse pelas atividades desenvolvidas no campo da arte. Ao relatar que a mãe tinha formação em magistério, e que ignorou tal fato até ingressar no ensino superior, indica que não houve uma influência da profissão da mãe para a sua escolha.

*“**Eu mesma decidi quando eu era pequeninha**, quando eu já vinha fazendo o curso de desenho artístico desde pequena, escolinha de arte, [...] que era com o professor que faleceu ano passado, ano retrasado, **professor Luiz de Sí**. Um artista famoso que já chama atenção de Joinville pelos seus trabalhos, ele que me deu aula,[...] **a minha mãe também é formada em magistério** e eu não sabia, depois que eu entrei na faculdade que a minha mãe foi revelar que ela era professora e nunca quis dar aula.”.*
(Camila)

Independentemente de como ocorreu a escolha da formação dos entrevistados, seja pela influência direta ou indireta de outras pessoas, a constituição intrínseca de cada um é processo que envolve o meio e as pessoas que se relacionam durante esse percurso. De acordo com Vigotski (1988, apud REGO, 2002, p. 50):

[...] os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento.

Assim, compreendemos que ainda que Rodrigo e Ana não reconheçam a influência de outra pessoa para sua decisão, o contexto histórico, social e cultural contribuiu para a constituição de cada um e conseqüentemente na sua escolha. Mesmo nos casos de que quando há uma pessoa que influencia a decisão, esse não é o único fator interferente. Pode ser o preponderante, mas não será o único.

Tendo em vista essa parte da análise, percebemos que os motivos e as influências apontadas pelos participantes para a escolha de um curso de licenciatura se assemelham a pesquisa realizada por Gatti (2010a), pesquisa que foi realizada pela autora através de um questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Ministério da Educação, aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e licenciaturas em 2005²⁶. Essa pesquisa identificou que o principal motivo dos participantes (53,4%) para a escolha de um curso de licenciatura, era o desejo de se tornar professor, no qual, muitos se veem como agentes de transformação social. Assim como, as pessoas que mais influenciam para a escolha de um curso profissional, são os familiares e professores.

Deste modo, podemos dizer então, que os participantes dessa pesquisa ao escolher um curso de licenciatura compartilham dos mesmos motivos de muitos dos estudantes que optam pela carreira docente e não possuem deficiência.

Motivo e influências que também contribuíram para a escolha do curso de licenciatura, mencionados pelos participantes nas pesquisas de Oliveira (2008, *web*), Brando (2011, *web*), Meneghelli Junior (2012, *web*) e Santos (2013, *web*).

Ainda, segundo Gatti (2009, p. 8-9, *web*), ponderar sobre os fatores ligados à escolha e atratividade das carreiras profissionais, “[...] exige considerar as mudanças em processo no mundo do trabalho, nas tecnologias, nos contextos políticos, econômicos, cultural e social.”. Escolha profissional, que para a autora, é permeado pela complexidade de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, sendo constituídos por dilemas e contradições.

Sendo, que a partir dessa reflexão, da complexidade vivenciada de diferentes fatores que se combinam e interagem, influenciando constantemente as escolhas e decisões, que buscou-se conhecer e analisar os desafios e dificuldades enfrentados pelos participantes no decorrer da formação inicial. Variável que será abordada a seguir.

²⁶ Conforme explicação da autora da pesquisa, o curso de Pedagogia, embora seja também um curso de licenciatura, foi considerado como categoria isolada pelas características específicas que possui.

3.2.2. As dificuldades e desafios enfrentados durante a formação inicial

Diante do questionamento sobre as dificuldades e desafios enfrentados durante o percurso de formação inicial houve um aprofundamento no diálogo entre o pesquisador e o participante durante o processo de entrevista.

Inicialmente destaca-se a fala do participante Rodrigo como prelúdio ao exercício preliminar de reflexão às diversas barreiras (dificuldades e/ou desafios) existentes e vivenciados pelos participantes no percurso formativo. Identificando-se que muitos desses fatores, empecilhos ao processo formativo dos participantes, não são apenas inerentes a sua deficiência, mas surgem em virtude das relações que se estabelece com o meio.

“Os desafios é quebrar diversas barreiras, preconceitos, a acessibilidade, principalmente a crença das pessoas ainda em não acreditarem que nós temos capacidade de poder se formar, lecionar, de poder fazer um trabalho como qualquer outra pessoa faz. Essa foi a maior dificuldade, assim, não por minha parte, mas por parte dos professores, porque eles não haviam trabalhado ainda com o deficiente visual, não sabiam como trabalhar, então seria uma novidade no meu caso.” (Rodrigo)

A fala deste participante permite compreender que existem diversas barreiras que ainda precisam ser superadas e desconstruídas. Primeiramente destaca-se a dificuldade pedagógica no trabalho do professor frente aos alunos com deficiência, o que implica novas concepções e ampliações de metodologias no intuito de atender suas necessidades de ensino-aprendizagem, e que quando não atendidas pode-se tornar uma barreira pedagógica e informacional que impossibilita ou desmotive o seu aprendizado.

A partir desta perspectiva, Carvalho (2010, p. 60) esclarece que:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.

De acordo com Valdés (2006) e Magalhães (2006), os alunos com deficiência que conseguem transpor as diversas barreiras existentes na educação básica e

ingressar ao ensino superior, se deparam com o despreparo das instituições e de seus profissionais. Situação esta que segundo as autoras, se deve ao cenário ainda recente do ingresso desses alunos no ensino superior, no qual não se trata somente de ampliar e garantir o seu acesso à formação profissional, mas implica na necessidade da formação e preparo adequado dos profissionais do ensino superior e das instituições, na igualdade de oportunidades para o ensino, aprendizagem e permanência deste aluno no ensino superior.

Segundo Rosseto (2009, p. 107), ao se pensar sobre a permanência do aluno com deficiência no ensino superior, o papel do professor é de extrema importância para que isso ocorra, ou seja “[...] professor precisa de capacitação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma atuação segura frente a esses alunos.”.

Ao discorrer sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores e alunos com deficiência na desconstrução das barreiras pedagógica e informacional, apresenta-se a fala do participante Rodrigo:

“[...] quando a gente [alunos com deficiência] entrou deu desânimo, porque alguns professores sei lá, tem que de repente fazer algo especial para o aluno, tem que saber transmitir o conteúdo, repensar suas aulas [...] não sei por que se é de repente a primeira experiência deles. Na minha sala tinha eu, mais um cadeirante e mais uma deficiente visual, de repente eles se assustaram com uma turma com três deficientes né. Como eu me assustaria também se tivesse lecionando assim. Então é algo bem complexo. [...] como em todo lugar [...] tem professor que leciona melhor e aquele que é um pouco mais, sei lá. Eu acredito que eles pecam por medo [...] porque é uma experiência nova, eles não sabiam como iam ser esses quatro anos. Então, como eu estou dizendo, se eu entrar numa sala de aula com um deficiente para dar uma aula de repente, e eu tenho um deficiente visual, eu vou me dar bem com ele porque eu sei escrever braile. Agora se eu pegar já uma pessoa que possui deficiência auditiva, surdez, eu não sei como que eu iria trabalhar também. Então é uma coisa complexa, porque quando é a primeira vez, você sabe que dá um medo, mas eu creio que agora já passaram por essas experiências e acredito que as coisas tendem a melhorar.” (Rodrigo)

Assim como, pode-se identificar de modo explícito a dificuldade dos professores quanto ao processo pedagógico avaliativo vivenciado pelo participante Fernando:

“[...] a questão de prova foi difícil porque eu tenho uma dificuldade motora, a paralisia cerebral atingiu meus quatro membros, então eu sou lento na escrita. Eu fazia prova com um transcrissor. Eu falava e ele escrevia o que eu dizia, então, depois, eu assinava a prova. Como a faculdade de história ainda possuía alguns professores catedráticos essa metodologia

logo de cara não foi bem aceita [...] não houve uma unanimidade na forma de avaliação no meu caso. Os professores mais novos que logo de cara aceitaram, diziam: 'Não! Faz assim, faz assado. ', e que ao longo do tempo, seis meses, um ano, eles [os outros professores] foram aceitando também e foram adaptando essas provas para mim."
(Fernando)

Esses trechos revelam o desafio do professor frente à educação inclusiva na criação e reformulação de estratégias de ensino que integre todos os alunos, estimulando-os a aquisição de novos conhecimentos.

Pois, considerando o exposto pelo participante Rodrigo, este enfatiza que faltou algo de “*especial*” por parte de alguns professores na transmissão dos conteúdos ministrados junto aos estudantes com deficiência, o que para ele reflete em uma possível falta de experiência desses docentes: “[...] não sei por que é de repente a primeira experiência deles.”

Do mesmo modo, Fernando precisou da compreensão dos professores para a implantação de um processo avaliativo diferente dos habituais que os professores realizavam. A fim de ter condições que o possibilitasse demonstrar o seu conhecimento sobre os conteúdos ministrados.

Assim, diante deste contexto, compreende-se que a universidade tem se deparado com um grupo cada vez mais heterogêneo de estudantes, de modo que o professor precisa estar disposto e receptivo a repensar outras metodologias que atendam o objetivo proposto de sua disciplina e acessível a todos os alunos. Movimento que possibilitará a interação de todos os alunos permitindo-os ocupar uma postura mais participativa na aula e conseqüentemente um pensamento mais reflexivo e crítico sobre o conteúdo ministrado (MAGALHÃES, 2006; VALDÉS, 2006).

Percebe-se que as mudanças que vem ocorrendo no ensino superior decorrente da inclusão, se encontram em um processo de desenvolvimento, onde os professores estão em um momento de descobertas frente a essas mudanças e de reconhecimento frente aos estudantes com deficiência, desafiando-os a reverem suas práticas pedagógicas. Mudanças pedagógicas necessárias e incorporadas por outros professores que possibilitam a equidade no processo de ensino, aprendizagem e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, como

demonstrado no relato do participante Lírio²⁷ na pesquisa de Santos (2013, p. 108, *web*, grifo nosso), ao relatar sobre a forma avaliativa adotada pelos professores: “[...] eu fiz o curso de Letras na UFES, eu entrei em 1995 até 1998 [...]. **Eu fazia as avaliações oralmente**, todas as provas eram orais [para mim] lá na UFES.”.

Como também no caso de Marli²⁸ na pesquisa de Oliveira (2008, p. 42, *web*, grifo nosso):

Os colegas - sempre alguém sentava do meu lado – me ditavam quando os professores não faziam isso. Geralmente, eram os professores que faziam isso, então, **quando os professores chegavam, no início do ano, eu já conversava com cada um deles**. Era eu que fazia, **eu pedia para me ditarem, então, alguns passaram a ditar enquanto escreviam no quadro para os outros, e outros já resolveram ditar direto pra todo mundo então**.

Verifica-se assim, a importância do diálogo e colaboração de todos os envolvidos neste processo como professores, acadêmicos, instituição de ensino e sociedade, na realização das mudanças que o movimento de inclusão vem provocando no ensino superior. Recordando-se de Freire (2004), ao dizer que a prática pedagógica deve ser um processo dialético e dialógico entre todos os envolvidos. Como se constata na fala da participante Camila a importância do diálogo, da comunicação, ao comentar o seu papel de reivindicar e sinalizar sua necessidade nesse processo de mudança.

“[...] agora temos intérprete na sala de aula, temos professor bilíngue, temos professor [...] um processo que está em andamento [...] com a presença de ter o intérprete em sala de aula para com o aluno surdo. Na Univille tem intérprete, o primeiro ano eu não tive porque era mais prático. Quando chegou a teórica começou a aparecer a dificuldade, daí tive que discutir e reclamar, chamar esse direito meu para chamar o intérprete. [...] o correto é isso, agora hoje em dia está assim, em Joinville está começando a fazer o processo de ter um professor bilíngue ou professor intérprete dentro da sala de aula para o surdo.”. (Camila)

Entretanto, Leme (2015), sinaliza que uma necessidade mesmo quando assegurada pela legislação, não é garantia de sua efetivação, sendo preciso ser arduamente pleiteada para sua realização.

²⁷ O participante possui formação em Letras (Português) e sua deficiência é visual, adquirida por encefalite.

²⁸ A participante Marli possui formação em Pedagogia e sua deficiência é visual (cegueira), congênita.

Mesmo porque, esse processo de mudança, a eliminação ou diminuição das diversas barreiras existentes, além do tempo para sua realização, depende da ação de pessoas e/ou instituições em que muitas vezes se encontram resistentes ou indiferentes para essas ações.

Como relata o participante Frederico²⁹ em sua pesquisa (BARBOSA, 2009, p. 63-64, *web*, grifo nosso) sobre a dificuldade de vencer diariamente uma barreira arquitetônica existente na universidade, sendo necessário pleitear com o apoio de colegas em instâncias superiores a obrigatoriedade do cumprimento de uma lei, e, assim, adquirir o seu direito.

Então para acessar o prédio ou você subia as escadas, ou descia. Então no início os colegas me desciam. Eu sentava numa cadeira e me levavam para baixo. Eu tive essa ajuda. [...] uns seis meses depois a faculdade recebeu uma intimação [do Ministério da Educação] para construir uma rampa de acesso para o prédio. Isso foi uma reivindicação do próprio Diretório Acadêmico (DA) da faculdade. Porque a gente já tinha conversado com o reitor para pelo menos colocar um corrimão para ajudar nas escadas, que nem isso tinha, para ter um apoio para descer. Até então ninguém tinha tomado iniciativa. Parece que o DA mandou uma carta para Brasília. Eu me lembro que o diretor veio falar com a gente. Eles receberam uma carta de Brasília com um prazo de um ano para construir, não só para o prédio de matemática, mas para o campus todo, rampas de acesso.

Reivindicações que muitas vezes não são pleiteadas pelas pessoas com deficiência em virtude do próprio contexto histórico social em que essas se constituíram, pois foram passivamente conduzidas a aceitarem sua posição de não possuidores de tais direitos perante a sociedade.

Comportamentos que começam a mudar perante o movimento em que estes se compreendem possuidores de direitos como qualquer pessoa, respaldados pela legislação que tão arduamente foi conquistada após anos de reivindicações.

Movimento que transparece na fala da participante Penélope Chamosa³⁰ na pesquisa de Meneghelli Junior (2012, p. 51, *web*, grifo nosso) ao falar que:

Eu penso que eu deveria ter exigido os meus direitos enquanto portadora de necessidades especiais, deixar isso passar assim [...] penso que prejudicou e muito. Quando eu estudava [em meados para o

²⁹ Lembramos que Frederico é autor e um dos participantes de sua pesquisa. Sua formação é em Administração com Mestrado e Doutorado em Educação, sendo sua deficiência física adquirida em consequência de atrofia espinal progressiva.

³⁰ A participante possui formação em História (Licenciatura), pós-graduada em Interdisciplinaridades, possui deficiência física adquirida em consequência da poliomielite.

final da década de 80] [...] **eu tinha que subir e descer escadas para poder ir à aula, era um desafio diário [...] nunca pedi para mudarem minha sala para baixo. [...] [Como também, ao trabalhar na mesma escola na década de 90] por dez anos, subia e descia aquelas escadas, com uma bolsa pesada.** Às vezes uma das crianças percebia a minha dificuldade e me perguntavam: ‘ – professora quer ajuda?’ Eu agradecia respondendo: ‘ – Não! Muito obrigado meu amor, eu consigo.’. [...] **Com quinze anos subindo e descendo escadas em escolas, eu tive uma ruptura do supraespinoso. Hoje eu não consigo mais subir escadas como eu fazia.** Tive que fazer uma cirurgia e isso foi dificultando minha locomoção. **De tanto forçar/esforçar para subir escadas eu não tenho mais tanta força muscular nos braços.** Eu recordo que mais tarde, **eu tive momentos que eu cheguei a sugerir na direção da escola a possibilidade de ter uma sala no piso térreo, mas era assim... Era como se eu tivesse falando ao vento.**

Diante das falas dos participantes dessas pesquisas correlacionadas, foi possível identificar que conforme seus depoimentos e experiências vivenciadas eram de épocas mais atuais, os discursos eram constituídos por um posicionamento austero de possuidores de direitos como qualquer outra pessoa. Como também, se identificou que as diversas barreiras físicas ou arquitetônicas tendiam a diminuir.

Percurso e mudança vivenciados pelo participante Frederico (BARBOSA, 2009, *web*) ao comentar que ao ingressar no Programa de Mestrado em 2006, este não encontrou dificuldades de acessibilidade.

Compreende-se que ao longo do tempo as instituições de ensino estão se adaptando as normas estabelecidas para a acessibilidade, removendo as diversas barreiras arquitetônicas existentes, permitindo assim, minimizar e eliminar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes ao acessar o ensino.

Como demonstram os relatos dos participantes desta pesquisa quanto à acessibilidade na Univille, e que, segundo essas falas parece existirem de maneira muito minimizada e se encontram em uma constante melhora.

“[...] enquanto eu estive lá, a Univille fez de tudo para eu me sentir incluído, me sentir com acessibilidade no caso, mas acredito que é um processo, tem coisas que já melhoraram e tem coisas para melhorar [...] mas a gente sabe que é difícil todo lugar ser assim acessível, com rampas, as escolas, as ruas, é difícil.”. (Fernando)

“[...] no quesito acessibilidade, a Univille, não só a Univille como qualquer outro ambiente, nunca estão perfeitamente adequados para o deficiente visual, eu não vou falar de outro campo, porque não compete a mim. Mas, como eu posso dizer isso, a baixa visão no meu caso, precisa de sinais de alerta. Não aqueles com pontilhadas, mais com cores vivas mostrando que ali se para. Isso não tem. Normalmente eles fazem uma faixa rosa ou vermelhinha, mas para a pessoa de baixa visão isso é complicado. Tem que ser uma coisa bem acesa, porque o que a gente

enxerga é o contraste. [...] eu acredito que já evoluiu bastante [...] Também a gente sabe que é um processo lento, não podemos cobrar, porque a gente sabe que aqui no sul do país nos sabemos que estamos bem evoluídos em relação ao norte nordeste, até mesmo ao sudeste, então é um processo progressivo, mas que nunca vai atingir 100% raramente qualquer coisa vai atingir 100% mas acredito que está melhorando.”. (Rodrigo)

O cenário que se encontra a partir de um processo de mudanças, em que a partir da diminuição das diversas barreiras, dentre as quais, as arquitetônicas, possibilitarão cada vez mais o acesso das pessoas com deficiência aos diversos contextos sociais e sua interação com o mundo e demais pessoas. O que pode favorecer a diminuir e/ou eliminar outro tipo de barreira, as barreiras atitudinais geradas pelo preconceito e desconhecimento, relacionado à falta de interação e convívio com as pessoas com deficiência, suas reais capacidades e limites, podendo diminuir assim o desconforto ou estranhamento que algumas pessoas possuem.

Uma vez que, de acordo com Goffmann (2008), esse processo de estranhamento perante o desconhecido tende a diminuir com a convivência com o outro. Assim, os dois lados podem aprender a conviver e a lidar com as diferenças juntos.

Situação de convívio, interação e compreensão vivenciados na universidade pelos participantes da pesquisa propiciou os estreitamentos de laços de amizade com os demais acadêmicos, contribuiu para desmistificar sua imagem de desigual, diferente ou incapaz. Pois, apesar de possuírem uma deficiência, estes começam a serem vistos como pessoas com atributos, como quaisquer outras.

*“[...] a turma de sala de aula entendeu qual a diferença de ser surdo e a deficiência auditiva, assim, não é igual [...]. **A turma tinha interesse de aprender comigo a língua de sinais**, do alfabeto, [...] quando começamos a conversar sobre a língua de sinais, daí o professor falava brincando: “Ih, já estão aprendendo a fazer libras? Não pode, tem que prestar atenção na aula.”. Fazer o que né professor, eu falava e ria. Tem gente que gosta de aprender [...] **é bem legal esse interesse pelos outros. Começaram a entender a minha história, como é a diferença.**”.* (Camila)

*“[...] eu não tive problemas com a questão de coleguismo [...] fui super bem aceito naquele convívio [...] existe o preconceito em si [...] ele não se mostrou para mim de uma forma direta não, ele se mostrou para mim de uma forma camuflada, que só quem tem experiência no caso como eu, no meu próprio caso, em minha vida, a gente percebe, entende? **Num olhar, numa fala mal feita, entendeu? De dúvida, de surpresa, espanto e por aí vai.**”.* (Fernando)

Olhares que a participante Penélope Charmosa (MENEHELLI JUNIOR, 2012, p. 58, *web*), também vivenciou: “Eu via assim, tanto na faculdade como nas escolas que trabalhei. Primeiro aquele olhar de desconfiança, de dúvida, até demonstravam piedade, depois com passar do tempo vinha à admiração.”.

Situações de preconceitos também exteriorizadas durante uma “*fala mal feita*” como relatado acima pelo participante Fernando, e, que, aparece exemplificado na pesquisa de Meneghelli Junior (2012, p. 76, *web*, grifo nosso), pelo participante Barão Vermelho ao questionar o professor em plena sala de aula:

“Professor como é que eu vou fazer estágio em uma escola que não é adaptada [para cadeirante]? Ele então me respondeu: É, **eu não sei nem para que eles pedem estágio para ti, porque tu nunca vai dar aula mesmo!**”.

Percebe-se que as barreiras atitudinais, o preconceito para com as pessoas com deficiência ainda está presente em muitas pessoas, dentre elas, a própria classe docente. No qual se supõe que essa percepção esteja relacionada, em sua grande maioria, pelo desconhecimento, ou melhor, pela falta do convívio, da coexistência, entre essas pessoas nos diversos contextos sociais.

Pode-se compreender que muitas das pessoas que possuem tais reações de descrença às pessoas com deficiência, não são necessariamente opositoras a inclusão destas nos diversos contextos sociais, mesmo que ainda possam existir tais opiniões opostas, mas ocupam este posicionamento por possuírem uma noção errônea das possíveis e reais capacidades das pessoas com deficiência, e, que muitas vezes, são surpreendidas quando estas realizam tarefas comuns que não se imaginavam capazes de realizarem.

De acordo com Vigotski (2003), as pessoas se constituíram historicamente e socialmente em um contexto que não era comum, nem era possível, que as pessoas com deficiência adentrassem e participassem dos contextos sociais, sendo gerado um imaginário social e irreal sobre as reais possibilidades e capacidades das pessoas com deficiência participarem da vida em sociedade.

De acordo com Goffmann (2008), isso explica as diferentes reações de perplexidade, espanto, surpresa, admiração, ao constatarem a participação de pessoas em um contexto social em que não se encontravam habitualmente. Onde esses ambientes sociais estabelecem historicamente formas de categorizar as

peças que tem probabilidades de nestes serem encontradas, prevendo suas possíveis características.

Ainda, segundo Goffmann (2008), esse cenário pode refletir no comportamento do indivíduo estigmatizado, levando-o a se sentir inseguro em relação à maneira de como os normais o identificarão e o receberão. Incerteza que surge pela sensação de não saber aquilo que os outros realmente estarão pensando dele.

Pensamento de incerteza e insegurança identificado na fala do participante Rodrigo:

“[...] a dificuldade maior muitas vezes é você mesmo quebrar o seu próprio preconceito perante as demais pessoas, como, às vezes, de entrar em sala de aula e de repente imaginar as pessoas questionando-se: Quem é aquele indivíduo que está em sala de aula? É o professor? [...] mas isso é coisa minha, e a resposta que tive foi bem o contrário.”

Pensamentos receosos que perpassam algumas, senão, a maioria das pessoas com deficiência, por possuírem a consciência da constituição histórica e cultural em que as demais pessoas não estão habituadas com este convívio, principalmente quando a deficiência é extremamente perceptível e divergente das características das demais pessoas daquele ambiente social.

Conforme Goffmann (2008), a pessoa estigmatizada passa a apreender e incorporar o ponto de vista dos normais, adquirindo as crenças dessas pessoas em relação às suas concepções do que significa possuir um estigma particular destoando-se da normalidade dos demais.

Como o receio de ser identificado e categorizado que a participante Penélope Charmosa na pesquisa de Meneghelli Junior (2012, p. 56, *web*), vivenciou:

Eu me lembro de quando comecei a faculdade, eu ainda usava botas ortopédicas [...] Então, eu me lembro de que o primeiro dia que entrei na UNIVALI [...] andando com as minhas inseparáveis muletas pelos corredores [...] passando pelo bloco do direito eu vi e tive uma reação de medo e dúvidas. Menino! Quando eu vi aquelas mulheres maquiadas, bem vestidas, produzidas, lindas, só faltava plumas e paetês. Eu me senti meio fora da casinha, me senti tão mal, que daí comecei a passar no meio do mato para chegar à minha sala.

Acredita-se, apoiado em autores como Vigotski (2003) e Goffmann (2008), que situações como essas, os olhares de estranhamento, a perplexidade perante o

desconhecido, tendem a diminuir em consequência do convívio das pessoas com deficiências nos diversos contextos sociais, onde esses dois grupos terão cada vez mais possibilidades de aprenderem a conviver e a lidar com as diferenças.

Assim, colaborando com esse pensamento, Brando (2011, p. 51, *web*) diz que para a inclusão alcançar seus objetivos: “[...] é necessário um processo de humanização no qual as pessoas respeitem as diferenças e aprendam com as especificidades do outro, de modo a descobrir as habilidades e qualidades de cada um. ”

Prosseguindo-se os relatos sobre as dificuldades vivenciadas pelos participantes desta pesquisa no processo formativo, e que se entende ter sido uma barreira enfrentada por eles e precisou ser superada, apresentou-se quando questionados sobre a eventualidade de uma possível desistência do curso.

*“[...] pensei em desistir no quarto ano várias vezes, no mínimo umas três vezes [...] era bastante aula, fiz dois projetos, teve o estágio, não fechava carga horária com uma professora, daí tinha que fazer outro projeto com uma outra professora para fechar a carga horária, foi puxado [...] **massacrante no sentido de cansaço, porque além do estágio você tem as outras matérias pra dar conta né, que não é nada fácil** [...] só que a gente tem uma meta na vida [...] eu disse não eu não vou desistir, eu não vou parar por aqui, vou continuar.”. (Fernando)*

*“[...] **quase desisti bem no final do curso** [...] quase desisti **por causa do TCC, o único motivo**. Fui conversar com orientador como poderia fazer o TCC. Como eu não estava conseguindo fazer, escrever tudo, **porque tinha mais os três projetos do estágio, que é educação infantil, fundamental e ensino médio** [...] **mais ainda o estágio de horas que tinha que fazer o relatório para entregar também** [...] eu comecei a fazer pelo relatório de estágio que era mais fácil [...] o TCC eu não tinha nenhum escrito, aí deixei de lado e fui conversar com professor [...] queria desistir de tudo. [...] e o professor falou: ‘Se tu não fizeres o TCC vai ser reprovada’ [...] os meus colegas da sala de aula me ajudaram para escrever [...] porque **eu não tinha o domínio de escrever assim, tão bem. O falar é fácil, mas o escrever é complicado, não é qualquer um que sabe escrever bem.**”.* (Camila)

Percebe-se nos depoimentos dos dois participantes que as dificuldades vivenciadas no último ano do curso que os fizeram cogitar sobre uma possível desistência foram em virtude do aumento das atividades demandadas nesta etapa.

Enfatiza-se também, que esse aumento das atividades acadêmicas requer e envolve tempo e aptidão para suas escritas. Compreende-se assim, que as dificuldades desses alunos não são apenas em virtude de dispor de um tempo maior diário para sua realização, mas, também, pelas dificuldades enfrentadas para redigir

os trabalhos acadêmicos. Dificuldades relatadas e vivenciadas pela participante Camila e que se pode compreender que são compartilhados por muitos outros acadêmicos dos cursos de licenciatura e que não estão relacionados diretamente à questão da deficiência.

De acordo com pesquisa realizada por Gatti (2009), no ano de 2008, o alunado que adentra à universidade nos cursos de formação docente, já carrega consigo dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de textos, sendo a maioria deles proveniente dos sistemas públicos de ensino. Segundo a autora, muitas vezes essas dificuldades ainda não são superadas durante a formação superior, acarretando um profissional docente que não conseguirá suprir a necessidade de seus alunos para com esses desafios de ensino. O que demonstra a importância e relevância da realização constante de pesquisas sobre formação docente nesse quesito.

Ainda, sobre as dificuldades relatadas pelos participantes que os levaram a cogitar uma possível desistência durante a formação, está a barreira financeira.

“Olha, eu só pensei em desistir um momento e no final do curso porque eu na verdade, eu não estava conseguindo pagar, porque eu ganhava bolsa e cortaram minha bolsa, e o que aconteceu, levei toda a documentação e acabaram dizendo que eu não levei. Aí eu conversei com uma professora falando que eu queria terminar o curso mesmo. Ela me deu maior força. Ela foi na verdade a mentora que fez eu terminar a faculdade. Não vou citar o nome por ética, mas se ela ver essa entrevista ela vai saber que é ela. Foi uma professora que me ajudou muito, principalmente neste momento, fantástica.”. (Rodrigo)

Dificuldade, também vivenciada pela participante Ana, mas que não a levou cogitar sua desistência.

“Não, eu não pensei em desistir, mesmo tendo algumas dificuldades eu persisti [...] No começo foi difícil porque eu trabalhava só meio período e ganhava R\$ 500,00 e esse era o valor da faculdade. Depois eu estudava de manhã, trabalhava de tarde no C.E.I. e a noite eu trabalhava na faculdade de estagiária. Daí eu chegava em casa uma e pouca da manhã e acordava as cinco para ir trabalhar de novo [...] foi bem difícil trabalhar e estudar assim.”. (Ana)

Compreende-se que a questão financeira é um dos fatores que envolvem a realização de uma formação superior, principalmente levando-se em conta que a maioria (87,4%) das IES no Brasil são particulares (BRASIL, 2015b, web). Nos

quais, os estudantes que não possuem condições e não são beneficiados por programas que custeiam ou auxiliam financeiramente essa formação, precisam encontrar formas de adquirir recursos econômicos que possibilitem esta realização.

Caso relatado pela participante Ana, em que precisou encontrar outro emprego como forma de ampliar seus recursos financeiros, já que o salário de um trabalho exercido em meio período diário era apenas para pagar o custo do curso.

Realidade vivenciada por diversos estudantes sejam estes com deficiência ou não, que precisam trabalhar para custear as mensalidades de um curso, e reflete a real situação da classe que vive do trabalho, em que de acordo com Antunes (2009), a necessidade de se trabalhar para conseguir sobreviver, assim como, obter recursos financeiros para realizar seus objetivos contribui na alienação e elimina-se o tempo livre do ser humano para novas formas de humanizar-se e emancipar-se, como por exemplo, por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, entre tantas outras.

Segundo Lancillotti (2003), diante desta ordem do capital, o trabalho passa a ser visto não como possibilidade de liberdade para o ser humano, mas pelo contrário, passa a ser escravidão.

Assim, diante desses relatos sobre os desafios e dificuldades vivenciados no período de formação inicial, identificaram-se barreiras que são inerentes às pessoas com deficiência, como por exemplo: as barreiras informacionais pedagógicas, as barreiras físicas ou arquitetônicas e as barreiras atitudinais preconceituosas. Entretanto, elucida-se que muitos desses obstáculos são criados pelo meio e pela cultura, e, não pela deficiência. Assim como, também se identificaram barreiras que são vivenciadas por qualquer pessoa durante o processo formativo educacional superior, como por exemplo: as barreiras intrínsecas durante o processo de atividades de ensino e as barreiras financeiras.

Lembrando que esse processo formativo no ensino superior possui como objetivo a qualificação profissional de seus sujeitos para a futura atuação no mercado de trabalho e identificando a importância do estágio curricular para a vivência desta realidade. Seguem-se os relatos dos participantes sobre essa etapa do percurso formativo que realiza a interligação do mundo acadêmico com o mundo do trabalho.

3.2.3. Estágio curricular supervisionado: vivenciando a docência

A análise desta subcategoria se justifica pela relevância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como processo de formação acadêmica no incentivo do exercício profissional. Etapa que ocupa lugar de evidência na formação dos licenciandos por propiciar a reflexão da ação docente (prática) junto aos diversos saberes apreendidos (teoria) oportunizando a realização da práxis. Como também, oportuniza a aproximação com o ambiente de trabalho e a interação entre os diferentes profissionais da área, o que contribui para o desenvolvimento formativo do acadêmico.

Essa relação e associação entre a teoria e a prática vivenciadas no estágio pelos alunos, que é a ação e reflexão do homem sobre o mundo, se constituindo pela sua atuação e transformação, é a própria práxis iniciando-se, nitidamente quando o aluno conscientemente remete o momento da prática a um momento teórico, refletindo em sua aplicação.

Desenvolvimento que podemos notar nas de Rodrigo e Ana, quando relatam sobre a vivência no ECS:

*“Com relação ao estágio eu creio que ele foi normal [...] nós somos instruídos pelos professores, **temos bastante aula, estudos para estarmos preparados, fundamentados [...] vendo a realização na prática.**”.* (Rodrigo)

*“Foi bem legal, **os professores [regentes] deram bastante oportunidades, e muito do que víamos nas aulas eu utilizei no estágio [...] eu tive muita experiência, a teoria com a prática** daí fechou né, tipo assim, na docência tem muita gente que faz a faculdade [de Educação Física]: ‘Ah, porque é mais fácil educação física, eu só vou jogar a bola e tal’. Mas quando tu vais lá para aprender [no estágio], tu busca absorver de um professor e outro, e tu começa a ver que tem toda uma teoria por de trás, como que posso fazer tal coisa? Como que posso eliminar isso? Aquilo? Tu vais aprendendo ali, aqui e vê que o curso é ótimo, é muito legal, acho que tudo isso ajudou para minha formação.”.* (Ana)

Diante do exposto demonstra-se a consciência dos entrevistados sobre a importância da relação entre teoria e prática realizada durante o curso. Podemos supor que essas falas são constituições que surgem em virtude de um processo educacional histórico e social que vem se modificando ao longo do tempo na perspectiva que a teoria não está separada da prática, nem prática da teoria.

Entendendo-se que ambas se caracterizam significativamente no processo formativo na medida em que promovem o engajamento, ou seja, um intercâmbio mútuo e sistematizado para a formação docente.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), a atividade teórica por si só não caminha para a transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não é práxis. Por outro lado, isoladamente a prática também não fala por si, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

Entendemos então que para a constituição de um professor, com as habilidades que sua profissão demanda são necessários que a teoria e a prática caminhem juntas. Contudo esse processo formativo deve ser trabalhado não apenas no âmbito universitário, mas nos diversos contextos educacionais que envolvam a comunidade e o entorno desses licenciados, aproximando-os de seus futuros alunos, colegas de trabalho e ambiente profissional, e assim ampliar seus horizontes da realidade em que esses se encontram. Diante deste pensamento da aproximação com a realidade, expomos a fala do Rodrigo ao dizer que:

“[...] nós vivemos em dois mundos diferentes, o mundo da faculdade, da universidade e o mundo da realidade que é o mundo comum daqui de fora das escolas, que é bem diferente, não é a mesma realidade que os professores nos passam. Lá [na UNIVILLE] a gente vê a realidade acadêmica, que é muito melhor, tem material para trabalhar, tu entras na sala de aula tem retroprojeter, tem biblioteca informatizada, tem uma ampla estrutura e possibilidades. No Estado ou no município é complicado, não é a mesma coisa como na faculdade, é bem diferente [...] apesar de eu não estar lecionando, mas no tempo que eu permaneci no estágio eu pude ver isso, que a realidade é totalmente outra, é bem complicado de se trabalhar.” (Rodrigo)

O choque de realidade é definido por Veenman (1989, apud ESTEVE, 2000, p. 18), como “o colapso das ideias missionárias forjadas durante o curso de formação de professores, em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula.”. O autor reforça a diferença entre o ideal e o real, entre o que os estudantes

nos cursos de formação inicial esperam da docência, de como ela será; e do que na verdade ela realmente é, de como ela se efetiva.

Segundo Tardif (2005), esse evento denominado de choque de transição ou choque de realidade, é a passagem do ser estudante para o ser professor. Ocorre quando o recém-professor percebe que as concepções imaginativas almejadas durante a formação inicial sobre a docência em nada correspondem à realidade cotidiana da sala de aula, vivenciando grandes dificuldades, aprendizado intenso e procurando estratégias para (re)orientar suas ações.

Assim, diante da fala do participante Rodrigo, pode-se compreender que esse choque também se realizou na prática do estágio, talvez por ser uma atividade muito próxima da realidade do exercício de um profissional docente. Como também, identificamos na fala de Ana:

“Eu fiz [estágio] também um dia à noite numa escola e era muito horrível assim, nossa, não acreditei, daí eu saí fora! [...] esse estágio à noite, a quadra era horrível, não tinha material, [...] o professor de educação física estava assim de calça jeans e coisa, só dava a bola, e dizia, vai joga, daí ele disse: ‘Aqui é assim.’, (risos). Daí eu vi que não ia aprender nada, então eu pensei: ‘Isso eu não quero para mim, eu quero aprender!’. E saí desse estágio.”. (Ana)

Podemos pressupor que trabalhar teoria e prática dentro de uma reflexão sobre o exercício do professor nos diferentes contextos que permeiam a educação pode amenizar esse choque de realidade e contribuir para uma efetiva práxis docente.

Colaborando com esse pensamento, Freire (2004), comenta que apenas a teoria não tem utilidade para transformar a realidade, assim como a prática que não tem fundamentos teóricos não fornecerá instrumentos adequados para essa transformação da realidade. Dessa forma a teoria e a prática, reflexão e ação, devem andar juntas, são, portanto, indissociáveis, a práxis é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los.

De acordo com Imbernón (2000), os cursos de formação docente devem prolongar aos futuros professores experiências interdisciplinares e investigações voltadas para os diversos cenários escolares, que preconizem a heterogeneidade do ato educativo, além de realizar trabalhos de parceria com a mesma, contribuindo assim para a percepção da reflexão como atitude que influencie mudanças nas crenças e nas práticas docentes.

Nesse processo de reflexão envolvendo teoria e prática, assim como, profissional docente e ambiente escolar, é que são desenvolvidos e adquiridos os saberes docentes que contribuirão para a prática de suas ações, pois tais saberes constituem-se da união de diversos saberes, os quais são obtidos e ampliados durante o decorrer de toda a vida, oriundos de fontes de aquisição distintas e que se interagem entre si. Desta forma, surge o registro das experiências vivenciadas de como lidar com as incertezas e embates entre teoria e prática para que estas juntas possam reorganizar o saber docente, reorientando-o em suas ações e perspectivas.

Segundo Tardif (2005), os saberes dos professores podem ser classificados resumidamente em: saberes pessoais (história de vida, experiências pessoais, família, etc.), saberes provenientes da formação escolar anterior à formação inicial (sua vivência e experiências durante a escola fundamental), saberes provenientes da formação profissional (cursos de formação inicial, continuada, etc.) e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão da sala de aula.

Corroborando Marcelo García (2009), diz que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, perene, e que o primeiro contato com sua formação ocorre ainda quando é estudante, observando outros professores em seus atos educativos, durante a sua formação inicial, em sua iniciação profissional e no decorrer ao longo de sua carreira.

Entretanto entre esses diversos saberes constituintes do profissional docente, os saberes experienciais ocupam lugar de destaque em relação aos demais saberes. Papel de destaque porque este saber é intrínseco em sua produção na legitimação do ato educativo de cada professor, constituindo-se no exercício cotidiano de sua função, das diversas situações concretas vivenciadas, de suas experiências, habilidades e estratégias adquiridas na prática e que se une ao seu arcabouço de conhecimentos.

Diante disso, mais uma vez se destaca a importância fundamental do estágio para os estudantes em sua proximidade com a realidade escolar e sua ampliação dos saberes e conhecimentos que se adquirem somente pelas próprias práticas docentes vivenciadas em sala de aula, como podemos notar nas falas a seguir:

“[...] dar aula [estágio], foi tranquilo para mim, porque a minha voz já é um tom bem alto assim, todo mundo se assusta, não é que assusta, mas é que a minha dificuldade de voz já chama atenção, minha voz já é alta por causa do aparelho [auditivo], porque se adapta com a circulação

do corpo, mas isso foi bom porque chamou a atenção deles para aula [...]”. (Camila)

“No começo eu tive dificuldade com os alunos maiores, os do quinto ano para dominar a turma e tal, mais depois eu fui pegando jeito, mais o domínio de aula com o tempo, foi bom, deu tudo bem.”. (Ana)

Deve-se compreender que esse “domínio” de sala, o domínio de aula, da apreensão de atenção dos alunos para o professor e o conteúdo ministrado, não é o domínio imposto, autoritário e nem deve ser no sentido de obrigação para o ato do aprendizado, mas o domínio e compreensão do professor sobre si mesmo e sua prática. Sua conscientização em seu ato e poder de educar dentro de um contexto social, cultural, político e econômico que se encontra inserido. É o início do desenvolvimento das habilidades profissionais, o domínio sobre seus conhecimentos e sua relação e reflexão sobre os saberes teóricos e suas atividades práticas.

Saberes que se constituem com a práxis, como no caso da participante Ana ao relatar que com o tempo, com a prática, foi “*pegando jeito*” e o domínio da turma. Como o saber adquirido pela participante Camila em sua experiência de aula, ao notar que sua voz alta provocada pela questão de sua deficiência auditiva chamava a atenção dos alunos, e, passou a enxergar nisto um atributo atrativo de estratégia para sua aula.

Deficiência dos participantes que ao despontar nas aulas do estágio de docência, eram utilizados como instrumentos para favorecer a prática docente. Como o participante Fernando, em que sua deficiência despertou a curiosidade dos alunos e estimulou a comunicação e a proximidade entre eles.

[...] porque tu imaginas [...] um deficiente chegando para dar aula, numa coisa totalmente diferente [a cadeira de rodas] [...] as pessoas querem saber como eu cheguei até aqui, de como é a minha vida, de como é a minha história, isso aí eu tive que responder e muito, mas por um lado foi até interessante manter essa comunicação, essa relação com os alunos durante as aulas.”. (Fernando)

Experiências também vivenciadas e relatadas pelos participantes das outras pesquisas, como a fala do participante Frederico na pesquisa de Kauffmann (2009, p. 59, *web*), sobre o seu primeiro dia de aula.

[...] percebia que todos [os alunos] estavam com uma feição de interrogação. Parecia que nada que falara estava entrando nos ouvidos daqueles olhos curiosos. [...] percebi que o ‘problema’ causador daquele

ambiente era eu, ou melhor, minha deficiência. Nesse momento, para saciar as dúvidas que estavam estampadas nos rostos dos alunos comecei a falar sobre minha deficiência. [...] naquele ambiente onde só eu falava, vozes começaram a surgir. [...] Parece-me que foi mais produtivo dessa forma pelo vínculo de igual para igual que ficou promovido no ambiente. [...] É como se o professor, alguém que está distante dos alunos, por um padrão que a sociedade impõe, fosse 'rebaixado' ao nível dos alunos através de uma exposição pessoal significativa para ambos.

Habilidades e saberes que se constituirão próprios de cada sujeito através da sua prática, reflexão e atuação, fortalecidas também, com as trocas de experiências com seus pares. Entende-se que a formação inicial precisa permear os domínios das relações que se estabelecem no trabalho pedagógico e dos constituintes da sociedade, ou seja, os conteúdos apreendidos nos cursos de licenciatura precisam se articular com o contexto social no qual o mesmo irá atuar.

Compreende-se que é no ato da prática pedagógica que o professor se forma, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]” (FREIRE, 2011, p. 25). É neste constante aprendizado e inter-relações com os diversos saberes que o professor se desenvolve, mas é principalmente diante do seu ambiente de trabalho, na sala de aula, em seu exercício profissional do ato de ensinar que ele se constitui como professor, desenvolve sua habilidade de elaborar a arte de ensinar, manifestando sua criatividade e paixão pelo ensino que se funde ao conjunto de seus saberes e a sua didática.

Corroborando Marcelo García (2009, p. 119), diz que:

Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina. Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la. [...] O conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma como os professores pensam que têm de ajudar os alunos a compreender determinado conteúdo.

Diante disso destacamos a criatividade e didática das práticas educativas de um dos entrevistados:

“[...] trabalhei, por exemplo, que foi interessante trabalhar, com rádio na sala de aula, mas não com o rádio em si, mas a rádio. A gente fez uma rádio, montou uma rádio como se fosse naquele tempo de 1950 entendeu, quando surgiu a voz do Brasil, os alunos participaram, fizeram programa, programa de auditório e tal, e assim foi uma das grandes novidades que teve na escola. Quando foi falado em Jânio Quadros, por exemplo, eu utilizei uma vassoura, levei uma vassoura pra sala de aula, os alunos me perguntaram: ‘Pô tu veio com uma vassoura pra sala de aula, vai fazer o quê?’. Quando dei a vassoura para os alunos, eles foram lá, daí eu perguntei o que eles iam fazer, eles: “Ah eu ia varrer, ia limpar essa sala de aula e tal.” Pois é, assim o governo de Jânio Quadros tentou fazer no Brasil na década de 60 quando ele governou o país né, então foi interessante, eles acharam interessante, e a rádio também, porque a gente tem facilidade de falar como radialista, eu fiz para eles verem como ficaria essa rádio tal né, falei assim: ‘Atenção está no ar a voz do Brasil, são 19:00hs em Brasília’, tal, daí eles ficavam muitos contentes.”. (Rodrigo)

Assim como também, além da criatividade, da didática, da conscientização de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2011, p. 35), percebe-se nas falas desses professores em formação uma aproximação com a realidade que se transcorre no ambiente docente. Como na troca de conhecimentos e saberes com os professores regentes:

“[...] ela viu que o trabalho estava indo, tava legal, ela gostou, daí como eu e a professora trocamos ideias do meu trabalho, da minha aula, [...] daí agora ela está querendo colocar no relatório tudo que tem uma ideia de trabalho artístico, para colar, arte abstrata, desenho, assim, ela não tinha muita ideia disso, eu fui dando algumas ideias e ela foi colocando dentro do trabalho dela, perguntando: ‘Como é esse trabalho? Tu pode passar esse trabalho para a gente?’ E eu: ‘Claro que sim, daí tu tira cópia porque nos próximos anos tu fica com o mesmo trabalho que tu vais dar, e pode ir evoluindo essa atividade nos anos seguintes.’ Então eu fui ensinando umas coisas para ela também para o método de aula dela, e daí ela gostou, foi bem legal assim.”. (Camila)

“[...] para mim não me incomodar, pegava aqueles alunos que geralmente tinham as carteirinhas de incomodar né, então eu trazia para participar lá na frente e eles acabavam se ocupando e não incomodavam. Então foi essa a tática que eu usei para ter a participação de todos e também que esses alunos participassem, meu foco era fazer esses alunos participar e quebrar essa barreira que existe entre eles e os professores ali né, e mostrar para os professores que eles eram capazes, o professor gostou dessa ideia.”. (Rodrigo)

“Tu aprendes bastante [no estágio] com os professores [regentes] conversando sobre as aulas, os alunos, é muito bom.”. (Ana)

Nota-se o quanto o ECS demonstra ser um momento relevante e proveitoso na troca de saberes entre os professores regentes e os alunos no estágio de

docência, auxiliando no desenvolvimento de ambas as trajetórias profissionais, não apenas o futuro docente em formação, mas também o professor regente. Segundo Tardif (2005), é no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que se desenvolvem saberes que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³¹ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Neste exercício que aparecem os condicionantes relacionados às situações concretas que exigem improvisação e habilidade pessoal; e somente isso, lidar com condicionantes e situações permite ao docente desenvolver os *habitus*.

Chama-se a atenção também nessa interação entre estagiário docente e professor regente o favorecimento da reflexão advinda nesse processo, que permite a ambos analisar as práticas em um processo que se constitui dialeticamente à efetiva práxis docente, contribuindo assim para uma maior aquisição de saberes e conscientização pessoal e profissional.

Segundo Marcelo García (2009, p. 153), “[...] o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, avaliar e questionar a sua própria prática docente [...]” e nisso o estágio de docência é engrandecidamente provocador.

Além dessas contribuições como inúmeras outras, destaca-se a aproximação entre aluno docente, professor regente, professor supervisor, demais profissionais educadores e futuros profissionais, assim como, entre a escola e a universidade. A fim de se evitar o distanciamento entre essas instituições e seus profissionais que Tardif (2005, p. 35), comenta:

[...] os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Reconhece-se que as tarefas e missões de pesquisa e ensino são diferentes entre si, porém essas se inter-relacionam e inexistem sem a outra, são

³¹ Segundo Cunha (2014, p. 59), o conceito de *Habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu possui “[...] o objetivo de pôr fim a antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.”. Pode ser concebido então, como um sistema de esquemas individuais, constituído de disposições estruturadas socialmente e intrinsecamente do cognitivo subjetivo que é adquirido constituído de disposições estruturadas socialmente e intrinsecamente do cognitivo subjetivo que é adquirido nas e pelas experiências práticas.

dialeticamente inseparáveis. Por isso é imprescindível que as universidades e seus pesquisadores (discentes e docentes) se aproximem das comunidades escolares e que por meio das pesquisas, bem como, das formações docentes, possam efetivar mudanças no contexto de trabalho destes espaços. Assim como, também, é necessário que a escola e toda sua comunidade (profissionais, alunos, pais), além de se disporem a receber e acolher a comunidade universitária, invistam numa aproximação com estas instituições para que juntos, em um processo colaborativo, contribuam no desenvolvimento de todos os aspectos que envolvem a educação.

Contudo para o desenvolvimento de um processo educacional de qualidade este não depende apenas de seus profissionais, sua formação, habilidades e entre suas cooperações, mas essencialmente são necessárias condições mínimas para que essa seja efetivada pelo docente, pois as condições de trabalho possuem relações diretas com o bom funcionamento e desempenho da prática docente.

Segundo Arroyo (1985, p. 7):

[...] a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola [...] se é importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais.

Para Gatti (2010b), essas “[...] condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais [...]”, e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) define e concorda em seu diagnóstico que:

[...] a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (BRASIL. 2014a).

Pode-se compreender que as condições de trabalho docente permeiam diversas dimensões (remuneração, infraestrutura, materiais, organização, gestão, entre outras), dentre essas se destaca as condições de infraestrutura e de materiais nas escolas manifestadas nas respectivas falas:

“[...] tinha que marcar horário para ir para a sala de informática que é uma sala só, e às vezes não tem disponível aquela data, daí você tem que mexer no seu planejamento, não tem retroprojektor dentro da sala de aula [...]”. (Rodrigo)

“Às vezes tem escolas que **as quadras também não ajudam, precisa consertar [reformas], tem pedaços quebrados, sabe, solto, mas isso foi só em uma escola e era bem pouco [...]**.” (Ana)

“**Por causa da questão da acessibilidade, [...] eu não escrevia no quadro, eu xeroquei todo o material. Então tudo que eu ia dar para os alunos eu xerocava, então ali foi boa parte do meu salário, do meu décimo terceiro em xérox até eu me formar, foi bem barra, e é complicado nesse sentido né. A escola não disponibiliza esse serviço [tirar cópias], muito menos uma estrutura como projetor nas salas como na UNIVILLE.**” (Fernando)

Falta de condições que se assemelham a muitas das escolas existentes no Brasil, comprovadas pelo Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico, publicado em 2014. Sendo que a infraestrutura disponível nas escolas tem:

[...] importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2014c).

Conforme o respectivo Censo Escolar, ilustramos os recursos disponíveis no Ensino Fundamental e Médio das Escolas da Rede Pública:

Quadro 2 – Ensino Fundamental (Rede Pública) – Porcentagem do número de recursos disponíveis nas escolas por região geográfica.

Recursos disponíveis (%)	Região Geográfica					
	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Biblioteca	43,9%	24,5%	27,1%	61,5%	69,7%	76,3%
Internet	47,6%	22,1%	29,5%	80,2%	75,7%	82,2%
Laboratório de Informática	50,3%	26,3%	36,2%	78,7%	72,7%	80,4%
Quadra de esportes	32,1%	14,0%	12,7%	52,8%	60,4%	66,1%
Acessibilidade nas vias e dependências	19,4%	9,0%	13,2%	39,6%	27,2%	33,7%

Fonte: MEC/INEP/DEED.
Dados sistematizados pelo autor.

Quadro 3 – Ensino Médio (Rede Pública) – Porcentagem do número de recursos disponíveis nas escolas por região geográfica.

Recursos disponíveis (%)	Região Geográfica					
	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Biblioteca	87,7%	80,6%	79,4%	81,0%	92,0%	96,3%
Internet	93,2%	80,4%	87,8%	96,0%	96,4%	98,9%
Laboratório de Informática	91,5%	78,2%	88,0%	92,7%	93,8%	97,4%
Quadra de esportes	75,5%	65,5%	52,9%	72,8%	87,1%	88,5%
Acessibilidade nas vias e dependências	39,4%	31,0%	39,2%	48,9%	37,5%	44,1%

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Dados sistematizados pelo autor.

Diante das falas dos sujeitos e dos dados do censo se constata que ainda muitas melhorias de infraestruturas são necessárias, dentre as quais, destacamos o quesito sobre “*Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida*”, no qual, a âmbito nacional, apenas 19,4% das escolas da rede pública do Ensino Fundamental possuem acessibilidade arquitetônica adequada, e as escolas de Ensino Médio, 39,4%. Sendo que neste quesito, a região Sul consta com o segundo melhor índice percentual nas duas modalidades de ensino.

De acordo com a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, com vigência por dez anos (2014 - 2024), e que estipula algumas metas e estratégias a serem cumpridas, se destaca:

[...] manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio [...]

Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso [...] dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014a).

Essas questões de melhorias na infraestrutura das escolas são apenas um dos complicadores para a implantação de uma educação inclusiva, sendo um dos obstáculos primários por assim dizer já que dificulta e afasta não apenas o direito que os alunos com deficiência possuem de estudar, se locomover ou serem mais autônomos, mas também por impedir que vivenciem experiências de convívio social.

Como impossibilita e dificulta os docentes, entre eles, os profissionais com deficiência de exercerem com melhor qualidade o seu trabalho. Tal como desafia os

cursos de licenciaturas na formação dos docentes na criação e desenvolvimento de métodos de ensino para atender a essa realidade.

Assim, diante das análises realizadas nesta primeira categoria, o percurso na formação inicial, com base nos relatos dos participantes e com o auxílio dos aportes teóricos e das pesquisas correlacionadas, compreende-se que a educação inclusiva no ensino superior ocasionada pelos avanços obtidos pelo processo de inclusão escolar, proporciona e provoca um novo cenário educacional formativo nas instituições de ensino superior. No qual é possível o acesso, permanência e formação de todos os acadêmicos, com deficiência ou não, a partir do momento em que as barreiras existentes são identificadas e removidas.

Contexto que demonstra para Valdés (2006), a importância e atuação das instituições de ensino superior na identificação e eliminação das diversas barreiras existentes, proporcionando condições de acesso e permanência do acadêmico com deficiência no decorrer de seu processo formativo, objetivando-se, assim, sua formação superior. O que para Rossetto (2009), requer das instituições e seus gestores reverem constantemente as condições existentes que as compõe, o que envolve toda a organização que nela interfere: a formação adequada de seus professores e funcionários, a equipe pedagógica e de gestão, seu projeto político-pedagógico, sua infraestrutura, a aplicação de recursos didáticos e financeiros, assim como, as metodologias, estratégias e práticas avaliativas de ensino adotadas por seu corpo docente.

Compreende-se que com isto, a educação superior, poderá contribuir no desenvolvimento pessoal, profissional e na interação social em busca de uma aproximação de condições de igualdade entre todos.

Entretanto, vale mencionar Garcia (2013), quando alerta para que não tenhamos uma visão utópica e romantizada deste processo como resposta às problemáticas causadas pelo sistema capitalista. Em que, de acordo com Martins (1997), este não exclui, mas inclui aparentemente e precariamente seus indivíduos.

Nas quais a falta de qualificação e do desenvolvimento de competências são os discursos do único impedimento para o acesso ao mercado de trabalho, escondendo os reais problemas gerados pela desigualdade que o capitalismo provoca (LANCILLOTTI, 2003).

Porém, acreditamos que é pela educação, em seu processo de formação do sujeito histórico-cultural, associado ao debate e inserção do homem no mundo do

trabalho, que este se forja e atua no mundo, como um ser capaz de transformar tudo a sua volta e sonhar com um mundo onde homens e mulheres, se posicionem e neguem todas as formas de discriminação, opressão, injustiças e desigualdades, construindo através do diálogo e do conhecimento, formas de libertação, justiça, igualdade e solidariedade.

Diante disso, partimos para a segunda categoria de análise, o percurso dos participantes no mundo do trabalho e as possíveis correlações existentes para o seu afastamento do trabalho docente.

3.3 O percurso no mundo do trabalho

Esta segunda categoria descreve os relatos dos participantes sobre seus percursos no mundo do trabalho, abordando-se as temáticas surgidas durante esses depoimentos, as quais estão descritas no parágrafo seguinte. Espera-se, a partir de tais informações refletir sobre os possíveis obstáculos e desafios que esses sujeitos enfrentam no mundo do trabalho, assim como, os caminhos que os levaram ao distanciamento do exercício profissional docente. Utilizando-se também, nesta parte da análise os autores e pesquisadores que auxiliaram na fundamentação deste trabalho.

Inicia-se esta análise, abordando os motivos que repercutiram para o afastamento do exercício da docência, caso o participante tenha exercido. Assim como, identificar o exercício profissional de outra atividade realizada, os seus desejos e expectativas para com a profissão docente, suas percepções em torno das dificuldades enfrentadas para a colocação no mercado de trabalho docente e as possíveis correlações com suas deficiências.

Diante do questionamento aos participantes sobre o exercício da profissão docente realizada anteriormente a esta pesquisa, se expõe a princípio o depoimento da participante Ana.

“Eu sempre trabalhei na Educação Infantil, eu trabalhei em um C.E.I. da prefeitura quase dois anos, até fechar o contrato. Daí de lá eu saí e fui

*para o Colégio X³² trabalhar de monitora. Foi quando eu me formei e saí do colégio X. **Eles [do Colégio X] não queriam me deixar trabalhar de professor lá. Tinha vaga, mas eles não queriam.** Daí eu fui para um C.E.I. particular. [...] Nesse eu dava aulas de Educação Física para as turminhas, era professora do jardim II, da turma de quatro anos. Até que **eu resolvi sair porque eu engravidei.** Como minha bebê era muito pequenininha, tinha quatro meses para eu retornar, eu não quis deixar ela em outro lugar e lá era integral, então eu resolvi sair.”. (Ana)*

Uma primeira observação perante o depoimento da participante Ana é o fato de mesmo após obter a formação inicial, esta não conseguiu a admissão no cargo vago disponibilizado na instituição e almejado por ela.

De acordo com Ana, ela desconhece possíveis motivos que impedissem a sua contratação como professora, uma vez que acredita ter sido uma ótima profissional no período em que atuou como monitora nesta instituição.

Outro fato que se pode destacar no depoimento da participante, é a busca constante por melhores oportunidades de trabalho, consequência da tendência segundo Antunes (2009), da diminuição de empregos estáveis e remunerados, sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos de serviços que não garantem a estabilidade e segurança do empregado a longo prazo, sendo reflexo do processo da diminuição de postos de trabalho decorrente do desemprego estrutural. Movimento que tem se intensificado ao longo dos anos e atingi o mundo todo, tanto os países do terceiro mundo, como também os países desenvolvidos.

De acordo com Lancillotti (2003), essa tendência que ocorre, resultado da precarização e desregulamentação do trabalho, implica em perdas de conquistas históricas dos trabalhadores, que por medo do desemprego e da ameaça de dificuldades para sobreviver acaba assumindo postos de trabalhos em condições precarizadas, e que, posteriormente optam por outro trabalho quando este surge.

Conjunturas que vive a atual classe que vive do trabalho, onde a procura por melhores condições de trabalho, salário, estabilidade, reconhecimento profissional e satisfação pessoal é uma constante.

Processo verificado nos participantes das pesquisas de Viana (2006, *web*); Oliveira (2008, *web*); Barbosa (2009, *web*); Klaumann (2009, *web*); Brando (2011, *web*); Meneghelli Junior (2012, *web*); Gonçalves (2013, *web*) e Santos (2013, *web*),

³² No intuito de preservar a identificação das instituições de ensino, será adotada apenas uma letra como forma de sua designação.

em que as mudanças de empregos foram se sucedendo na busca por melhores condições de trabalho.

Outro ponto que chama a atenção no relato da participante, é que o seu afastamento da profissão se deve em virtude do pouco tempo de licença maternidade concedido pela legislação (120 dias). O que acarretou na sua decisão de deixar o trabalho após a licença e dedicar mais tempo para cuidar de sua recém-nascida. Escolha que segundo a participante só foi possível por conta de o marido possuir um trabalho e não acarretar grandes dificuldades econômicas na renda familiar. De acordo com pesquisas realizadas no site do Senado Federal, se constatou a existência de discussões e propostas realizadas nos últimos anos que envolvem a ampliação da licença maternidade de 120 dias para 180 dias a todos os empregados. Licença ampliada através da Lei n.º 11.770 de 2008, apenas para os servidores públicos e os empregados das empresas privadas que participam do Programa Empresa Cidadã³³ (BRASIL, 2008a).

Prosseguindo sobre as respostas dos demais participantes sobre a ocorrência do exercício profissional docente, o participante Fernando, diz nunca ter exercido a docência. Já para a participante Camila, esta responde que trabalhou:

“[...] como voluntária, como professora não de artes, mas segundo professor de intérprete aqui na escola pública Y. Tinham cinco surdos na sala de aula e como a professora de intérprete ficou afastada e já me conhecia, ela me pediu para trabalhar no lugar dela. Eu fui voluntária sem receber nenhuma remuneração. [...] Mas depois que ela voltou, ela me deu um presente. Uma lembrança, duas lembranças na verdade. Uma lembrança de coração e um curso gratuito de uma viagem para eu aprender umas coisas novas [sobre artes], mas foi rápido, foi apenas duas semanas que trabalhei como voluntária no lugar dela.” (Camila)

Esse relato da participante Camila sobre o trabalho realizado como segundo professor intérprete de Libras chama a atenção para a questão do voluntariado. Aspecto que também aparece na fala do participante Rodrigo. Além de fazer uma alusão ao período do estágio como uma forma de atuar como professor, mas sem ser contratado como professor efetivo.

“Teve o período do estágio, mas contratado como professor não [...] eu sou evangélico e eu atuo na igreja. Dou aula em cursos da igreja e dou aulas também na escola dominical, mas seria um pouquinho diferente

³³ Programa criado pelo governo destinado à prorrogação da licença maternidade de 120 dias para 180 dias mediante concessão de incentivo fiscal.

de uma educação escolar secular. [...] na verdade quando se fala da bíblia nós vamos ter que discorrer de alguns conteúdos de História, Mesopotâmia, sobre os hebreus, Grécia antiga, Roma.” (Rodrigo)

Percebe-se o envolvimento dos participantes com o trabalho voluntário, seja Rodrigo que exerce sua qualificação profissional docente dentro da igreja, como, Camila que atua nas diversas instituições onde trabalha voluntariamente de Intérprete de Libras ou os trabalhos envolvendo a arte como relatado anteriormente pela participante no decorrer deste trabalho.

De acordo com Antunes (2009), tem ocorrido uma expansão do trabalho denominado “terceiro setor”, tratando-se de uma forma alternativa de ocupação em empresas com perfis comunitárias, movidas por formas de trabalho voluntário, sem fins diretamente lucrativos e que se desenvolve a margem do mercado.

Ainda segundo o autor, isto é consequência:

[...] da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital visando reduzir o trabalho vivo e ampliar o trabalho morto. [...] o ‘terceiro setor’ incorpora uma parcela relativamente pequena daqueles trabalhadores que são expulsos do mercado de trabalho capitalista (ANTUNES, 2009, p. 112-113).

Vale dizer que esta atividade não é uma alternativa, como fuga ao mercado de trabalho capitalista, pois esta se encontra a margem do sistema e não fora do sistema, cumprindo um papel importante na cooperação da funcionalidade e vigência do sistema ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados, assim como, minimiza e oculta a responsabilidade e incompetência do Estado em lidar com a problemática social que tal sistema provoca.

Segundo estudo realizado pelo IBGE entre os anos de 2006 e 2010 havia no Brasil 290,7 mil Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos, sendo que destas, 72,2% não possuíam sequer um empregado formalizado, provavelmente apoiando-se em trabalho voluntário e prestação de serviços autônomos. Entre as que possuíam empregados assalariados, um terço dessas pessoas possui nível superior, sendo que a área de saúde empregava 574,5 mil pessoas (27,0%), seguida pelo grupo de entidades de Educação e Pesquisa, empregando 17,7 mil pessoas (26,4%) do total de trabalhadores (BRASIL, 2012b).

Para Lancillotti (2003), esse movimento reflete a precarização do trabalho e transcorre dentro da lógica capitalista, influenciado diretamente pelo modo de organização social, aproximando as pessoas, mesmo que marginalizadas, ao circuito de produção e consumo, mantendo assim a vigência e a ordem do sistema.

Outro ponto relevante durante os relatos dos participantes sobre o seu percurso no mercado de trabalho trata das relações de contatos pessoais e profissionais que cada um possui, conhecido também, como *Networking*³⁴. Relações que proporcionam um maior conhecimento e compartilhamento de informações sobre a área de trabalho profissional correlacionada, como por exemplo, vagas disponíveis no mercado.

Do mesmo modo que, além de proporcionar informações sobre o mercado de trabalho, é um meio de comunicação de informações (referência) que as empresas se utilizam para auxiliar na seleção de um profissional nas suas contratações.

Segundo participante Ana, rede de relações sempre foram muito importantes para obter informação sobre vagas de trabalho, assim como, contribuía para indicações e recomendações para essas possíveis vagas. Pois, segundo a participante, algumas vagas nas quais se inscrevia eram informadas por suas colegas. Do mesmo modo, que as relações profissionais adquiridas ao longo do seu percurso profissional favoreciam para oportunizar sua atuação dentro do mercado de trabalho docente.

“[...] eu fiz tipo um bico assim, que foi indicação de uma amiga minha. Trabalhei um mês apenas lá [C.E.I. particular] com recreação e ela [a diretora] gostou do meu trabalho. Daí meses depois, em janeiro, eu nem esperava, a diretora me ligou: ‘Tenho uma vaga para você, não sei o que’. Daí eu fui para lá.”. (Ana)

Mesmo caso ocorrido com a participante Camila ao ser chamada pela professora de intérprete de Libras para ocupar provisoriamente seu lugar, pois a mesma conhecia o seu trabalho de intérprete de Libras.

Relatos também identificados em alguns participantes das demais pesquisas, como por exemplo: o participante Íris³⁵ da pesquisa de Santos (2013, web) que é

³⁴ A palavra *Networking* é uma expressão importada dos Estados Unidos que nas áreas de Recursos Humanos pode significar rede ou círculo de relações pessoais e profissionais que cada pessoa possui e constroem ao longo da carreira para auxiliar em seu sucesso.

³⁵ O participante Íris possui formação em Matemática (Licenciatura), sendo sua deficiência física adquirida em consequência de poliomielite.

avisado pela colega da abertura de um processo seletivo para professor; o participante Frederico que é convidado após sua especialização pelo professor de metodologia para ministrar aulas na faculdade (BARBOSA, 2009, *web*); ou, o participante Barão Vermelho que é convidado por um colega professor a substituí-lo durante o período de licença por reconhecê-lo como um ótimo profissional (MENEGHELLI JUNIOR, 2012, *web*).

Relações que diante da temática desta pesquisa e de seus participantes, percebe-se que vai além da possibilidade de inserção e desenvolvimento da carreira profissional baseadas no conceito de *networking*, envolve algo mais complexo, entranhado nas relações humanas de constituição histórica sobre as concepções de capacidades das pessoas com deficiência realizar determinada atividade. Diante dessa reflexão, expõe-se a fala do participante Rodrigo:

*“Na verdade, o que acontece hoje é que a vida é feita de sorte. **Você sempre tem que ter às vezes pessoas que te deem uma primeira chance ou te dão um empurrãozinho.** Isso é normal, seria uma indicação de repente, claro que em concurso isso não existe, mas **digo em relação tipo, por exemplo, passei num concurso, numa escola onde o professor já me conhece? Não. Ou o professor já me conhece? Sim, sei da capacidade dele.** Não é questão de que vou botar ele porque ele é meu amigo. Não, jamais penso nessa hipótese. Penso em fazer um concurso, passar no concurso e ir lecionar. Mas **as vezes aquelas pessoas que estão lá não te conhecem. Então se alguém passar uma informação, ele foi meu aluno, ele estudou na Univille, ele tem capacidade, seria bem melhor quando a gente tem referências, não é mesmo?** [...] aí vou te falar uma coisa. Aí entra o medo de como eu serei recebido lá se caso eu passar. **Será que esses diretores, pessoas que estão dirigindo a educação na nossa cidade, elas também estão preparadas para receber a pessoa com deficiência para lecionar no município, no estado, de forma normal, será que eles confiariam em um deficiente?** Essa é uma questão que fica entre aberto que eu sempre penso. Claro que **eu sei que eu tenho capacidade [...]**.” (Rodrigo)*

As relações se mostram importantes nesta pesquisa e nas demais correlacionadas, por demonstrarem que a indicação para o exercício de um trabalho está apoiada nas concepções que um profissional possui sobre as competências desses participantes das pesquisas, e, não sobre a deficiência que este possui.

Assim como, essas relações e indicações oportunizam ampliar as concepções de outros profissionais da área para com essas pessoas, desmistificando e desconstruindo ao longo do tempo pré-conceitos criados historicamente sobre as pessoas com deficiência, e, que segundo Amaral (1994a, 1994b), Carvalho (1999), Lancillotti (2003), Mantoan (2006, 2010), Bianchetti; Correia (2011), Glat; Blanco

(2011), entre outros tantos autores, é uma das causas da falta de oportunidades para suas inserções no mercado de trabalho, a falta de conhecimento dos empregadores sobre a capacidade produtiva e competência profissional das pessoas com deficiência.

Compreende-se que promover essas interações possibilita uma conscientização e reconhecimento das reais capacidades das pessoas com deficiência. Forma-se assim, uma nova relação social e cultural. Pois, de acordo com Vigotski (2003), o homem está constantemente se constituindo, modifica e é modificado através do meio e de suas interações sociais, movimento que para Rego (1995), influenciará e proporcionará a modificação do próprio comportamento futuro do homem.

Prosseguindo-se sobre os possíveis desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência para a atuação no mundo do trabalho, procurou conhecer um pouco mais, outras possíveis ocupações profissionais de nossos participantes e que não estão correlacionadas a área docente, mas, ao mundo do trabalho.

Com exceção da participante Ana, que foi a única que atuou permanentemente na Educação Infantil, os demais participantes da pesquisa trabalharam ou trabalham em outras áreas.

“Estava trabalhando sim, até porque eu não tinha nem condição de pagar a faculdade porque a Univille com o tempo começou a ficar mais cara a mensalidade. [...] Eu trabalhava de operadora de produção em uma empresa [...]. Mas eu quis sair, não gostava. Hoje eu estou sem trabalhar. De vez em quando surge um trabalhinho para ganhar um dinheiro com a minha produção artística que alguém pede ou algum trabalho de Intérprete de Libras, mas o meu desejo é ser professora. Eu não quero, nunca quis trabalhar em empresas, coisas assim, eu não gosto. Eu entrei para poder pagar a faculdade nesse tempo. Eu posso até trabalhar na área administrativa, mas que seja na escola. Tipo assim, tudo que seja a ver na área da educação, porque eu quero poder ajudar como intérprete, tradutor de libras, professor de libras, esse é o sonho que tenho, ou professora de artes, é a educação.”. (Camila)

Na fala da participante Camila, pode-se visualizar a ordenação que o capital mantém sobre o ser humano no atual sistema de produção, em que a necessidade de se trabalhar para possibilitar concluir seus objetivos (custear a faculdade e se formar), obriga a aceitar um trabalho frustrante e oneroso. Assim, esta prática laboral vivenciada por Camila e por outras pessoas ao redor do mundo, reduz ou até

mesmo elimina a positividade que o trabalho possui para o desenvolvimento humano.

Diante disso, percebe-se que o capital reconfigura o trabalho em oposição a sua gênese, ao seu princípio que historicamente serviu como forma de libertação e rompimento do homem perante sua impotência e dependência da causalidade natural do meio. Realocando a natureza, por meio do trabalho em uma situação que atenda às suas necessidades e desenvolva sua emancipação (FRIGOTTO, 2003).

Sendo que na atual ordem capitalista, o trabalho passa a atender o capital e não mais o homem que se encontra a sua mercê. Eliminando-se assim, o trabalho como forma de libertação e emancipação humana, alcançando através da globalização do sistema capitalista, uma magnitude jamais vivenciada em qualquer outro sistema de produção (LANCILLOTTI, 2000).

No qual, segundo Martins (1997) este sistema não exclui, mas inclui, conduz cada vez mais pessoas para uma condição precária e instável, que não usufruem ou usufruem minimamente dos bens e serviços produzidos pela sociedade, e passam a atuar como elementos sobressalentes do capital.

Esse é o caso da participante Camila, que em sua fala exposta anteriormente, assume o exercício de um trabalho insatisfatório e empobrecedor em seu percurso pessoal e profissional, mas obrigatório para atender suas necessidades. Mas que após conseguir o seu objetivo (custear a faculdade) e da infelicidade causada pelo exercício do trabalho que realizava, resolve sair. Escolhendo uma forma de trabalho autônomo, mas não libertadora, sendo um trabalho instável que é regido pelas leis do capital. Demonstrando que mesmo com sua qualificação e competência, coloca-se a disposição de qualquer emprego na ressalva de que seja pelo menos na área educacional com a qual possui afinidades em busca de sua satisfação profissional.

Intenção profissional docente que o participante Rodrigo também possui e aparece ao narrar sobre sua atividade profissional anterior e que para ele independe de sua atual aposentaria por invalidez em virtude de sua deficiência, pois o desejo de ser professor ainda permanece.

“Eu trabalhava com imagens, fazia imagens de raio x em uma clínica [...] as vezes ficavam perguntando como eu conseguia fazer isso. Mas é porque eu me acostumei com minha visão, às vezes, por exemplo, uma outra pessoa que enxerga 20% como eu, não enxerga uma fonte tamanho 12. Tem que ler uma letra de fonte tamanho 30, 34. Isso, as pessoas que eu conheço que tem o mesmo problema do que eu. Mas como eu me

*acostumei desde cedo já estudar, ler, escrever Braille, escrita normal, para mim isso foi questão de costume. **Mesma coisa que andar sem bengala também, outra coisa que os médicos ficavam admirados, que eu ando sem bengala.** Os professores também viam que eu não utilizava bengala e que nunca dei trabalho na universidade. **Andava normal, como qualquer outra pessoa normal. [...] aí eu fiz uma cirurgia no meu olho que não melhorou e o médico resolveu me aposentar por invalidez [...]. E ele disse, se você de repente fizer um concurso mais tarde e passar você pode desaposentar, porque não é da mesma área, fica em aberto essa possibilidade. Mas eu pretendo trabalhar na área [da Educação], porque eu sou muito novo ainda para me aposentar [...] e a minha intenção é trabalhar, quero ser professor.**" (Rodrigo)*

Rodrigo ao relatar sobre seu exercício profissional anterior a aposentadoria, evidencia a “*estranheza*” existente por parte de pessoas que ao identificarem sua deficiência se surpreendiam pela sua ocupação e competência ao trabalho. O que demonstra, segundo Goffmann (2008), como a sociedade em sua constituição histórica e cultural estabelece formas de categorizar as pessoas e os seus atributos para cada contexto e ambiente social.

Nota-se, também, na fala do participante Rodrigo um discurso de distanciamento e não identificação com demais pessoas que possuem a mesma deficiência que a sua (deficiência visual), distinguindo-se desse grupo por realizar atividades que segundo ele, estas não conseguiriam. Como por exemplo, a locomoção que realiza sem a utilização da bengala.

Esse relato pode indicar uma estratégia do participante em eliminar possíveis formas de identificação da sua deficiência pelas demais pessoas, evitando uma possível diferenciação, estigmatização ou associação ao grupo de pessoas com deficiência visual.

De acordo com Goffmann (2008, p. 23), o indivíduo estigmatizado pode se sentir “inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão.”.

Situações vivenciadas por pessoas com deficiência visíveis e/ou identificadas em suas interações sociais, uma vez que, iniciada essas relações, uma das primeiras características identificadas e atribuídas para com essas pessoas, são a sua deficiência.

Ocorrências de estigmatização que são vivenciadas e relatadas por alguns dos participantes das demais pesquisas encontradas. Como a participante Flávia³⁶ na pesquisa de Viana (2006, p. 58, *web*), que não possui a mão direita e se diz identificada por muitas pessoas por essa característica, mas que já está acostumada e não se incomoda por isso, a não ser em casos de discriminação.

[...] encontrava pessoas que diziam – olha eu me lembro de você, você não é aquela menina que não tem... – não se lembra do nome, mas lembra da falta da mão [...]. Teve uma vez que eu fiquei muito chateada, eu saí à noite com umas primas [...] e um rapaz falou ao passar pela mesa da gente – Que morena linda, não sei o que, e aí o amigo dele cutucou e falou, mas ela é aleijada, nossa aquilo me deixou para baixo, mas essa situação acontecer é difícil, mas acontece né.

Percebe-se que uma das maiores barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência é o preconceito social e o estigma que incide sobre os seus atributos quando sua deficiência é reconhecida. Supondo-se, que quando a deficiência não é identificada, as probabilidades de ocorrer casos de discriminação se reduzem.

Assim, compreende-se um possível motivo do porque algumas pessoas com deficiência insistem em eliminar possíveis formas de identificação e associação, ou, reforçar e demonstrar que mesmo possuidoras de uma determinada deficiência, são capazes de realizar atividades como qualquer outra pessoa.

Como os exemplos relatados pelos participantes das pesquisas de Viana (2006, *web*); Meneghelli Junior (2012, *web*); Oliveira (2008, *web*); Kauffmann (2009, *web*), que optam por não se inscreverem como pessoas com deficiência em concursos públicos com receio de serem barradas no exame médico ou vistas como incapazes de concorrerem e passarem com as demais pessoas sem deficiência.

Outro fato identificado no relato do participante Rodrigo e, que, de acordo com Leme (2015), é vivenciado por muitas das pessoas com deficiência, é a questão que estas continuam relegadas meramente ao âmbito assistencial, sendo um problema real e que se encontra obscurecido na sociedade. No qual, muitas vezes, sendo possível sua reabilitação profissional com vistas a reintegrá-lo ao trabalho, esta não se constitui, ocasionando gastos dispendiosos à Previdência Social.

Ainda, de acordo com Leme (2015), essa delimitação entre uma condição de assistencialismo e uma condição de reabilitação profissional é tênue e mutável: uma

³⁶ A participante Flávia possui formação em psicologia atuando na educação com o desenvolvimento infantil, sua deficiência é física por consequência de uma má formação congênita.

mesma pessoa com deficiência pode em determinado momento, fazer jus de uma política de benefício assistencial, e, em outro, enquadrar-se em uma política de reabilitação profissional, como a Lei de Cotas. Essa colocação entre uma ou outra condição depende das capacidades e limitações que envolvem a pessoa com deficiência e as barreiras existentes no meio em que está se insere.

Políticas de inserção profissional que nos levam a fala do participante Fernando ao adentrar ao funcionalismo público por meio da Lei de cotas.

“Eu sou concursado [...] Eu trabalho na secretaria da saúde, eu sou agente administrativo. Eu fiz concurso em 2009 e acabei passando, eu tenho essa profissão. Eu fiz o concurso junto com o vestibular, fiz tudo em 2010, passei nos dois no vestibular e no concurso, só que comecei a faculdade em 2010 e em 2012 eu fui chamado para trabalhar. Eu estava no meio do terceiro ano da faculdade.”. (Fernando)

Compreende-se assim, a importância de ações afirmativas que incentivem a inserção das pessoas com deficiência no meio laboral, demonstrando que estas possuem capacidades e possibilidades de exercerem um trabalho. Como oportuniza a autonomia e reconhecimento desta pessoa como ser integrante e produtivo da sociedade.

Entretanto, Leme (2015) chama a atenção para essas ações afirmativas, como a Lei de Cotas, na qual muitas vezes além de servir como demonstração das competências que essas pessoas possuem ao adentrar ao mercado de trabalho, pode também, salientar a questão da discriminação e estigmatização sofridas por essas pessoas ao se beneficiarem dessas medidas por conta de suas deficiências, mostrando uma ambiguidade que tais ações podem ocasionar.

Ações que segundo Lancillotti (2003), são regidas pelas leis do capital e servem para atender seus interesses.

Porém, independentemente dessas ações serem regidas e atenderem os interesses do capital, se espera ao longo do tempo, que estas propiciem a interação entre essas diferentes pessoas, e, com isso, uma mudança e propagação de novos entendimentos e olhares para as pessoas com deficiência que historicamente estavam relegadas de diversos contextos sociais.

Seguindo-se, tem-se a fala do participante Fernando, que em virtude da estabilidade do trabalho conquistado através de concurso público e das possíveis dificuldades que este possa enfrentar no âmbito laboral educacional, o fazem

permanecer em seu exercício profissional atual e o afasta da possibilidade de ser professor. Além de possibilitar a escolha de atuação na carreira docente somente quando atendidas suas circunstâncias.

Eu gosto da atividade que exerço hoje, tenho meu trabalho, tenho minha estabilidade, mas penso as vezes de pegar umas aulas no EJA [Educação de Jovens e Adultos] que é um horário mais estendido. Que tem umas noites, não sei se ainda funciona desse tipo, mas tem algumas categorias de ensino que se encaixa, uma noite só história entendeu? Então da de tu planejar uma aula legal, com tempo de tu organizar debate, organizar pensamentos, e aí fica bacana. Já na sala de aula comum não, porque o tempo é reduzido. Tu tens que dar aquele assunto correndo, tem que dar tudo no tempo certo [...] então pela questão da acessibilidade nesse caso também, fica meio complicado. Tudo é muito corrido quando tu tens 45 minutos de aula só, e a própria questão da acessibilidade, tu não conseguir subir e descer escadas acaba interferindo nos minutos de aula também. [Além de que] a questão salarial ainda é baixa [...] o próprio professor já sabe que vai para sala de aula ganhando menos que um engenheiro, que um arquiteto, vamos dizer assim.”. (Fernando)

Sendo a estabilidade e as condições de trabalho fatores que também influenciam na escolha do participante Rodrigo ao comentar sobre a vontade de deixar a aposentadoria por invalidez e atuar como professor.

[...] mas só com concurso público, contratado não compensa, plano de carreira para contratado não compensa, sair da aposentadoria que é uma coisa certa, pra ir para uma coisa incerta que você não vai ter estabilidade, fazendo aulas picadas, em vários colégios, para então poder alcançar as 20, 30 horas semanais necessárias, não é vantajoso, não compensa.”. (Rodrigo)

Condições que segundo Gatti (2009), interverem na escolha e atuação do professor no mercado de trabalho. Na qual se observa a procura crescente pelas carreiras de serviço público, pela estabilidade do serviço, nas quais, o candidato admitido por concurso tem garantido por lei.

Estes anseios, também foram demonstrados pelos participantes das pesquisas mencionadas neste trabalho (VIANA, 2006, *web*; SANTOS, 2007, *web*; OLIVEIRA, 2008, *web*; BARBOSA, 2009, *web*; KLAUMANN, 2009, *web*; BRANDO, 2011, *web*; MENEGHELLI JUNIOR, 2012, *web*; GONÇALVES, 2013, *web*; SANTOS, 2013, *web*). No qual esses participantes, também almejavam um trabalho estável e o salário condigno com o exercício da profissão, sendo alcançado somente após anos de um percurso profissional.

Estabilidade e questão salarial que não são os únicos fatores a influenciar em uma condução da carreira profissional, mas outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, que no caso do participante Fernando além desses fatores, se constata a questão da acessibilidade que as instituições de ensino possuem e interfere para a sua escolha profissional.

“Não sou professor pela questão da acessibilidade [...] também porque eu não procurei uma vaga, não houve interesse no meu caso, mas cada caso é um caso né. No meu caso eu diria que é possível, eu me formei nisso, eu dei aula [se referindo as aulas ministradas durante o estágio]. Mas também tem que haver um olhar diferenciado, tem que disponibilizar o material para o professor, tem que entender o porquê ele está ali né, tem que facilitar um pouco mais dentro da sala de aula [...] **ainda temos barreiras como deficientes, como alunos e é preciso transpor essa barreira como professores com deficiência. Temos alguns casos espalhados pelo Brasil de professores com deficiência trabalhando, mais ainda acredito que somos muito poucos nesse sentindo.”.**
(Fernando)

Nota-se que o participante Fernando ao relatar que não é professor pela questão das barreiras arquitetônicas existentes nas instituições de ensino, muitas vivenciadas durante seu percurso de vida, diz logo em seguida, que não houve interesse de sua parte em procurar uma vaga de professor. Enfatiza também, que é possível no caso dele, um cadeirante, ser professor, pois exerceu esta atividade durante o período do estágio mesmo enfrentando dificuldades de acessibilidade arquitetônicas e de falta de equipamentos (máquina de xerox, *data show*, entre outros) disponíveis que auxiliem o professor em sua atuação profissional, mas que são necessárias melhorias para minimizar essas dificuldades.

Para o participante Rodrigo, sua deficiência não é fator preponderante para não estar atualmente exercendo a atividade docente, mesmo porque, se considera capaz das mesmas atividades que as pessoas sem deficiência. Acredita que fatores como a questão salarial e a estabilidade profissional sejam os mais importantes.

Além de que, em seu entendimento, muitas pessoas com deficiências visuais não possuem condições de exercerem a profissão docente por conta da própria deficiência nos casos mais graves de comprometimento, como também, pela questão da própria capacidade e competência que o cargo requer.

“[...] as pessoas com deficiências, pelo menos no campo visual, eu não posso falar das outras áreas, mas **do campo visual não são todas pessoas que estão preparadas para ser professor. Nós professores não**

podemos somente atuar na parte teórica, ele tem que ser uma pessoa comunicativa, extrovertida, tenha uma boa comunicação, uma boa dialética, retórica [...] mas muitos deficientes não tem só a deficiência visual, elas estão associadas, acompanhadas de outras síndromes. Então são várias deficiências que a maioria dos deficientes visuais tem e que comprometem a sua atuação profissional.”. (Rodrigo)

Rodrigo comenta ainda, que acabou perdendo o prazo de inscrição dos últimos concursos, o que impossibilitou investida para a carreira docente, mas que estará atento para as inscrições dos próximos concursos.

Para a participante Ana, sua deficiência: “[...] nunca implicou em atuar como professora. Até porque é algo tranquilo para mim a minha deficiência. Sempre trabalhei certinho nos colégios e acredito que sou uma boa professora.”.

Supõe-se, que em decorrência da deficiência visual de Ana ser de pouco comprometimento em sua capacidade sensorial, assim como não ser uma deficiência perceptível pelas demais pessoas, esse fato minimiza possíveis situações de discriminação e de qualquer comprometimento de sua habilidade e competência nos exercícios profissionais docentes realizados anteriormente.

A visão monocular gerou discussão em 2011, entre representantes de movimentos organizados das pessoas com deficiência, assim como profissionais que atuam na área por não serem favoráveis a essa inclusão de deficiência na Lei de Cotas. Por argumentarem: “[...] que uma pessoa com visão monocular não sofre tanta restrição funcional, nem tanta discriminação quanto um indivíduo com uma deficiência mais severa, baixa visão e cegueira.” (LEME, 2015, p. 150).

No entanto a inclusão da visão monocular como deficiência visual para fins de cumprimento da Lei de Cotas se deu pelo parecer n.º 444, de 13 de setembro de 2011, do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2011).

A participante Camila, também compartilha da opinião de que a sua deficiência não é fator de impedimento para adentrar ao mercado de trabalho docente.

“Para ser professora não vejo grandes problemas por causa da minha deficiência. Na questão do mercado de trabalho é que o próprio surdo tem que correr atrás de uma vaga, mostrar que é capaz (competência). Porque, também, depende o foco do que ele quer fazer, do que ele quer trabalhar [...] que ele busque os lugares, as empresas. [...] Hoje em dia não tem mais que o surdo ficar no mercado de trabalho na própria instituição. O que o surdo espera é se formar (qualificação) e ir na busca de um mercado desse.”. (Camila)

A participante comenta que depende do próprio sujeito “*correr atrás de uma vaga*” de trabalho, fazendo alusão, a épocas anteriores em que as pessoas com deficiência ficavam confinadas nas diversas instituições especializadas, onde estavam destinadas a ficarem apenas ali dentro estudando ou realizando algumas atividades, ou seja, não eram concebidas como dignas de exercerem qualquer tipo de trabalho fora dessas instituições (JANNUZZI, 2004).

Chama a atenção, a fala da participante, para uma perspectiva que autores como Lancillotti (2003); Antunes (2009); Leme (2015), dizem a respeito das leis do mercado de trabalho que agem sobre o sujeito e mistificam a realidade do sistema vigente. Como a noção de competências, instaurada em concomitância com as novas formas da reestruturação produtiva do capital que substitui a noção de qualificação. De modo que a justificativa para a não inserção no mercado de trabalho pauta-se no fato de que a qualificação não é mais suficiente para sua empregabilidade, ou seja, é necessário o trabalhador possuir competências. Cria-se assim, a ilusão de que a responsabilidade por conseguir se inserir ou não no mercado de trabalho é apenas do indivíduo e cabe a ele adquirir além da qualificação, atributos que possibilitem vencer a competitividade existente e, assim, conquistar sua vaga no mercado de trabalho.

Cenário que aparece na continuação da fala da participante Camila sobre o porquê, segundo ela, não exerce atualmente a profissão docente:

“Hoje lá em São Francisco tem vaga, lá tem vaga, mas aqui em Joinville tem quadro completo, e lá em São Francisco está em falta. Tenho meus parentes lá e uma colega da faculdade, eles trabalham pela prefeitura. Eles estão me ajudando nisso. Então eles vão divulgando, falando de mim, me ajudando a procurar uma vaga de professor contando da minha história. Parece que assim que eles tiverem alguma novidade, eles irão me chamar e daí eu já vou.”. (Camila)

Segundo a participante, a sua não atuação no mercado de trabalho docente se deve em virtude da atual inexistência de vagas em Joinville. Sendo que a possibilidade de haver vagas na cidade vizinha de São Francisco do Sul é maior.

Camila demonstra também, que como os demais participantes, conta com a ajuda de sua rede de contatos (*networking*) para o conhecimento e indicação de vagas disponíveis no mercado de trabalho.

Diante das entrevistas realizadas com os participantes, se constatou que uma das principais formas utilizadas para o conhecimento de vagas e possível admissão no mercado de trabalho, é a rede de contatos que cada um possui.

Além também, de se utilizarem dos e-mails recebidos pela faculdade ou por professores do curso mesmo depois de formados, por meio de notícias vinculadas no rádio e televisão, ou, por meio de pesquisas que o próprio participante realiza na Internet em busca de possíveis vagas.

Desta maneira, se encaminhando para o fechamento desta categoria, o percurso no mundo do trabalho, com base nos relatos dos participantes e com o auxílio dos aportes teóricos e das pesquisas aproximadas, acredita-se que o distanciamento do exercício profissional docente pelos participantes desta pesquisa, perpassa diversas circunstâncias que compreendem a relação com o meio e as demais pessoas.

Conjunturas que ocorrem mediante as influências do atual sistema capitalista como modo de organização social, no qual o trabalho está voltado para a lógica do mercado, prioritariamente objetivado em seu valor de troca, sendo o meio em que se adquirem recursos que asseguram a sobrevivência e o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Conjunturas que envolvem também, as relações sociais realizadas durante esse percurso profissional pelos participantes.

Circunstâncias que se pode compreender que influenciaram os percursos profissionais dos participantes desta pesquisa e que os aproximaram ou os distanciaram da atividade profissional docente.

O que nos remete a refletir primeiramente pelo percurso profissional da participante Ana, que ao trabalhar na área docente, antes mesmo de obter sua qualificação profissional de licenciatura, propiciou a proximidade e familiarização com o ambiente de trabalho, favorecendo o seu crescimento profissional, e, contribui em suas relações pessoais e profissionais durante este percurso. Decorrer de percurso que ampliou sua rede de colegas e contatos profissionais que auxiliaram e influenciaram para sua atuação no mercado de trabalho docente, através das informações e indicações compartilhadas. Recordando-se que o distanciamento do exercício profissional docente foi uma decisão sua e temporária.

Percebe-se que dentro do contexto pesquisado, um percurso profissional mais próximo da área docente e de seus pares contribui para minimizar possíveis distanciamentos do exercício docente.

Essa relação com colegas profissionais da área, também, oportunizou mesmo que brevemente a atuação da participante Camila como intérprete de Libras, ao ser convidada por uma professora para atuar temporariamente enquanto está estivesse de licença. Situação que demonstra a importância das relações pessoais e profissionais para a proximidade do mercado de trabalho docente.

Entretanto o percurso da participante Camila foi o que mais demonstrou-se oscilante e subordinado as leis do capital, de modo que as pessoas para conseguir adentrar ao mercado de trabalho, precisam se submeter às condições e oportunidade de trabalho que este estabelece. Neste caso a participante se sentiu obrigada a exercer um trabalho que não gostava para poder assegurar recursos que possibilitassem sua formação superior, optando-se por abandonar esse trabalho assim que foi possível. Sendo que a após esse trabalho, a participante não realizou mais nenhum outro vínculo empregatício, exercendo apenas trabalhos voluntários e de caráter autônomo, como minicursos de artes ou a produção de seus trabalhos artísticos sob encomenda. Trabalhos que lhe aproxima de sua satisfação profissional, mas que a deixam em uma situação de instabilidade financeira, já que as demandas por esses trabalhos são ocasionais.

Essa estabilidade financeira influencia fortemente os outros dois participantes, Fernando e Rodrigo, a manterem suas atuais posições. Tanto o participante Rodrigo, que se encontra aposentado e espera futuramente conseguir adentrar no trabalho docente mediante concurso público, como, o participante Fernando, que se encontra trabalhando em um órgão público. Essas condições, proporcionam aos participantes, a segurança e estabilidade financeira. Chamando-se a atenção para o participante Fernando que diz não encontrar dificuldades para realizar o seu trabalho e até gostar do que faz.

Porém, o sonho de exercer a profissão docente ainda está presente nos pensamentos de todos os participantes, independentes dos motivos e os percursos que os distanciaram da profissão, sendo que, segundo eles próprios, a deficiência não é o impedimento para exercer a profissão docente, mas outros fatores. Fatores que aparecem explícitos e implícitos nos relatos dos participantes e que se entende serem barreiras que dificultam e/ou distanciam do mercado de trabalho docente.

Sendo que nesta pesquisa, se destaca as seguintes barreiras vivenciadas pelos participantes: as barreiras arquitetônicas que impedem o acesso ao ambiente laboral; as barreiras pedagógicas que dificultam o exercício profissional docente,

como a falta de equipamentos que auxiliam para a prática docente, bem como, das condições de trabalho que não favorecem o exercício da profissão (salário, carga horária diversificada em várias instituições, entre outros); as barreiras atitudinais, de ordens preconceituosas e que aparecem camufladas nas diversas relações sociais; e, as barreiras geradas pelo próprio sistema capitalista que tem ampliado as distintas formas de exploração do trabalho (trabalho precarizado), resultando na perda de direitos trabalhistas e elevado os índices de desemprego e desigualdade.

Assim, percebe-se que vários fatores influenciaram o percurso de cada um dos participantes no mundo do trabalho, fatores que provocaram e provocam o distanciamento do exercício profissional docente. Esta conjuntura demonstra que a deficiência não é o fator preponderante para o distanciamento destes participantes para com o trabalho docente, mas o próprio modo de organização social, econômica e laboral. Modo de organização que não facilita e não favorece as condições para que estes participantes possam exercer o trabalho docente, trabalho que tanto sonham para se sentirem realizados no mundo profissional. Situação que infelizmente não está restrita aos participantes desta pesquisa, ou, do grupo de pessoas com deficiência, mas atinge a maioria das pessoas, ou melhor, atinge toda a classe que vive do trabalho. Pois encontram dificuldades não apenas de conseguirem um trabalho condigno e que lhes traga satisfação ao realizarem, mas encontram dificuldades na obtenção de um trabalho.

Finalizando-se aqui a discussão acerca dos dados apresentados, compreende-se que essas reflexões estão circunscritas dentro das possibilidades de interpretações e interlocuções deste pesquisador apoiado na fundamentação teórica deste trabalho. Essa investigação tratou de um contexto muito específico relacionado aos participantes desta pesquisa, mas que é amplo nas indagações e provocações que essa se propõe a debater. Cenário que provoca novas reflexões, discussões, pesquisas e pensamentos que contribuíram no percurso de mudanças da sociedade.

Sendo assim, são apresentadas em seguida as considerações finais decorrentes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo-se sobre o objetivo geral desta pesquisa que foi investigar os percursos na formação inicial e no mundo do trabalho que conduziram ao distanciamento do exercício profissional docente dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da UNIVILLE, buscou-se compreender um pouco mais sobre o momento atual que envolve as pessoas com deficiência em seus percursos no ensino superior e no mundo do trabalho.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa contribuiu para a compreensão das conjunturas que o modo de produção capitalista tem repercutido no mundo do trabalho e na sociedade. Assim como, no caminho percorrido pelas pessoas com deficiência, e, que, nas últimas décadas alicerçadas pelo movimento da inclusão tem possibilitado a chegada de um número cada vez maior desses estudantes a níveis de ensino mais elevados, entre os quais, o ensino superior, na busca de uma qualificação profissional, e, conseqüentemente, a procura por uma vaga no mercado de trabalho.

Primeiramente, discorrendo-se com base nos relatos dos participantes sobre os caminhos percorridos no ensino superior e nas análises realizadas sustentadas pela fundamentação teórica adotada neste trabalho, pode-se vislumbrar que o movimento que tem possibilitado com que as pessoas com deficiência adentrem ao contexto educacional superior ainda está em uma fase na qual encontra-se a presença de barreiras que dificultam que essas pessoas frequentem o âmbito educacional superior em condição de igualdade com os demais acadêmicos.

Entretanto, percebe-se que esse movimento tem possibilitado identificar as barreiras existentes que dificultam esse processo, contribuindo para que as instituições de ensino adotem medidas que possam solucionar tais problemáticas. Vale destacar que também é perceptível, as provocações no âmbito das concepções, opiniões e comportamentos de professores, funcionários e demais acadêmicos para com o grupo das pessoas com deficiência que esse movimento tem ocasionado. Acreditamos, que essa interação das pessoas com deficiência no ensino superior contribuirá na constituição e desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, injusta e preconceituosa.

No qual, ao longo dos anos, esse movimento já vem propiciando uma mudança de olhar da sociedade para com as pessoas com deficiência, alterando o foco da deficiência como impedimento da participação desse grupo de pessoas na sociedade, para um olhar voltado para as barreiras que dificultam e impedem que essas pessoas sejam participativas e atuantes. O que ocasiona também, uma visão crítica e reflexiva não só das desigualdades e dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, mas amplia a reflexão sobre as desigualdades provocadas atualmente pelo modo de como a sociedade se constitui.

Neste sentido, salienta-se o lugar de excelência que a universidade ocupa na sociedade, seja na produção, discussão e reconhecimento de ideais democráticos e da socialização do saber (ensino), nas pesquisas em diversas áreas que está realiza e fortalece esse processo de mudança (pesquisa), ou, nas atividades que está realiza e que envolve a comunidade (extensão). O que reforça a grande importância das instituições de ensino superior de serem atuantes e integradas ao contexto social em que essas se localizam.

Sendo assim, identifica-se que os desafios existentes às universidades são basicamente os mesmos que toda a educação enfrenta em seus diferentes níveis de ensino, e que transpassa a realidade social brasileira, o contraponto de uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano, que se coloca a serviço da demanda do mercado, e, uma educação pautada na emancipação humana para a constituição de uma sociedade mais humanizada, sendo o trabalho uma mediação do existir histórico social e não um mero mecanismo de produção para o mercado.

Deste modo, refletindo-se sobre os sujeitos desta pesquisa e em seus desejos de atuarem como professores, assim como, da importância da universidade no movimento de inclusão da pessoa com deficiência, salienta-se a importância de se repensar e desenvolver nessas instituições, formas mais eficazes que aproximem e acompanhem os futuros profissionais com deficiência a uma vaga no mercado de trabalho.

Entretanto, compreendemos que é dificultoso refletir sobre tais problemáticas apenas de maneira restrita no âmbito das pessoas com deficiência, já que as dificuldades envolvendo a falta de trabalho e demais questões relacionadas ao meio laboral no modo de produção capitalista são mais complexas e profundas, abarcando todas as pessoas em geral, com deficiência ou não.

Assim, concordamos com Lancillotti (2003), quando diz que é a partir de uma perspectiva mais ampla que é possível compreender as problemáticas que envolvem o mundo do trabalho no sistema capitalista, no qual a luta e dificuldades de exercer um trabalho, não é um problema que envolve apenas as pessoas com deficiência, mas toda classe que vive do trabalho.

Do mesmo modo, apoiado em Antunes (2009), reforçamos que uma vida de sentido em todas as esferas do ser social, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo de não trabalho, tempo livre, de modo a proporcionar que o ser humano disponha de tempo e condições para realizar outras formas que também desenvolvam seu lado social, cultural, crítico e político.

Sabe-se que ainda estamos distantes de uma sociedade que seja realmente democrática no acesso a bens e serviços produzidos e disponíveis que proporcionem a todos condições básicas de uma vida condigna, mas esse é um processo que tem se buscado principalmente através da educação, da pesquisa e do trabalho, formas de emancipação do ser humano. Acreditamos que a interação e a participação das pessoas com deficiência nesses contextos, contribuem na constituição de valores para o desenvolvimento da sociedade.

Desta maneira, ao encerrar esse trabalho, se percebe que a temática investigada nesta pesquisa abre inúmeras possibilidades e direcionamentos para outras pesquisas, uma vez que é importante conhecer e compreender todo esse processo que vem ocorrendo a fim de contribuir com a efetivação das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Espera-se assim, humildemente, que essa pesquisa seja mais um tijolo posto no caminho a trilhar em busca de um lugar melhor, com condições menos desiguais e preconceituosas, a fim de garantir os direitos e os deveres de todas as pessoas em geral, indiferente dessas possuírem alguma deficiência ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAPITO, Juliano. **A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva**: um olhar para a diversidade. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville (SC), 2013. Disponível em: <<http://novo.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/ppg/setores/area-pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/dissertacoes/dissertacoes2013/625062?preview=1&nocache=1>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

AMARAL, Lígia Assumpção. Mercado de trabalho e deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-136, jan. 1994a.

_____. Pensar a diferença, deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994b.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel G. Quem deforma o profissional de ensino? **Revista de Educação AEC**. Brasília, n. 58, p. 7-15. 1985.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Incluso e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares**. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1975> . Acesso em: 06 fev. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

BRANDO, Alzira Maira Perestrello. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/241746910/A-Voz-de-Professores-Universitarios-Com-Deficiencia>> . Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. **Lei n.º 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas

federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em 05 abr. 2015.

_____. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 08 de abr. 2015.

_____. **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.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. **Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008.** Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei n.º 8.212, de 24 de julho de 1991. Brasília: Casa Civil, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11770.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Planalto,

2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. CONSULTORIA LEGISLATIVA. **Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2014b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tem_a11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Prêmio Darcy Ribeiro de Educação. Brasília: Câmara Notícias, 2015a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/498995-DEFENSORES-DA-EDUCACAO-RECEBEM-PREMIO-DARCY-RIBEIRO.html>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei n.º 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2004**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2005b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

_____. _____. _____. **Censo da Educação Superior 2013:** resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

_____. _____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEEP). **Educação inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: MEC, 2005c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. _____. _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008c. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: [s.n.], 2012a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico: Censo 2000 e Censo 2010.** Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. _____. _____. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Parecer n.º 444, de 13 de setembro de 2010.** Brasília: MTE, 2011. Disponível em: <<http://www.assessoria.net/imgsistema/file/PARECER%20CONJUR%20444.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. SECRETARIA DE DIREITO HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA

PESSOA COM DEFICIÊNCIA (SNPD). **Cartilha do Censo 2010:** pessoas com deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012c. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. As políticas de inclusão e a educação especial. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 5-11, 2000.

CARVALHO, Rosita, Edler. **Integração e Inclusão:** do que estamos falando? In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Especial**. Brasília: MEC/SEED, 1999.

_____. **Removendo as barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 34-47, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/revista/article/viewFile/2213/1428>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade em ruínas. In: Trindade, H. (org.). **Universidade em Ruínas:** na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211-222

CUNHA, André Luis da. **Formação Inicial do professor de Educação Física e a Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular.** Universidade da Região de Joinville. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <<http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/dissertacoes/dissertacoes2014/625069?preview=1&1>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, António (org). **Profissão Professor.** [s.n.]: Porto Editora, 2000.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Delson. **Manual de Sociologia: dos clássicos à sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=806>. Acesso em: 13 fev. 2015.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação**. 15. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. **Revista Brasileira Adm. Educ.**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 53-81, jul./dez. 1996.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**, v. 18, n,

52, p. 101-239, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

GATTI, Bernadete. A atratividade da carreira docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/rel_atorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Estudando licenciaturas: características, currículos e formação profissional. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Marcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Organizadoras). **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010a.

_____. Pesquisa em Educação e Formação de Professores. In: Romilda Teodora; Marilda Aparecida Behrens. (Org.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2010b, v. 1, p. 117-134.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios** Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual**: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências em Educação Básica) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias (RJ), 2013. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/td_e_busca/arquivo.php?codArquivo=164>. Acesso em 06 fev. 2015.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

IANNI, Octavio. **Dialética e Capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOINVILLE. PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. **Joinville cidade em dados 2014**. Joinville: PMJ, 2014. Disponível em: <<https://ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/442-Joinville%2BCidade%2Bem%2BDados%2B2014.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

KLAUMANN, Michelle. **A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/21942/Dissertacao%20Michelle%20Klaumann%20-%20A%20Trajetoria%20Profissional%20de%20Professores%20com%20Deficiencia%20Atuantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 out. 2015.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. 2000. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/835/1/Samira%20Saad%20Pulch%20C%20A%20Lancillotti.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2015.

_____. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Caminas: Autores Associados, 2003.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu (MG). **Reunião Anual da ANPED**, Educação Especial – GT 15. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

LEME, Maria Eduarda Silva. **Deficiência e o mundo do trabalho**: discursos e contradições. Campinas: Autores Associados, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

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.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**. v. 19, n. 46, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0101-32621998000300009>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Construir as escolas das diferenças – caminhando nas pistas da inclusão. **Salto para o futuro**. v. 20. p. 14-22. 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/19131803-Escoladiferencas.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

_____. Constituinto um “*locus*” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2004. p. 221-230.

MENEGHELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2012. Disponível em: <http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=298086&url=http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1131>. Acesso em: 06 fev. 2015.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), n. 25, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902/2939>>. Acesso em: 04 maio 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. 3. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Biviane Moro de. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2034>. Acesso em: 06 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/Declaraao%20-20jontien%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.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Organizadores). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

REGO, Teresa Cristina. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 79-93, 1994.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

_____. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

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, Camila Reis dos. **Professores com deficiência no município de Vitória: vida que compõe histórias**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://www.bdtf.ufes.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2467>. Acesso em: 06 fev. 2015.

_____, Sueli Souza dos. **Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva**. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12199>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____ (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 2004.

SILVA, Bianca Gonçalves da; KLEIN, Madalena. Das narrativas de uma professora surda: experiências de letramento e formação docente. In: Reunião Anual da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE). **Reunião Anual da ANPED**, Educação Especial – GT 15. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). **Institucional**. Joinville: UNIVILLE, 2015. Disponível em: <<http://www.univille.edu.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

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 abr. 2015.

_____ (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: Editora UECE, 2006.

VIANA, Edson Alves. **A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo**. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3305>. Acesso em: 06 fev. 2015.

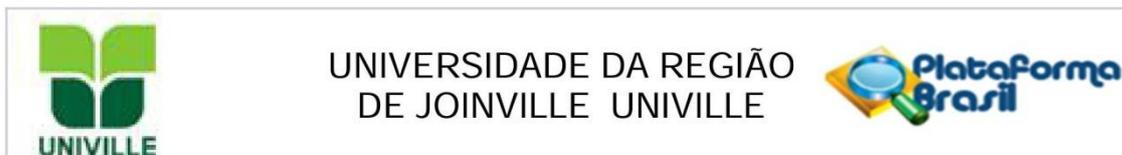
VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR QUE NÃO SOU PROFESSOR? O QUE DIZEM OS EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVILLE.

Pesquisador: Cássio de Souza Giabardo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36418214.6.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 848.528

Data da Relatoria: 28/10/2014

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer substanciado nº830574.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº830574.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer substanciado nº830574.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº830574.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer substanciado nº830574. A Folha de Rosto foi devidamente assinada. O TCLE foi alterado conforme solicitado.

Recomendações:

Nada a informar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "POR QUE NÃO SOU PROFESSOR? O QUE DIZEM OS EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVILLE.", de CAAE 36418214.6.0000.5366 teve sua(s) pendência

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: 848.528

(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) Cássio de Souza Giabardo, 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 sítio 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>).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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.

JOINVILLE, 29 de Outubro de 2014

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 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

APÊNDICE B – Carta a Pró-Reitoria de Ensino

Joinville, 29 de maio de 2014

Para

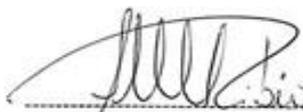
Pró-Reitoria de Ensino

Pró-Reitora Profª Sirlei de Souza

Prezada Profª Sirlei, mediante o processo de desenvolvimento da dissertação de mestrado de Cássio de Souza Giabardo vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, que tem como título "*Por que não sou professor? Desafios encontrados por egressos com deficiência no exercício da docência*". Tendo em vista que o objetivo geral do estudo é conhecer os motivos dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da UNIVILLE para o não exercício da docência, vimos pela presente solicitar o acesso junto ao banco de dados da Central de Atendimento Acadêmico-CAA, onde encontra-se a relação de acadêmicos com deficiências matriculados na UNIVILLE, a partir do ano 2008. Destacamos que o acesso a estes dados são de fundamental importância para que a pesquisa possa realizar-se.

Diante o exposto colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Atenciosamente

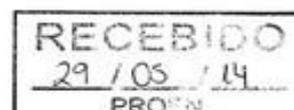


Profª Drª Sonia M. Ribeiro
Orientadora

Profª Drª Sônia Maria Ribeiro
Univille



Cássio de Souza Giabardo
Mestrando



Yehanna

APÊNDICE C – Egressos com deficiência dos cursos de licenciatura

1	Nome	Tipo Deficiência	Curso	Telefone								
					2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
2		Física	Sociologia			1		2	3	4		
3		Surdez Severa ou Profunda	Artes Visuais				1	2			4	
4		Baixa Visão	Ed. Física			1	2	3	4			
5		Baixa Visão	História				1	2	3	4		
6		Baixa Visão	Ed. Física		2	3	4					
7		Surdez Severa ou Profunda	Artes Visuais		1	2	3	4	5			
8		Surdez Leve ou moderada	Letras		3	4	4	5				
9		Física	Pedagogia		3	4						
10		Física	História			1	2	3	4			
11		Física	Ciências Biológicas			1	2	2			3	4
12		Física	História				1	2	3	4		
13		Cegueira	Letras					1	2	3	4	
14		Física	História			1	2	3	3	4		
15		Surdez Severa ou Profunda	Letras		2	4	4					

APÊNDICE D – Roteiro prévio de perguntas abertas

PERFIL DO PARTICIPANTE

- 01 - Nome?
- 02 - Ano de nascimento?
- 03 - Formação acadêmica?
- 04 - Ano de conclusão?
- 05 - Possui especialização ou outra formação?
- 06 - Qual a sua deficiência?
- 07 - Estado civil?
- 08 - Possui filhos?

CATEGORIA I – PERCURSO NA FORMAÇÃO INICIAL

Comunicar os participantes que essas perguntas agora serão referentes ao percurso que realizaram durante a formação inicial e que durante as perguntas se notarem algo de relevante para falarem que não está sendo questionado, fiquem a vontade para comentarem.

- 09 - Porque escolheu o curso de licenciatura?
- 10 - Houve incentivo de alguém (família, amigo) para a escolha do curso?
- 11 - Durante o curso na universidade quais foram as dificuldades e desafios que você enfrentou?
- 12 - Em algum momento durante o curso você pensou em desistir?
- 13 - Como foi o estágio de docência? Conte-me um pouco sobre o estágio que você realizou? Qual a escola? Quais as dificuldades ou desafios?
- 14 - Para você a sua deficiência foi algum impedimento ou atrapalhou nesse estágio?

CATEGORIA II – PERCURSO NO MUNDO DO TRABALHO

Comunicar os participantes que essas perguntas agora serão referentes ao percurso que realizaram na vida profissional e que durante as perguntas se notarem algo de relevante para falarem que não está sendo questionado, fiquem a vontade para comentarem.

15 - Você já atuou como professor, já deu aula? Caso **SIM, ROTEIRO I.**

Caso **NÃO, ROTEIRO II.**

ROTEIRO I

16 - Em qual escola/instituição trabalhou? Quanto tempo? Como foi o ingresso nessa escola? Conte-me um pouco sobre esse trabalho.

17 - Para você quais foram as dificuldades nesse trabalho?

18 - Quais motivos o levaram ao afastamento do trabalho?

19 - Você já trabalhou em outra profissão que não foi à docência? Se não, prosseguir para a pergunta seguinte; se sim, perguntar sobre. Como foi esse trabalho? Gostava dessa atividade?

20 - Pensa na possibilidade de ser professor?

21 - Acha que a sua deficiência interfere para que não seja professor hoje?

22 - Gostaria de dizer mais alguma coisa?

ROTEIRO II

16 - Chegou a participar de algum processo seletivo ou concurso para a vaga de professor? Se não, prosseguir para a pergunta seguinte; se sim, perguntar sobre. Qual processo ou concurso participou? Como foi?

17 - Está trabalhando atualmente? Se não, prosseguir para a pergunta seguinte; se sim, perguntar sobre este trabalho. Qual é o seu trabalho? Gosta do trabalho que exerce? Percebe alguma dificuldade ou desafio nesse trabalho?

18 - Chegou a exercer algum trabalho? Se não, ir para a pergunta seguinte; se sim, perguntar sobre este trabalho anterior. Trabalhava do que? Como era esse trabalho? Você gostava deste trabalho?

19 - Pensa na possibilidade de ser professor?

20 - Acha que a sua deficiência interfere para que não seja professor hoje?

21 - Gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE MESTRADO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a)

Considerando a Resolução do Conselho Nacional de Saúde N° 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “*POR QUE NÃO SOU PROFESSOR? O QUE DIZEM OS EGRESSOS COM DEFICIÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVILLE*”, sob responsabilidade do Mestrando *Cássio de Souza Giabardo* e da Professora Doutora *Sonia Maria Ribeiro*.

O objetivo principal deste estudo é conhecer os motivos dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille para o não exercício da docência. Espera-se através da pesquisa compreender o que levaram os egressos para o não exercício da docência, e assim contribuir com possíveis sugestões no processo de inclusão e o aumento dessas pesquisas na área.

A metodologia será por meio de entrevista semiestruturada, gravadas (áudio), que versam sobre a temática da pesquisa. No caso das pessoas com deficiência auditiva ou surdez que necessitarem do interprete de Libras, este será providenciado pelo pesquisador ou participante, sem gerar custos ao participante; sendo a fala do interprete a voz do entrevistado. As informações coletadas serão mantidas em sigilo e sendo utilizadas somente para fins de pesquisa, sendo descartadas após o prazo de cinco anos, e garantindo o anonimato do participante. Como todas as pesquisas envolvendo seres humanos apresentam algum certo grau de riscos causados pelas respostas, questionamentos, concepções ou mesmo as reflexões sobre a temática, acredita-se que estes sejam mínimos para o entrevistado.

Informamos que **NÃO** haverá despesas ou pagamentos pela sua participação na pesquisa. A participação da pesquisa é **VOLUNTÁRIA**, ou seja, não obrigatória e ficará ao seu critério a retirada a qualquer momento do seu consentimento de utilização dos dados coletados. Sua participação esta compreendida no período da entrega deste TCLE até o final da entrevista. Em caso de dúvidas você deverá entrar em contato com o pesquisador responsável, *Cássio de Souza Giabardo*, pelos telefones (47) 3803-7251 / (48) 9977-8480 ou via e-mail: cassiojiabardo@hotmail.com. Os resultados obtidos neste estudo serão enviados via e-mail, aos que assim desejarem, bem como, estará disponível para consulta no acervo da biblioteca central da universidade ao término do curso. Este estudo será apresentado a Pró-Reitoria de Ensino e ao Departamento do curso de Mestrado em Educação, ambos da Univille.

Após todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, no caso de aceitação de participação, assine ao final deste documento. Devendo uma via ficar para o pesquisador e outra ao entrevistado. Assim, agradecemos antecipadamente a sua disponibilização e participação.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima. Joinville, ____ de _____ de 2015.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

CÁSSIO DE S. GIABARDO
Pesquisador Responsável