

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

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE PELA VOZ DE PROFESSORES COM
DEFICIÊNCIA

DAIANE THOMAZ

JOINVILLE

2016

DAIANE THOMAZ

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE PELA VOZ DE PROFESSORES COM
DEFICIÊNCIA

Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, na
Universidade da Região de Joinville.
Orientadora: Dra. Sonia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

T455d Thomaz, Daiane
Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência /
Daiane Thomaz; orientadora Dra. Sônia Maria Ribeiro – Joinville: UNIVILLE, 2016.

135 f.: il.; 30 cm

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

1. Trabalho docente. 2. Inclusão social. 3. Inserção profissional. 4.
Professores deficientes. I. Ribeiro, Sônia Maria (orient.). II. Título.

CDD 371.102

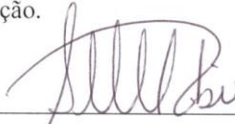
Termo de Aprovação

“Os Desafios do Trabalho Docente pela Voz de Professores com Deficiência”

por

Daiane Thomaz

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

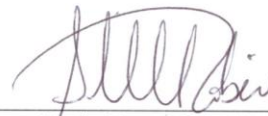


Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

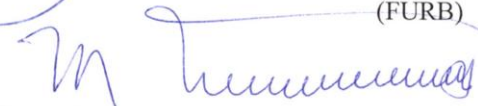
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Andrea Soares Wuo
(FURB)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de fevereiro de 2016

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Anderson, pelo apoio incondicional..

AGRADECIMENTOS

Redigir os agradecimentos àqueles que contribuíram para a realização desse trabalho, motiva em mim sentimentos de gratidão por ter encontrado nessa trajetória pessoas que se fizeram tão especiais, e que por isso tornaram a experiência do mestrado uma das melhores experiências da minha vida.

Agradeço primeiramente à Deus, por permitir que tudo isso fosse possível.

Agradeço especialmente ao meu marido Anderson, pelo carinho, por se fazer sempre tão presente, seu apoio foi inspiração para seguir em frente. Certamente que tudo isso só faz sentido porque tenho você ao meu lado. Amo-te.

Aos meus pais, Amelio e Rita, por me apoiarem em todos os momentos, e principalmente por acreditarem em mim. Vocês são fonte de energia, amor e ternura.

Aos meus avós (*in memoriam*) porque seus exemplos de força, fé e história de vida, representam muito do que sou e acredito. Em todos os momentos ainda sinto vocês.

Aos meus queridos irmãos, Priscila e Roberto, a doçura e leveza com que encaram a vida me fazem desejar ser assim também, vocês são presentes da vida, os melhores que eu podia ter.

À minha orientadora. Obrigada, professora Sonia Maria Ribeiro, por todas as contribuições, sua humildade e generosidade em receber e trocar, me fizeram crescer, como pessoa e pesquisadora, e mais, me fizeram acreditar que com dedicação tudo se torna possível. Obrigada também por me acolher e possibilitar um novo horizonte de pesquisa, juntas, concluímos algo do qual me orgulho.

Às professoras doutoras Silvia Marcia Ferreira Meletti, Marcia de Souza Hobold e Andréa Wuol por aceitarem gentilmente fazer parte da minha banca e por todas as preciosas contribuições com esta pesquisa. O olhar de vocês foi fundamental para o delinear desta dissertação.

Às professoras do Mestrado em Educação da Univille, por todas as contribuições, mediações, discussões e principalmente, pelo respeito e compromisso com que concebem o mestrado. Essas atitudes motivaram em mim o desejo de sempre dar o meu melhor para o programa e o sentimento de felicidade por fazer parte de tudo.

As minhas queridas amigas Daiana, Dirlene, Janaína e Juliana, certamente que nossos tempos e lugares coincidirem ao iniciar o mestrado não foi por acaso, sabemos que nossa amizade transcende os muros da universidade, e isso fez com que tudo ficasse mais leve, como aqueles adoráveis cafés que partilhamos, longas conversas e trocas. Obrigada por tudo. Adoro vocês.

Aos colegas Cassio, Clebersom e Fabiana, pelas trocas e cuidado manifestado em nossos encontros e orientações.

A turma IV, com quem eu dividi tantas experiências, risos, lágrimas, opiniões, desafios e também alegrias. Certamente todos nós acabamos tocados de alguma forma.

Aos amigos da turma III, em especial Andréia, Cleide, Miriane e Valdicléia, por se fazerem tão próximas, partilhando tudo com generosidade.

A todos os amigos, familiares, que de alguma forma estavam acompanhando tudo e sempre tinham uma palavra de apoio e incentivo. A vocês meu sincero obrigada!

A todos os professores com deficiência que gentilmente dispuseram seu tempo ao participarem das entrevistas. Obrigada pela confiança. Vocês são a essência desta pesquisa.

A CAPES e a UNIVILLE pelo apoio financeiro do começo ao fim desta pesquisa.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta acompanharam o processo dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer os desafios encontrados por professores com deficiência, graduados em cursos de licenciaturas da UNIVILLE, no trabalho docente. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo que teve a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados 5 professores com deficiência, dos quais 4 possuem deficiência física e um possui cegueira. Os dados obtidos junto aos sujeitos dessa pesquisa foram analisados sobre a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2012). Embasaram teoricamente este estudo os seguintes autores: Beyer (2006), Frigotto (2005), Goffman (2014), Lancilotti (2003), Sawaia (2014), Tardif e Lessard (2013) Valdez (2006), entre outros. Os resultados desta investigação indicaram que os professores enfrentam diversos desafios, os primeiros desafios estão relacionados com experiências de in/exclusão dos professores quando ainda na formação inicial. Dentre eles, destacam-se a falta de acessibilidade para os professores com deficiência física e barreiras atitudinais que também estão presentes na universidade. Sobre a formação inicial, no que se refere a influência da deficiência na aprendizagem desses professores, notou-se que quando a deficiência é física, as limitações não comprometeram as atividades acadêmicas, porém, o processo de aprendizagem da professora que apresenta cegueira ficou comprometido devido ao fato de alguns professores formadores não atuarem de modo a favorecer a inclusão a partir do método de ensino utilizado. Os dados mostram ainda que os professores, quando na universidade, contaram com atitudes colaborativas de seus amigos e que isso foi fundamental para que se sentissem incluídos. Os participantes relatam que no momento da inserção profissional, os estudantes ao depararem-se com um professor com deficiência manifestaram sentimentos de “espanto” e “surpresa”, no entanto atitudes de autonomia dos professores frente à limitação causada pela deficiência como o uso de estratégias de ensino diferenciadas e comentar com naturalidade a deficiência, colaboraram para desmistificar essa condição, além de determinadas atitudes auxiliarem na mudança de conceitos como de incapaz para capaz, possibilitando assim aos professores o direito de escolher o lugar que desejam ocupar socialmente. Identificou-se, também, que atitudes de preconceito e despreparo profissional, resultantes da falta de informação, estão presentes no processo de inserção profissional dos professores. Esta pesquisa revela o quanto atitudes colaborativas, de todos os agentes escolares, foram fundamentais para que os professores se sentissem de fato incluídos em seus locais de trabalho. Em síntese constatou-se o quanto a presença desses professores ressignificou o conceito social atribuído à pessoa com deficiência nos locais de trabalho, contribuindo assim para um novo olhar junto às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: trabalho docente, inclusão, inserção profissional, professores com deficiência.

ABSTRACT

This work aims to research the challenges faced by teachers with disabilities, who graduates in teaching undergraduate courses in UNIVILLE. The research has a qualitative approach and it uses the semi-structured interview as data collection instrument. Five teachers with disabilities were interviewed, four of them have physical disabilities and one have blindness. The data obtained from the subjects of this research were analyzed from the perspective proposed by Bardin (1977) and Franco (2012). The theoretical foundation of this study embraces the following authors: Beyer (2006), Frigotto (2005), Goffman (2014), Lancilotti (2003), Sawaia (2014), Tardif and Lessard (2013) Valdez (2006), among others. The results of this research indicated that teachers with disabilities face several challenges, the first challenge are related to experiences of in/exclusion while still in initial formation. Among them, stands out the lack of accessibility for teachers with physical disabilities and attitudinal barriers, also present in the university. In the initial formation, we need to highlight the influence of disability on the learning process of these teachers, we noted that when the disability is physical, the problem do not compromise the academic activities, however, the learning process of the blind teacher was compromised due to the fact that not all college professors promote an inclusive method of teaching. The data also show that teachers, when in the university relied on collaborative attitudes of their friends and it was important to make them feel included. The teachers interviewed reported that at the beginning of theirs carrier, their students when faced with their disability expressed feelings of "amazement", "impact", "surprise". However, with teachers facing their disability with an autonomy attitude, using different teaching strategies, speak on disability, and explain their condition, among other actions, contributed to change the students' concepts of disabilities. We identified that attitudes of prejudice, misinformation, and professional unpreparedness are present in the professional integration of these teachers, especially to the blind teacher. This research showed how collaborative attitudes of all school personnel, was essential for teachers to feel really included in their workplaces. In summary this research also show that the presence of these teachers gave new meaning to the concept of disability to students and everyone involved in the school context.

Keywords: teaching challenges, inclusion, employability, teachers with disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar.....	29
Gráfico 1 – Perfil dos tipos de deficiência das pessoas contratadas em 2011 no Brasil	74

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Dados sobre a dissertação: O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura	16
Quadro 2 - Dados sobre a dissertação: Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência.....	17
Tabela 1 – Levantamento de Produções.....	51
Quadro 3 - Descrição dos trabalhos levantados no balanço das produções a partir do resumo	52
Quadro 4 - Descrição dos trabalhos levantados NA BASE CAPES (2011-2014)	53
Quadro 5 – Levantamento dos alunos com deficiência nas licenciaturas da UNIVILLE a partir de 2008	68
Quadro 6 – Dados pessoais dos sujeitos entrevistados.....	75
Quadro 7 – Dados informados pelos sujeitos da pesquisa sobre a causa da deficiência.....	76
Quadro 8 – Dados profissionais dos sujeitos entrevistados	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Os motivos de estar aqui	12
Apresentação da Pesquisa.....	14
1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIENCIA: IN/EXCLUSÃO	20
1.1 A educação das pessoas com deficiência no Brasil	27
1.2 A universidade na perspectiva da educação inclusiva.....	34
2. trabalho docente	39
2.1 Refletindo sobre alguns desafios que perpassam o trabalho docente	46
2.2 Pesquisas sobre o trabalho do professor com deficiência	49
3. PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.1 Conhecendo a cidade de Joinville e a Universidade da Região de Joinville	63
3.2 Delineamento da pesquisa	66
3.3 Instrumento de coleta de dados	69
3.4 Os pressupostos do percurso de análise dos dados	71
4. desafios que perpassam a formação inicial e o trabalho docente na voz de professores com deficiencia: análises e discussões dos dados	74
4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa	74
4.2 O professor com deficiência e a formação inicial.....	80
4.3 A inserção profissional do professor com deficiência: relatos deste processo de ingresso na docência.	89
4.4 Os desafios do trabalho docente: o que dizem os professores	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – Carta convite	129
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130
Apêndice C – Termo de consentimento	132
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	133

INTRODUÇÃO

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3.1

Os motivos de estar aqui

Dizem que para tudo tem seu próprio tempo, e eu realmente acredito que sim. Meu tempo de me tornar professora iniciou-se em uma pequena cidade chamada Mafra. Sou filha de pais autônomos, muito afetivos e que foram meus maiores incentivadores nos estudos. Devo reconhecer também nesse processo de incentivo e encorajamento a sublime presença de minha querida avó materna, Cecília, que sempre me acolheu com olhos e atitudes de amor. A presença de meus avós foi definidora na minha construção pessoal e profissional. Experimentei já na infância a sensação de estar à frente de uma sala de aula, falando com minhas bonecas, geralmente imitando professores que admirava na escola. Da primeira série a oitava série do ensino fundamental tive queridas professoras, a afetividade sempre esteve presente, até hoje lembro atitudes de minhas professoras que proporcionaram vínculos afetivos e admiração. Lembro-me de uma ocasião que iria declamar um poema na sessão cívica, chovia muito e uma das professoras me buscou em casa, justificando que eu era importante para a apresentação. Essas e outras experiências de valorização de minhas professoras trazem à tona sentimentos, lembranças e sensações que percebo ainda fazer parte da minha identidade de me tornar mulher, amiga, esposa, professora e pesquisadora.

Esse relato lembra as palavras de Fernândes (1991), que afirma que para aprender, necessita-se de dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. A mesma autora ressalta ainda que não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, e também inspirada por Paulo Freire, Wallon, entre outros, sempre acreditei que o olhar para as necessidades do outro indispensável na atividade de ensinar.

No ano de 2003, quando iniciei a graduação de pedagogia, também foi o ano de meu primeiro contato com o trabalho docente. Tudo na faculdade me encantava, os livros, professores, colegas, nada me encantava mais do que a vontade de

ensinar, de me fazer presente. De manhã lecionava em uma escola do município de Mafra e à tarde em uma escola particular do mesmo município, minhas turmas eram desafiadoras e me fizeram crescer.

Acredito que a observação traz a reflexão e com isso não pude deixar de perceber e depois questionar o porquê de os professores estarem tão cansados em suas escolas, desmotivados da sua ação de ensinar. Esses questionamentos foram norteadores para minha pesquisa na graduação intitulada: “Como a síndrome de Burnout afeta o trabalho do professor nas escolas do Município de Mafra”. Na época o livro que melhor tratava do assunto era: “Educação, Carinho e Trabalho”, de Vanderlei Codo.

Mais tarde, em 2007, fui aprovada no processo seletivo na cidade de São Bento do Sul, SC, para onde viajava todos os dias praticamente três horas para lecionar. Fui muito bem aceita e recebida por parte de todos da escola. Na ocasião, lecionei em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. Nessa turma me chamou atenção, desde o início, o fato de que seis alunos não sabiam ler nem escrever, três deles nem o próprio nome. O que fazer? Isso me inquietou muito. Certamente esse fato me levou a escolha de fazer pós-graduação em Neuropsicologia da Educação na cidade de Curitiba, já que na minha cidade não tinha essa opção.

Essa especialização foi determinante para chegar à temática da pesquisa de mestrado, pois aprendi através de leituras e bons professores a refletir sobre a inclusão de crianças que não aprendem, o porquê de não aprenderem e ainda qual o meu papel como educadora na vida desses alunos. Todas essas reflexões me levaram a realizar um estudo intitulado “Dificuldade de concentração, leitura e escrita em alunos de 10 anos que frequentam o terceiro ano”. Sintetizando, posso dizer que desafios da minha inserção profissional foram motivadores na busca pelo conhecimento.

Em São Bento do Sul permaneci por mais três anos, onde fui muito feliz na minha prática docente, lembro-me de um aluno, querido Wagner, me dizendo em uma tarde de aula que não queria que aquele dia acabasse.

Nesse processo de busca e inquietudes surge a oportunidade de morar em Campinas. Nesse período eu já estava casada e meu esposo ingressou no doutorado e eu decidida o acompanhei. Em Campinas, lecionei três anos pelo estado de São Paulo, e além da motivação natural que se dava, meu esposo me

incentivou a continuar nos estudos. Então, começo a pensar no mestrado, naquele mesmo ano fiz algumas tentativas em universidades da região, mas por motivos financeiros nunca foi possível e como de fato tudo tem seu tempo, no final de 2013 meu esposo foi aprovado no concurso público na cidade de Joinville, e logo retornamos a Santa Catarina.

Em decorrência desse retorno, um novo horizonte se abriu quando tive acesso à informação de que a Univille estava oferecendo o Mestrado em Educação. O acesso a essa informação reavivou o meu desejo em voltar a estudar e assim melhor me qualificar para o meu retorno à docência. Colocando esse desejo como prioridade, preparei-me para o processo de seleção e fui aprovada, dando início a um novo momento da minha vida e de tomadas de decisões importantes dentre elas o de me dedicar exclusivamente para o mestrado.

O tema da dissertação surgiu no decorrer das primeiras conversas com minha orientadora, quando a partir de duas dissertações já finalizadas por duas de suas orientandas compreendemos que dar continuidade de onde esses haviam sido finalizados traria colaborações para as pesquisas envolvendo inclusão no ensino superior. Assim, pesquisar sobre os desafios do trabalho docente de professores com deficiência se configurou uma oportunidade de pesquisa, e também de fazer parte de uma pesquisa maior sobre a coordenação da nossa orientadora, o Projeto de Pesquisa em Educação Inclusiva no Ensino Superior (PRIESI). A temática do PRIESI é centrada na inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior, o projeto é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Ribeiro e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR).

Apresentação da Pesquisa

Sabe-se que no Brasil, a partir da década de 1990, a sociedade, influenciada por um movimento internacional, passa a investir em um discurso e ações voltadas a promoção de uma sociedade inclusiva que visa atender, indiscriminadamente, as pessoas com deficiências. A partir desse período, a inclusão de pessoas com deficiência passa a ocupar lugar de destaque em diversas áreas tanto no contexto social como político, por meio de elaboração e promulgação de leis voltadas a

garantir os direitos dessas destas pessoas. Muitas das conquistas sociais presentes até hoje só foram possíveis porque as próprias pessoas com deficiências, suas famílias e profissionais de diversas áreas, como docentes, por exemplo, engajaram-se em romper com uma história marcada pela exclusão, preconceito e discriminação. Esse avanço possibilitou que essas pessoas pudessem acessar os benefícios comuns aos demais sujeitos da sociedade como educação, acesso ao ensino superior, trabalho, lazer, serviços de saúde, entre outros.

Para Bourdieu e Passeron (1982) as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, contudo as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global. Ao refletirmos sobre uma escola que está inserida em uma sociedade dividida em classes sociais, há que se avaliar os conflitos e as desigualdades sociais fortemente presentes, sobretudo quando o assunto é relacionado a pessoas com deficiência e sua escolarização.

Assim, são poucos os que conseguem chegar ao ensino superior, alguns estudos (CAIADO 2014, CRUZ 2013, VALDÉZ 2006) mostram a dificuldade das pessoas com deficiência para ingressar na universidade, mesmo com as atuais políticas públicas que garantem alguns direitos como: acessibilidade, eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação à pessoa com deficiência. Nesse sentido, é possível constatar que algumas pessoas conseguem superar os empecilhos impostos pelo sistema, finalizam o ensino superior, chegam à pós-graduação e ao mundo do trabalho. Ao concluírem seus estudos, apropriam-se de conhecimento científico e se tornam referência, por superarem a construção sócio-histórica da pessoa com deficiência ser incapaz de atuar socialmente como os demais indivíduos. Essa percepção assume outra proporção dependendo de nível de engajamento da pessoa com deficiência. Os professores, sujeitos dessa pesquisa, constituem uma pequena amostra das pessoas com deficiência que alcançaram seus direitos e atualmente exercem uma participação social.

Pesquisas como a de Klaumann (2009) apontam questões interessantes, a autora ressalta que atualmente há diversos estudos sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino fundamental. Todavia, ressalta-se a importância de pesquisas que versem sobre os demais níveis e modalidades de ensino. A mesma autora afirma que atualmente há um número, mesmo que reduzido, de alunos que estão iniciando nas universidades, e

consolidando sua formação inicial. Porém, não há pesquisas ou dados oficiais sobre como esse alunado tem enfrentado o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, 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. Partindo dessa premissa é que essa pesquisa oportunizou dar vozes aos professores com deficiência, formados na UNIVILLE, a fim de entender o olhar do professor com deficiência sobre seu próprio processo de inclusão/exclusão social e educacional, assim como, ouvir suas vozes acerca dos desafios que perpassam a realização do trabalho docente em seus locais de trabalho.

Assim como Meletti (2015, p.1) também acreditamos que dar a palavra à pessoa com deficiência é “uma forma de começar a romper com o estereótipo de que ela não é capaz de compreender o que a cerca, dando-lhe a possibilidade de se fazer ouvir sem ser através da voz do outro”.

E nesse sentido, como já mencionado anteriormente, esta pesquisa foi sendo desenhada a partir de resultados do trabalho de Passos (2013) e Soares (2014). A pesquisa de Ester (2013) investigou as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciaturas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Os professores, sujeitos da pesquisa, demonstram certa preocupação em relação à entrada dos alunos com deficiência ao mundo do trabalho, inclusive, expectativas desfavoráveis a esse ingresso. Apresento no quadro 1 maiores informações dessa dissertação.

Quadro 1 - Dados sobre a dissertação: O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura

Título:	O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciaturas
Autor(a) :	Ester dos Passos
Tipo:	Dissertação
Ano da defesa:	2013
Objetivo Geral:	Investigar as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciaturas na UNIVILLE
Aportes Teóricos:	Nóvoa (1997) Imbernón (2010) Tardif (2002) Garcia (2009) Saviani (2007)
Metodologia:	Abordagem qualitativa

Principais resultados:	A pesquisa revelou que muitas vezes os professores sentem-se despreparados para atuar junto ao aluno com deficiência e revelam expectativas desfavoráveis quanto ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho. A partir das ponderações das docentes, identifica-se a necessidade de reestruturação de ações que visem uma formação para inclusão do aluno. A universidade como instituição educativa com finalidades voltadas ao desenvolvimento da produção do conhecimento deve oportunizar uma formação a partir da realidade presente no campo de atuação e, neste caso, vivências relacionadas à educação de alunos com deficiências. Neste sentido, as vozes das professoras levantaram questões fundamentais para debates e análises e os resultados da pesquisa corroboraram para a compreensão do impacto das ações dos docentes, das propostas institucionais e das políticas públicas.
-------------------------------	---

Fonte: Dados mencionados na dissertação intitulada: O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura. Passos (2013)

A segunda pesquisa é a de Soares (2014) que pesquisou a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UNIVILLE. Os sujeitos da pesquisa demonstraram desejo e até mesmo preocupação de como enfrentar o trabalho docente depois de formados. O quadro 2 traz maiores informações dessa dissertação.

Quadro 2 - Dados sobre a dissertação: Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência.

Título:	Inclusão no ensino superior: Sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência.
Autor(a):	Luciana Soares
Tipo:	Dissertação
Ano da defesa:	2014
Objetivo Geral:	Analisar como vem ocorrendo o movimento de inclusão na UNIVILLE frente a acadêmicos com deficiência por meio da realização de um grupo de discussão
Aportes Teóricos:	Gatti e Andre (2010) Weller (2006, 2010) Foucault (2008, 2012) Veiga Neto (2001, 2007, 2011)
Metodologia:	Abordagem qualitativa; grupo de discussão
Principais resultados:	Os acadêmicos explicitaram a vontade de exercer uma profissão, mostrando vontade própria em não depender definitivamente de uma aposentadoria, identificando assim o valor social do trabalho e da universidade nas perspectivas profissionais. Os dados que emergiram da pesquisa indicam que esses acadêmicos se sentem incluídos, porém, essa inclusão ainda é excludente, pois são categorizados a partir do discurso do outro. No tocante à

acessibilidade arquitetônica os dizeres revelaram que os espaços da instituição também são categorizantes, no sentido de determinar quem pode fazer uso deles. Quanto às práticas docentes, o grupo sinalizou que as condutas de inclusão necessárias para o acesso ao conhecimento dependem das interpretações que estes profissionais constituíram ao longo da sua trajetória na docência. De modo geral, as considerações obtidas com a pesquisa mostraram que o movimento inclusivo na UNIVILLE tem se constituído como uma expectativa que se deseja alcançar.

Fonte: Dados mencionados na dissertação intitulada: Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência. Soares (2014)

Posto isto, o objetivo geral desta dissertação é conhecer os desafios encontrados por professores com deficiência, graduados em cursos de licenciaturas da UNIVILLE, no trabalho docente¹. Para alcançar esse objetivo geral, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa que nortearam o processo de investigação.

- Quais os desafios apontados pelos professores com deficiência no percurso da formação inicial?
- Como ocorreu o processo de inserção profissional do professor com deficiência na instituição em que atua?
- Quais os desafios vivenciados pelos professores com deficiência no decorrer do trabalho docente?
- Qual a percepção desses professores sobre a inclusão nas escolas que lecionam?

Visando atender aos objetivos e às questões de pesquisa, nos pautamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que segundo Ludke e André, (2012) propõe que os problemas de pesquisa sejam estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, e que os dados coletados sejam predominantemente descritivos. Assim, a preocupação com o processo torna-se maior do que com o produto, uma vez que o significado atribuído pelos sujeitos de pesquisa e determinados objetos/eventos são o foco de atenção especial do pesquisador. O instrumento utilizado para conhecer os desafios encontrados por professores com deficiência no trabalho docente foram entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa

1

No intuito de melhor estruturar o desenho desta pesquisa elaborou-se uma Matriz de Referência descrevendo o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, bem como as perguntas relacionadas a cada questão de pesquisa.

quatro professores que atuam em escolas públicas e privadas.

A dissertação é composta por cinco capítulos. Inicialmente, a introdução relata a minha trajetória de vida e a relação com o tema pesquisado, destaca-se o objetivo central, as questões de pesquisa e uma breve abordagem metodológica.

O primeiro capítulo intitulado “Contextos sócio-históricos da pessoa com deficiência: in/exclusão” aborda reflexões críticas acerca da interação entre as pessoas com deficiência e a sociedade. Nesse capítulo, destacam-se ainda discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica, e finalizando termina com discussões acerca do ensino superior.

O segundo capítulo, intitulado “Trabalho docente” apresenta discussões envolvendo o trabalho docente numa perspectiva materialista histórica dialética apoiada no conceito Marxista do trabalho, e tratando mais especificamente do trabalho docente com teóricos contemporâneos como: Frigotto, Marcelo Garcia e Arroyo. Nesse capítulo, discutem-se também alguns desafios que perpassam o trabalho docente e se destaca o levantamento das produções (artigos, teses e dissertações) sobre a o trabalho do professor com deficiência em um período de onze anos (2003 a 2014).

O terceiro capítulo contempla o percurso metodológico, destacando a metodologia empregada, e apresentando o *lócus* da pesquisa, “A Universidade da Região de Joinville”, além de se caracterizar o contexto no qual a pesquisa aconteceu, a fim de conhecer a organização dos cursos de formação inicial de professores da instituição e de que modo esses cursos estão se organizando para atender as especificidades dos alunos com deficiência, sobre a perspectiva da inclusão. Apresenta-se ainda o instrumento de coleta dos dados, explicando os procedimentos adotados para a sua análise.

No quarto capítulo, intitulado “Desafios que perpassam a formação inicial e o trabalho docente na voz de professores com deficiência: análises e discussões dos dados” são apresentadas as discussões acerca da investigação, indicando as categorias para análise de conteúdo a partir de Franco (2012) e Bardin (1977).

Os resultados obtidos com o estudo são organizados e discutidos no quinto capítulo, que apresenta uma síntese dos principais achados da pesquisa e as reflexões/sugestões que buscam contribuir com as discussões acerca dos desafios de professores com deficiência no seu trabalho docente.

1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: IN/EXCLUSÃO

*E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem
É visitarmos e ser visitados por outras sensibilidades
É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes
É um pouco mais fácil sermos solidários com os outros
Difícil é sermos os outros, difícil mesmo é sermos os outros.
(Mia Couto 2009)*

Partindo de uma reflexão crítica acerca da interação entre as pessoas com deficiência e a sociedade, fica evidente, em estudos realizados por Lancilotti (2003) Caiado (2013) Sawaia (2014) Bueno (1993) entre outros, o fato de que o percurso sócio-histórico vivido por esse grupo minoritário, desde as civilizações mais antigas até o surgimento da sociedade moderna, foi marcado por constantes práticas de exclusão e segregação, além de a construção das desigualdades sociais como produto histórico de uma sociedade calcada na propriedade privada e no antagonismo de classe.

Entende-se que o olhar para o passado elucida as análises do presente. Schimidt (2000) coloca que é preciso estabelecer relações entre o que se lê/estuda a partir dos contextos de outrora e o que se vive no cenário presente, para ser possível a interpretação da realidade social.

No entanto, Marcondes (2014) levanta reflexões acerca dos textos que se propõem a tratar dessa trajetória histórica do desenvolvimento das relações das diferentes sociedades com as pessoas com deficiência. O autor alerta para o cuidado em se estabelecer uma linha sequencial em que práticas de extermínio em Esparta, de segregação na Idade Média e atendimentos caritativos em função da disseminação de princípios humanitários e religiosos se acentuam a partir do crescimento do Cristianismo. Isso desconsiderando que a própria ideia de deficiência guarda relações com a forma como a diferença orgânica influencia as possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais em diferentes momentos históricos.

Nesse contexto, Lobo corrobora destacando que:

Não há (...) continuidade da figura “a deficiência” ou “o deficiente” que tivesse crescido aos poucos como uma árvore milenar. Assim como a medicina no século XIX não se aplica a partir de Hipócrates, seguindo seu rumo através dos tempos, a deficiência não se explica pelas práticas de eliminação de “Esparta”, pela “exposição” a serviço do equilíbrio demográfico em Aristóteles ou pelo acolhimento benemérito do cristianismo. (...) A deficiência atravessando os tempos, não existe, somente estruturas sucessivas das quais cada uma tem sua própria gênese. (LOBO, 2008, p.22)

Portanto, nesse capítulo, pretende-se apresentar uma discussão não linear sobre o contexto sócio-histórico das pessoas com deficiência nos diferentes níveis de participação social, pontuando momentos históricos que se considera essencial para entender esse fenômeno da in/exclusão no qual todos participam e que está intrinsecamente associado a práticas de exclusão e segregação das pessoas com deficiência ao longo do tempo.

A inclusão de pessoas excluídas socialmente no fim do século XX, englobando as pessoas com deficiência, tornou-se tema central de discussões e debates promovidos por entidades governamentais e instituições público-privadas, educacionais ou empresariais.

Sposati (2000) coloca que essas discussões visavam reverter situações entre as quais, o não respeito à aquisição do direito à diferença, a perda do lugar conquistado na responsabilidade pública e social e a discriminação quando da não realização do direito à diferença em que se encontram as pessoas excluídas.

Nesse contexto, Ribeiro (2009) coloca que um ponto convergente nos congressos, cujo enfoque é a inclusão de pessoas com deficiência, é o fato de que não ocorrerá uma consolidação desse movimento se não houver, além da formulação de leis, uma mobilização social na construção de novos valores morais e éticos.

Paula (1996), referindo-se aos direitos das pessoas com deficiência sob a ótica da legalidade, relata que a questão hoje em dia não se refere mais à ausência de legislação respectiva como no passado, ou da inexistência de serviços especializados, considerando que existem leis que garantem o direito à educação e a serviços especializados e condenam a discriminação dos portadores de deficiência, nas constituições federais e estaduais.

Percebe-se que a efetivação das leis que asseguram os direitos ao exercício da cidadania da pessoa com deficiência está na vinculação de um compromisso ético da sociedade para com esse grupo.

Ribeiro (2009) corrobora com tais reflexões enfatizando que a ausência de valores éticos e morais, além do desrespeito de determinadas culturas para com as pessoas com deficiência como na Grécia antiga, tornou o extermínio desses indivíduos uma prática socialmente aceita. A autora coloca ainda que a exclusão ou extermínio de indivíduos reconhecidos pelo grupo como diferentes, independente de essas diferenças serem de origem física e/ou mental, reforça o fato de que as relações sociais foram, desde os primórdios, orientadas sob a ótica da homogeneidade ou normalidade.

Lancilotti (2003) frisa que essa prática só se modificou a partir da transformação do modo de organização social. Na Idade Média², sob a influência teológica, a dicotomia corpo/mente transformou-se em corpo/alma. Diante desse conflito moral, que impedia de deixar à mercê da sorte essas pessoas dotados de alma, a sociedade encontrou no asilamento, hospícios e hospitais uma alternativa para aqueles que seriam uma ameaça à sociedade.

Com o aprofundamento dessas contradições na sociedade feudal, houve perturbações, denotadas por guerras, fome e crises ideológicas (religiosas e políticas). Essas crises provocaram a emergência de um novo modo produtivo, o capitalismo. Lancilotti (2003) aponta que desde o século XVI e culminando no século XX, as contradições e necessidades do capital estabeleceram novas demandas. Ampliou-se a margem aceitável daqueles considerados divergentes do modelo social. Essas transformações sociais exigiram a demanda por novas habilidades, entre elas, condições de ler, escrever e calcular em níveis básicos.

Se a partir da Idade Média, a característica orgânica era definidora da condição da deficiência, as mudanças socioculturais que ocorreram a partir desse período culminaram no século XX com novas categorizações e definições de deficiência, superando algumas terminologias carregadas de preconceito como as atribuídas às pessoas com deficiência intelectual, como o cretinismo, a idiotia, a imbecilidade e a debilidade mental, legados do século XIX, conforme cita Pessotti (1984).

Essa referência nos remete a pensar o quanto a terminologia utilizada pela sociedade trazia uma carga preconceituosa e de não valorização da pessoa com

² Klaumann (2009), em sua dissertação intitulada “A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana”, dedica um capítulo para analisar como pessoas com deficiência foram tratadas em suas épocas e contextos, trazendo assim uma análise mais completa desse período histórico.

deficiência, sendo naturalmente aceita pela sociedade a discriminação e exclusão social dessas pessoas.

Bueno (1993) assinala que se há algo imutável historicamente na identidade social do anormal, é que sempre houve diferenciação dos membros que distinguem da normalidade, seja qual fosse o critério.

O autor coloca também que essa identificação é pautada não pela presença da diferença, mas sim por suas consequências nas possibilidades de participação desse homem na construção coletiva da sobrevivência e reprodução social. Sendo assim, uma pessoa é considerada deficiente quando não corresponde a um padrão considerado normativo, e há um homem de referência para cada tempo.

Vale mencionar que os julgamentos que são feitos dos indivíduos de uma sociedade são resultados de idealizações feitas por essa, conforme Meletti (2006). A autora acrescenta que esses julgamentos servem para adequá-los ou não aos seus padrões. Isso indicará as condições de vida que esse sujeito terá, ou seja, dentro dos padrões esperados ou como desviante do padrão. A autora comenta ainda que quando o julgamento social feito é o de um sujeito desviante, as formas de lidar com esse indivíduo sofrem as consequências dessa leitura social. Formas essas caracterizadas quase que exclusivamente pelo descrédito, pela discriminação e pela segregação daqueles considerados diferentes.

Colaborando com essas reflexões, Caiado (2013) cita que o conceito de deficiência é historicamente sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. Coloca que o estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades.

Sawaia (2014, p. 9), autora que considera que a exclusão é algo determinado socialmente e complexo para ser entendido na sua essência, diz que:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Diante do exposto, mostra-se oportuno assinalar a importante contribuição de Goffmann (1993, p.11), ao discutir a questão do estigma em seu texto “Estigma e identidade social”. O autor afirma que: “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. O autor expõe que a sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio.

Portanto, para Goffmann (1993, p. 12)

Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social e virtual e a identidade social real.

Nesse contexto, podemos pensar nas pessoas com deficiência, sendo alguém que demonstra, seja por aspectos físicos, biológicos ou comportamentais pertencer a uma categoria com atributos diferentes e é pouco aceito pelo grupo social, que muitas vezes não consegue lidar com o diferente e em situações extremas. Nesse sentido, o grupo social o converte em uma pessoa incapaz, inferior que deixa de ser vista como pessoa na sua totalidade, na sua capacidade de ação e acaba por transformar-se em um ser desprovido de potencialidades. Esse sujeito é estigmatizado e socialmente anulado, seja na escola, na família ou no trabalho, ou ainda, nos diferentes contextos sociais.

Dialogam com Goffmann, as conclusões de Amaral (1998, p. 3). A autora coloca que, embora nem todas as pessoas confessem, sabemos que em nosso contexto social, existe um modelo ideal de ser e que está sempre relacionado com o belo. No entanto, a autora reflete que “a aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós”. Ela alerta para o fato de que muitos de nós, embora não possuindo a esse protótipo ideologicamente construído, fazemos uso dele em nosso cotidiano para categorizar ou validar o outro. Sendo assim, a autora ressalta:

[...] penso que devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem (e por isso abstenho-me de usar aspas), mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como outra. Penso também que a partir da exploração e do questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia -seja individual ou social - mas como expressão da *diversidade da natureza e da condição humana*, seja qual for o critério utilizado. (AMARAL, 1998, p.3)

Nesse contexto de discussões, há de se refletir que a sociedade vem buscando combater a exclusão das pessoas com deficiência garantindo-lhes, por meios legais, o acesso a diferentes espaços sociais como: educação escolar, acesso às universidades, mercado de trabalho, lazer, entre outros. Contudo, diante do exposto pelos autores anteriormente citados, podemos dizer que tais medidas não asseguram de forma efetiva a inclusão social desses indivíduos, uma vez que esse processo apresenta diversos desdobramentos, para além do aspecto legal.³

Ao refletirmos sobre o processo de inclusão social das pessoas com deficiência, partimos dos pressupostos de que o paradigma da inclusão visa marcar uma ruptura com a hegemonia social em diversas atividades que formam a nossa cultura, entre elas o trabalho e a educação como atividades sobre as quais se entendem as relações socioculturais.

É importante reconhecer que a questão deficiência/trabalho está subsumida em um plano universal e que pessoas com deficiência engrossam as fileiras de desempregados e subempregados que marcam a sociedade contemporânea, convulsionada pelas crises agudas e recorrentes do sistema capitalista (LANCILOTTI, 2003, p.13-14).

A fim de exemplificar as restrições sociais das pessoas com deficiência, Caiado (2014) aponta através do Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010) que somos 190.755.799 brasileiros; desse total, 8,25% são pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/intelectual). No Brasil, há 13.660.168 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Dentre as pessoas com deficiência nessa faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizadas. Desse modo, os dados revelam que 34% das pessoas analfabetas no país têm alguma deficiência. Os dados mostram ainda que 26,15% das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais

³ A Constituição Brasileira de 1988 assegura o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho formal (BRASIL, 1998). A lei federal n.º 8.213, no seu artigo 93, regulamenta o sistema de cotas, indicando que a empresa que tem mais de 100 empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com pessoas portadoras de deficiência, habilitadas à ocupação deles (BRASIL, 1991).

sobrevive com 1 a 5 salários mínimos, 22,82% não possuem rendimento e a maior parte, 47,50%, sobrevive com renda de até 1 salário mínimo.

Diante dessa realidade, a autora afirma que há grande parcela de pessoas com deficiência em nosso país sem acesso aos direitos sociais garantidos pela Constituição Brasileira (1988), que em seu artigo 6º estabelece direitos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988, p.13)

Tendo em vista essas discussões que se referem ao trabalho das pessoas com deficiência, Frigotto (2005), em seu artigo “A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida”, faz uma discussão pertinente. O autor fundamenta a distinção entre trabalho na dimensão ontológica das formas do trabalho no capitalismo. Inicialmente, ao abordar a dimensão ontológica do trabalho, o autor destaca que o trabalho no sentido de produção de bens úteis materiais é uma condição construtiva da vida dos seres humanos. Observando por esse aspecto construtivo, o autor frisa que o trabalho e a propriedade de bens são direitos do indivíduo, porque é através do trabalho que o indivíduo pode criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência.

Pensando nas discussões sobre a forma que o trabalho assume no modo de produção capitalista, Marx (1993) afirma:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material. (MARX, 1993, p.39)

É nesse processo de sustentação da vida, em interação com a natureza, que o homem passou a transformá-la pela sua ação e, ao transformar a natureza, transformou a si mesmo.

No decorrer deste capítulo serão abordadas questões históricas acerca da educação das pessoas com deficiência, e como o fenômeno da exclusão foi incorporado em diversos aspectos da sociedade atual, tratando especialmente da educação das pessoas com deficiência até a chegada a universidade. As discussões sobre as formas de trabalho no sistema capitalista serão mais bem exploradas no

segundo capítulo, intitulado “Trabalho docente”.

1.1 A educação das pessoas com deficiência no Brasil

A educação inclusiva como desafio educacional, pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade a todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, principalmente no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (BRASIL, 2007).

Desse modo, podemos considerar que a educação como direito de todos tem origem nos movimentos internacionais em defesa da democratização do ensino. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), criada pela Convenção de Jomtien, na Tailândia, teve por finalidade mobilizar as nações para a universalização do acesso à educação e à melhoria de sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Nesse contexto, podemos citar a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994), documento resultante da conferência que propõe aos governantes a priorização de ações políticas e orçamentais para uma melhoria nos sistemas educativos, como reformas educacionais amplas de modo que contemple todos os alunos. Bem como, reafirma o compromisso de uma educação para todos, reforça especificamente a necessidade e a urgência de uma educação que atenda, dentro de suas reais expectativas, as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro dos sistemas regulares de ensino, entendendo tais necessidades como aquelas decorrentes de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Para Santos (2003), a Declaração de Salamanca, documento de domínio mundial, apontou novas perspectivas na área da educação especial, propagando a inclusão escolar e social como direito inalienável de todas as pessoas independentemente de raça, etnia condições físicas e mentais.

Pode-se considerar que o movimento da inclusão, que se fortaleceu mundialmente após a Declaração de Salamanca, parte primeiramente do reconhecimento da especificidade do sujeito, e não da sua deficiência.

Nessa perspectiva de uma educação capaz de atender todas as pessoas, pode-se citar ainda a Convenção de Guatemala intitulada “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, que teve por finalidade prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, e afirmar que esses têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Aproximando as considerações feitas até o momento com a realidade nacional, considera-se que o atendimento voltado para pessoas com deficiência ganhou papel central nas discussões e ações acerca da educação inclusiva. Nesse contexto, pode-se dizer que um dos documentos fundamentais que atualmente orienta a inclusão no sistema educacional nacional é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Embora esse documento deixe claro tratar-se de uma política voltada para as pessoas com deficiência, traz em seu texto a importância de transcender essa expectativa, quando revela que a formação docente deve formar professores voltados para a atenção à diversidade humana, além de contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007).

É importante destacar que embora tenha havido avanços em termos da legislação, e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais adequadas, isso não tem sido suficiente para retirar a educação especial do domínio das políticas assistencialistas (MICHELS, 2012).

Nesse contexto, Kassar (2011), ao analisar a Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta uma reflexão interessante diante do proposto pela lei. A autora enfatiza que a matrícula de alunos com deficiência ou com necessidades especiais requer mudanças na escola, no que diz respeito a todos os serviços oferecidos.

Referindo-se ao papel da escola no processo de inclusão, Mittler (2003), destaca que a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, e sim, transformar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem

responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

O autor coloca também que essa constatação se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Vale mencionar que Mitller (2003) realizou um estudo sobre as diferenças entre integração e inclusão, e aponta que a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que segundo o autor implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular.

Sintetizando, infere-se que o aluno deve se adaptar à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.

Já a inclusão, segundo esse mesmo autor, implica em uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. É baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebrem a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o histórico social, o nível de aquisição educacional, ou a deficiência.

Nessa conjuntura, Beyer (2006) comenta que:

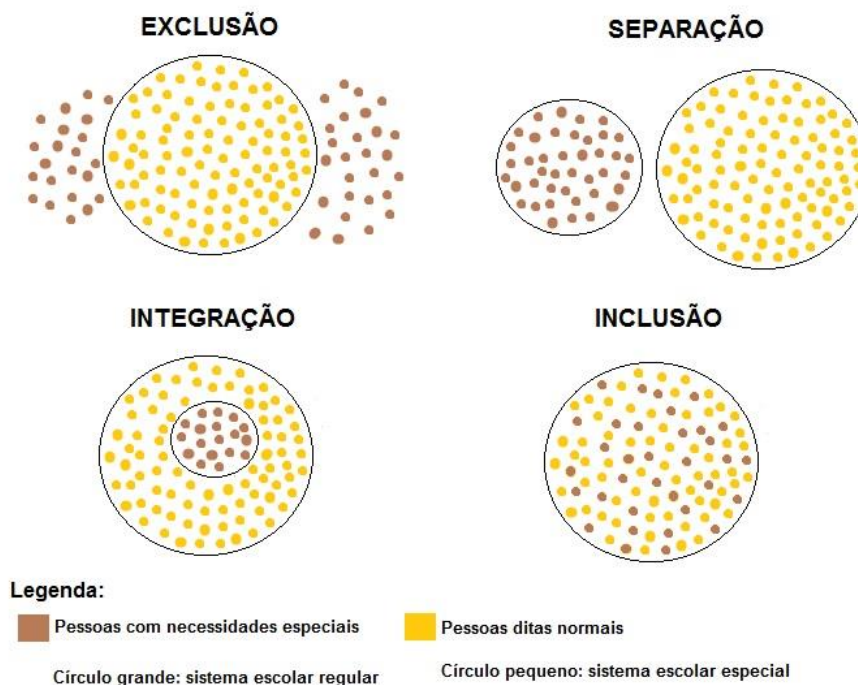
[...] o que as experiências de integração escolar têm nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual, é que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar. Neste sentido, o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo (BEYER, 2006, p. 74).

O autor considera ainda que a inadequação da prática escolar integradora constitui-se sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heroico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante.

Sobre os processos integrativos e inclusivos de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) nos sistemas de ensino, Beyer (2006) ilustra os

momentos históricos que os marcaram, por meio da Figura 1⁴.

Figura 1 – Momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar.



Fonte: Bayer (2006, p. 76)

A figura desenvolvida por Bayer (2006) evidencia a evolução do processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais no sistema escolar regular. Mostra como inicialmente havia a exclusão dessas pessoas, passando para a separação e então começando o processo de integração (ainda que nucleada) para então buscar-se realmente a inclusão. No olhar de Bayer (2006), o projeto pedagógico inclusivo não deve produzir essa dicotomia, não deve caracterizar os grupos de sujeitos escolares. Para o autor:

Não há grupos em uma perspectiva educacional inclusiva, apenas uma comunidade escolar que apresenta necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que requerem metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que o processo de aprendizagem não seja prejudicado (Bayer, 2006, p. 75).

Leher (2009) afirma que nas duas últimas décadas do século XX, quando

⁴ Correntes atuais sobre a inclusão, não mais caracterizam uma inclusão eficiente como o observado no último círculo, onde ainda é possível fazer a distinção entre os sujeitos. A efetiva inclusão hoje é vista como processo em que não há mais essa possibilidade de distinção. Porém optou-se pelo uso da figura por seu valor na compreensão do processo histórico.

havia menção à exclusão, não se abordavam as problemáticas educacionais, já que a inclusão estava muito relacionada à educação especial.

A educação inclusiva levanta vários questionamentos sobre os desafios existentes no ensino escolar, diante das poucas modificações administrativas e pedagógicas oferecidas pelas escolas em diferentes regiões do Brasil.

Ribeiro (2009) considera que a falta de capacitação dos profissionais e gestores no atendimento de uma clientela diversificada, falta de profissionais técnicos, como intérprete de língua de sinais, número exorbitante de alunos por turma, escolas que não oferecem acessibilidade a todos os seus espaços, entre tantas outras lacunas, devem ser superadas uma vez que a existência dessas acaba enfraquecendo a proposta democrática da educação inclusiva.

Laplane, ratifica essa percepção ao mencionar que a fraqueza que há no movimento

[...] reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. (LAPLANE, 2004, p. 18).

Tendo a educação um histórico baseado em atitudes tradicionais e homogêneas, e que muitas vezes, privilegiou o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, as atitudes excludentes passaram a ocorrer naturalmente. Diante dessa constatação, a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma jornada com um propósito.

Ferreira e Ferreira (2004, p. 37) trazem a seguinte observação:

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela.

Nesse contexto, Bueno (2008) argumenta que cabe a nós, estudiosos da educação especial, concentrar todos os esforços para que a inclusão escolar não se restrinja somente à população tradicionalmente atendida por essa instituição. O autor ressalta que se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar tem se abatido sobre os excluídos socialmente, sejam eles deficientes, com distúrbios ou normais.

Ao realizar um estudo sobre as dificuldades que professores encontram na

realização do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, Padilha (2011, p. 108) evidencia:

A referência para a análise, neste texto, é a de que a escola e os seus modos de organização do trabalho educativo desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos e que todas as pessoas têm direito de aprender o que cabe à escola ensinar, respeitadas as suas necessidades nos modos de aprender. O trabalho pedagógico é uma unidade, no qual aprendem alunos e professores, mesmo que sejam conhecimentos de naturezas diferentes.

A autora reflete ainda sobre o singular papel que o professor desempenha frente ao trabalho educativo dos alunos com deficiência, enfatizando que professores precisam estar ao lado de seus alunos, fazendo parte de uma equipe escolar, e nesse processo educativo assumindo a tarefa de veicular conhecimento e promover atividades que contribuam efetivamente para que as relações sejam permanentes e consistentes. Além disso, ela afirma que as salas de aula não podem ultrapassar um número de alunos de modo a tornar possível a tarefa do professor.

Portanto, no campo da educação, a inclusão motiva diversas reflexões e desafios que envolvem um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo e também como desafio à prática do professor, a fim de assegurar que todos os alunos possam acessar as mais diferentes oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Cabe destacar que se considera o movimento pela educação inclusiva como um processo em constantes transformações, no qual questionamentos e críticas vêm ao encontro de reformulações que se fazem necessárias em qualquer projeto, principalmente em uma proposta tão singular e complexa como essa.

Vale pontuar ainda que, mesmo com todas as leis que foram aprovadas, essas só permitiram o início do amplo processo de inclusão das pessoas com deficiência, sendo que há ainda diversos desafios para que essa se concretize efetivamente.

A inclusão, nas políticas atuais, muitas vezes vem sendo significada como uma resposta à exclusão. Martins (2002) nos instiga a compreender que o fenômeno in/exclusão, na atual conjuntura social é indissociável. O sistema capitalista eterniza a exclusão que ele mesmo produz e depende dessa exclusão para existir, sendo assim Martins (2002, p.11) evidencia que “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que integra e cria formas também desumanas de participação, na medida

em que delas faz condição de privilégio e não de direitos”. A participação é feita por meio de políticas públicas, utilizando o argumento de inclusão em vários setores inclusive a área educacional, tendo sempre por base que a inclusão superará a exclusão.

Segundo Frigotto (2010), as políticas afirmativas de inclusão não são suficientes para reverter a realidade histórica contemporânea, pois o processo de inclusão está paulatinamente se degradando. A degradação ocorre porque a participação desses indivíduos na sociedade é feita através de medidas compensatórias.

O contexto social no qual estamos inseridos apresenta dilemas referentes à exclusão de parcelas da sociedade, que por vários motivos e em diferentes contextos, são considerados excluídos, privados de usufruir dos direitos sociais comuns a que cada cidadão, em uma perspectiva de convívio democrático, deveria usufruir. Conforme sintetiza Sawaia (2014, p.9)

[...] A dialética Inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Sendo assim, espera-se que o almejado processo inclusivo se amplie e se consolide, possibilitando a todos condições de usufruir dos conhecimentos historicamente constituídos pelas sociedades humanas, de maneira que esses conhecimentos contribuam para sua visão e compreensão de mundo. Visto que a efetivação desses aspectos é fundamental para que as pessoas com deficiência alcancem níveis mais elevados de formação e, conseqüentemente, conquistem participações sociais, a partir de seu potencial e qualificação.

Diante das reflexões apresentadas até o momento, permanece o reconhecimento de que a exclusão é uma conduta criada na e pela sociedade, composta por nuances e personagens diferentes. E, para o combate à exclusão, do mesmo modo faz-se necessária uma proposta inclusiva criada na e pela sociedade.

Diante do exposto até aqui sobre a educação das pessoas com deficiência, no subcapítulo a seguir avançamos nas discussões acerca da educação inclusiva no ensino superior, sendo que esse é mais um espaço escolar no qual a inclusão é

prevista.

1.2 A universidade na perspectiva da educação inclusiva

Considerando que o Ensino Superior pode e deve ser considerado um espaço escolar no qual a inclusão é prevista, Magalhães (2006, p 39) cita que:

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros indígenas e pessoas com deficiência tem acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições socioeconômicas dos alunos.

A expansão do Ensino Superior no Brasil se iniciou na década de 1930. Salienta-se que a universidade nessa época, objetivava atender a elite econômica e cultural, afastando-se das transformações pelas quais passava a sociedade. Na década de 1950 o ingresso ao ensino superior é ampliado como consequência da modernização econômica decorrente da industrialização, da urbanização e das novas demandas surgidas com a ascensão das massas ao cenário nacional.

Pode-se dizer que essa ação amplificadora motivou a chamada “Reforma Universitária” em todos os níveis com a emenda da Constituição de 1988 por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Após isso, leis e decretos foram contemplando os mais diversos aspectos educacionais, como já citados anteriormente..

Segundo Cruz (2013), no que rege a educação especial no Ensino Superior, nesse ciclo de ações, temos a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, denominado Programa Incluir. O programa é com base no decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, e no Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005, com a proposta de fomentar ações e garantias ao acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, e visa a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação à educação.

As políticas nas IES dirigidas à inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, segundo Valdéz (2006, p,111) encontram-se num contexto nacional favorável à inclusão social. A autora relata que:

No Brasil existe ampla legislação que visa garantir os direitos das pessoas com deficiência, e vale mencionar que, em cumprimento do Decreto Presidencial 5296/04, O Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), por intermédio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), mantém aberta a linha INCUSÃO SOCIAL que realiza periodicamente Chamadas Públicas para apresentação de projetos para receber financiamento.

Entretanto, as pessoas com deficiência ainda encontram diversas barreiras que impedem a sua inclusão nas diferentes áreas sociais. Falcão (2008, p 212) evidencia:

Embora haja um movimento mais generalizado de inclusão desse alunado na escola regular, quando se fala em sistema de ensino, o discurso da Educação Inclusiva fica geralmente restrito à Educação Básica. E quanto à inclusão dessas pessoas nas instituições de Ensino Superior? Os estudos que investigam essa questão são ainda escassos, em cenário onde há um aumento gradativo de pessoas com necessidades especiais ingressando em cursos de graduação e pós-graduação nas diferentes universidades de todo o país.

O autor coloca ainda que o conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiência, mas, sim, em uma nova visão da mesma, antevendo em seu projeto pedagógico: currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. Ou seja, ações que contribuam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade dos alunos.

Cruz (2013) ressalta que os programas e ações, em um todo, tem trazido alguns apontamentos na direção em que se ampliam as oportunidades de acesso ao ensino superior. Contudo, tais medidas educacionais estão atreladas ao processo de universalização de democratização marcado pelas condições neoliberais.

O ingresso à educação superior no Brasil deflagra a declarada injustiça no sistema atual, uma vez que os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo frequentariam as IES públicas, ao passo que os alunos mais pobres iriam para as IES privadas (Pinto apud Cruz, 2013, p. 72).

Em um estudo realizado por Cruz (2013), que investigou o acesso de alunos com deficiência da educação básica ao ensino superior no Brasil, no estado de São Paulo, há dados interessantes, principalmente no que diz respeito às matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, foco da discussão deste subcapítulo.

Através desse estudo, a autora conclui que as matrículas totais de alunos do ensino superior presencial tiveram aumentos sucessivos de 4,0% em 2008, 0,7% em 2009 e 6,5% em 2010, que em números absolutos correspondem a 5.449.120 matrículas de alunos no ensino superior.

Cruz (2013) coloca que apesar de as matrículas de alunos com necessidades especiais no Brasil apresentarem um aumento de 67,8% em 2008 e de 51,9% em 2009, essas matrículas representam uma média de 0,2 do total das matrículas de alunos no ensino superior.

Em síntese, com os resultados da pesquisa, a autora conclui que no ensino superior, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais são escassas, e que esse fato pode ser reflexo de uma não escolarização nas primeiras etapas do ensino básico, favorecendo para a evasão desses discentes. Também se ressalta que apesar dos dados de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior parecerem timidamente nos censos escolares, percebe-se que não há um mapeamento regular dessa população, no sentido de possibilitar a visualização da trajetória escolar desses alunos.

Com isso, pode-se dizer que a não atualização nos bancos de dados do governo sobre matrículas de alunos com deficiência no ensino superior dificulta chegar a indicadores mais concretos sobre a situação educacional desses alunos.

Assim, pode-se afirmar que:

[...] com as políticas públicas inclusivas houve um aumento de matrículas de alunos com deficiência nas esferas educacionais, o que significa garantia de acesso; porém, no que diz respeito à escolarização de fato, os dados mostram uma estagnação destas matrículas nas séries do ensino fundamental. Assim questionamos a definição desta “inclusão”, visto que a educação deveria proporcionar aos estudantes conhecimentos formais, sistematizados, formando pessoas conscientes de suas atitudes, seus direitos, da organização política, econômica e social com condições de reivindicar melhor a vida. (CRUZ, 2013, p.86)

Nesse contexto, pensar acerca do papel da universidade sobre a educação inclusiva requer um olhar mais reflexivo, a fim de dar outra dimensão ao seu papel requerendo mudanças que tornem verdadeiro o princípio político de inclusão. É fundamental que se discuta a educação inclusiva para que se superem as barreiras de mudanças, inovação, o redirecionamento da formação acadêmica das pessoas com deficiência, a difusão da informação e a garantia do direito que cada pessoa tem de ser diferente.

Diversos estudos (CAIADO, 2014; CRUZ, 2013; VALDÉZ, 2006) apontam para a dificuldade das pessoas com deficiência ingressarem na universidade, apesar de, recentemente, as políticas públicas garantirem alguns direitos à pessoa com deficiência. Pensando nessa direção, é possível refletir que algumas pessoas

conseguem driblar esse sistema, concluem o ensino superior, chegam à pós-graduação, e mundo do trabalho, ou seja, conseguem concluir seus estudos, se apropriam do conhecimento científico e passam a ser referência, já que superaram a construção sócio-histórica de que a pessoa com deficiência é incapaz de ascender a um nível social de participação como os demais indivíduos. E esta compreensão ganha mais intensidade conforme o nível de comprometimento do sujeito. Os professores, sujeitos desta pesquisa, constituem uma pequena amostra das pessoas com deficiência que alcançaram seus direitos e atualmente exercem uma participação social.

Nesse contexto, é inquestionável o fato de que a universidade tem papel fundamental na construção da sociedade e conseqüentemente no trabalho e inclusão educacional e social. Sabe-se também que apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena (CRUZ, 2013).

No âmbito da universidade, a inclusão não se deve dar apenas através de melhorias arquitetônicas, mas sim de forma global, com mudanças políticas, administrativas e a preparação dos profissionais na área educacional. Os docentes necessitam ser sensíveis às especificidades de cada discente com deficiência, tendo conhecimentos teóricos e práticos para promover a inclusão de todos os alunos, seja com o uso de metodologias ou estratégias diferenciadas.

Castanho e Freitas (2005) acerca da preparação dos docentes colocam que o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma ação segura por parte dos docentes se faz imprescindível mediante capacitação e preparo. As autoras afirmam também que tais fatores fortalecem as ações docentes, conduzem a resultados significativos e minimizam as dificuldades do trabalho com alunos de inclusão.

Nesse contexto, se faz essencial apontar caminhos para mudanças na forma de organização universitária e na ação pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior, favorecendo assim as políticas de inclusão nesse universo. Para Freire (1996, p.76):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia pedagoga centrada na ética em respeito a dignidade dos educandos.

Certamente que as práticas docentes requerem preparo do profissional ao trabalhar com alunos com deficiência no ensino superior. O papel do professor nesse contexto demanda uma postura dialética, ética e política. Essa postura poderia favorecer o educador a ter um compromisso permanente com os alunos, a fim de oportunizar espaços onde a autonomia se faça presente, além da liberdade dos alunos em desenvolver suas potencialidades de forma crítica e criativa.

Vale destacar, no âmbito dessa discussão, a pesquisa realizada por Passos (2012). A autora, pesquisou o trabalho docente junto a alunos com deficiência na UNIVILLE. Os dados discutidos pela autora revelam a preocupação dos professores dessa instituição em oferecer uma verdadeira inclusão aos seus alunos. Ela relata que os professores fazem uso de estratégias como: o desenvolvimento do diálogo com os alunos deficientes, o contato com especialistas e profissionais envolvidos, estratégias de ensino e socialização, apoio extraclasse e a condução do professor em tolerar faltas de acordo com as necessidades de cada um. Essas estratégias permitem ao professor conduzir a ação de ensino e aprendizagem considerando o grupo de alunos e sua singularidade. (PASSOS, 2012)

Outro dado que emerge das análises dessa autora e também de relevância para essa pesquisa é o fato de que esses professores, muitas vezes, sentem-se despreparados para atuar junto a alunos com deficiência e revelam expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso deles no mercado de trabalho, e também se preocupam em como melhor prepará-los para esse fim.

Sintetizando, os dados evidenciam ainda o interesse desses professores, atuantes como docentes de alunos com deficiência, na universidade, em buscar formação continuada, a fim de melhor poderem proporcionar a inclusão. Após análise teórica acerca do contexto histórico e educacional que envolve pessoas com deficiência, o terceiro capítulo irá abordar mais especificamente o trabalho docente, e seus desafios, bem como o que dizem as pesquisas sobre os professores com deficiência na realização do seu trabalho.

2. TRABALHO DOCENTE

*Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor assim, não morre jamais. (Rubem Alves)*

A epígrafe apresentada acima aponta o quanto o trabalho docente extrapola a compreensão de uma atividade que se encerra na sala de aula, mas que transcende as paredes, e os muros da escola. Com esse olhar é que apresentamos neste capítulo discussões envolvendo o trabalho docente numa perspectiva materialista histórica dialética apoiada no conceito Marxista do trabalho, e tratando mais especificamente do trabalho docente e os desafios que o cercam com teóricos contemporâneos como: Frigotto, Oliveira, Duarte e Tardif e Lessard. Neste capítulo há ainda um balanço das produções com temáticas relacionadas a este estudo.

O trabalho é uma atividade inerente ao ser humano, vital e imprescindível a todos, é por meio dele que o ser humano transforma os bens da natureza para atender as suas necessidades. É nesse processo de sustentação da vida, em interação com a natureza, que o homem passou a transformá-la pela sua ação e, ao transformar a natureza, transformou a si mesmo. Para Marx, o trabalho (1988, p. 142):

Antes de tudo, [...] é um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça, e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

Marx é o teórico que através de seus escritos lança luzes para nos ajudar a compreender a lógica do capital, que está repleta de contradições e em constante movimento. Toda sua obra foi pensada para oferecer aos trabalhadores explorados pelo sistema capitalista um entendimento das leis que regem esse sistema.

O autor permitiu também a compreensão que é da ação humana sobre o mundo objetivo que a natureza emerge como sua obra e realidade. Na medida em que age conscientemente e com base em um plano predeterminado, é que o homem distingue-se dos animais.

Nesse mesmo contexto, Frigotto (2005) assinala que é por meio da ação consciente do homem sobre o trabalho que o ser humano cria e recria sua própria existência, transformando-se de ser da natureza para ser social.

A concepção de que o trabalho é elemento constituinte da sociedade é melhor entendida através das reflexões explanadas por Sell (2001, p.178), ao discorrer sobre a teoria marxista:

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

E nesse contexto na perspectiva dialética, Sell (2001, p.158) aponta que “existe uma eterna relação entre indivíduos e sociedade, que faz com que tanto a sociedade quanto o homem se modifiquem, desencadeando o processo histórico-social”. Esse mesmo autor, apoiado em Marx, evidencia o peso que as estruturas sociais exercem sobre os indivíduos, mas, dialeticamente, mostra que os homens partem intrinsecamente dessas mesmas estruturas para recriá-las pela sua própria ação.

Para Marx, além das ações do homem sobre a natureza, há ainda a ação do homem sobre o homem, ação essa intimamente ligada ao processo de trabalho no capitalismo. Essa ação do homem sobre o homem distingue-se da ação sobre a natureza, por historicamente transformar-se em exploração de uns sobre os outros, criando classes dominantes e oprimidas. O trabalho da classe oprimida torna-se mercadoria, que é comprada pela classe dominante de forma desigual.

Sobre as formas do trabalho no capitalismo, Frigotto (2005) nos instiga a refletir acerca da face alienadora e mutiladora do trabalho na vida do trabalhador. O autor frisa a característica polarizadora social do trabalho capitalista, no qual há proprietários dos meios e trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Essa é uma condição que existe há muito tempo na sociedade, contudo o autor comenta que devido às condições atuais, como a globalização dos mercados, a forma capitalista de trabalho assalariado está em crise.

Apesar da relação primeira do homem com o trabalho seja a de suprir suas necessidades básicas e que, por meio dele, exista a relação de exploração ou

domínio do homem sobre o homem, o trabalho também possui a dimensão libertadora.

Frigotto (2005) fundamenta a distinção entre o trabalho na dimensão ontológica das formas do trabalho no capitalismo. Inicialmente, ao abordar a dimensão ontológica do trabalho, o autor destaca que o trabalho no sentido de produção de bens úteis materiais é uma condição construtiva da vida dos seres humanos. Observando por esse aspecto construtivo, o autor frisa que o trabalho e a propriedade de bens são direitos do indivíduo, porque é através do trabalho que o indivíduo pode criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência.

Contudo, Antunes (2005), um dos autores que apoiado na teoria de Marx tem trazido na contemporaneidade importante contribuição ao tema do trabalho, explicita as diferentes formas que o trabalho pode se apresentar:

[...] o trabalho é expressão viva da contradição entre positividade e negatividade, uma vez que, dependendo dos modos de vida, da produção e da reprodução social, o ato laborativo pode tanto criar como subordinar, tanto humanizar como aviltar. É tanto um instrumento de liberação como fonte de escravidão. Pode tanto emancipar quanto alienar. Isso depende, essencialmente, da forma como são plasmadas as relações sociais de produção.

Nesse contexto de discussões, Tardif e Lessard (2013, p.28-29) apontam a dimensão dialética entre o próprio ser humano na relação com o trabalho:

O processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.

Ainda para esses autores, o agir deixa de ser uma simples categoria que demonstra as possibilidades do sujeito de intervir na sociedade, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

O trabalho pode ser entendido ainda como dever ético e político e como princípio educativo, conforme Frigotto (2010, p.03) “por ser o trabalho a atividade pela qual o ser humano estabelece intercambio com a natureza, o mesmo constitui-se em dever ético e direito inalienável”. O autor explica que o termo “dever” deriva do fato de quem não trabalha para atender suas necessidades, explora o trabalho de outrem. Direito, porque ao negar-se a possibilidade dessa interação, nega-se também a possibilidade da reprodução da vida. Para o autor, esse é o sentido ético-

político do trabalho, como princípio educativo ou de sua socialização desde a tenra idade.

Aproximando as discussões feitas até aqui sobre as diferentes dimensões que o trabalho ocupa, trabalho como forma de necessidade humana, de liberdade, como dever e como direito, com a educação, entende-se que os processos educacionais e também a escola e o trabalho do professor em si, constituem-se em práticas mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos, e também como ferramenta para ir na contramão das relações sociais perversas de exploração.

As colocações de Frigotto (2005, p.25) lançam luzes para refletirmos sobre as questões e desafios que permeiam a educação:

O capital não pode subordinar a ciência, a tecnologia, o trabalho e os processos educacionais e se constituir na medida da vida, visto que é o ser humano o centro e a medida de tudo. Trata-se de combater o ideário e os valores neoliberais e de prosseguir lutando para construir sociedades fundadas nos valores e princípios de igualdade, da solidariedade, e da generosidade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educacionais a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos.

Nessa perspectiva, o autor sugere que o esforço dos educadores, em melhor se preparar para o trabalho docente, pode ajudar os educandos a ler criticamente a realidade mutiladora de vidas na sociedade capitalista. Para o autor, os educadores bem preparados podem intervir por mudanças que não reforcem essa sociedade, como políticas filantrópicas e compensatórias no âmbito social, econômico e educacional, e sim que apontem para novas relações sociais mais efetivas, sociais e humanas.

Certamente esta preparação poderia basear-se em um ensino emancipatório, no qual os alunos criariam um pensamento crítico sobre a sociedade em que vivem, tendo assim condições para que esses possam ter um papel significativo na sociedade usufruindo de seus direitos de cidadãos. O poder no exercício da profissão docente define-se pelo grau de autonomia e possibilidade de decisão quanto à adequação ou modificação da ação que realiza, fundamentado no saber que possui, visando desenvolver uma prática verdadeiramente profissional. Esse grau de poder pode ser limitado por razões extrínsecas (sistema centralizado, materiais de trabalho, ideologias), intrínsecos (evitar decisões, prevenir riscos), além de culturais, organizacionais e políticos, que podem trazer efeitos na identidade profissional do professor.

Ainda sobre o papel crítico social da escola, essa possui algumas características sociais e organizacionais que influenciam o trabalho de todos seus ⁵agentes escolares. Para Tardif e Lessard (2013, p.55) “como lugar de trabalho, a escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros”. Os autores comentam ainda que desse modo a escola também é produto de acordos sociais e históricos que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo.

Nessa conjuntura que envolve as relações entre escola e sociedade, Severino (2006, p.312) esclarece:

A escola é o lugar institucional de um projeto educacional, Isso quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação.

No olhar de Frigotto (2006, p.241):

[...] embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação de modo de produção capitalista.

Assim, quando observado o potencial da escola como força de promoção, desenvolvimento e fortalecimento de movimentos de resistência e antagônicos à dominação e alienação, vislumbra-se a função social da mesma como mecanismo de emancipação dos sujeitos, tornando necessário o reconhecimento do trabalho dos docentes atuantes na instituição.

Sintetizando, nos apoiamos no olhar de Lancilotti (2003, p.77) quando a autora diz que: “a escola que interessa, não deveria estar atrelada às demandas do mercado, mas sim, voltada a uma ampla formação humanístico-científica, promovendo o acesso a um conhecimento que lhe permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento”. Ainda para essa autora, somente a partir da democratização do conhecimento é que se pode pretender uma ação pedagógica

⁵ “Agentes escolares” é um termo cunhado por Tardif e Lessard (2013) ao referir-se aos indivíduos ou grupos que compõem o pessoal escolar.

formal, e efetivamente transformadora.

Nas palavras de Oliveira (2010, p.1) entende-se por trabalho docente “uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas ou em instituições de educação, como professores, coordenadores, atendentes e estagiários”. Contudo, a autora coloca que os estudos que abordam o trabalho docente relacionam-se mais especificamente ao trabalho do professor. Segundo a autora, isso se deve ao fato de os professores serem mais numerosos no contexto escolar e por serem eles os que encaram de maneira mais significativa o ato educativo.

Para Duarte (2011), os aspectos que envolvem o trabalho docente são: a formação docente (inicial e continuada), prática pedagógica, condições e processo de trabalho entre outros.

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

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

No mesmo viés de discussão, Oliveira (2010, p.1) pontua que:

Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente não é a formação específica e o estatuto profissional ou o certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo de quem educa ou contribui para.

Nessa perspectiva que envolve o trabalho docente, faz-se oportuno questionar o que é ser professor hoje? Para dialogar diante desse questionamento, nos apoiamos em Roldão (2008). A autora, em suas análises, nos conduz a retroceder um pouco e perceber que antes, em um tempo onde o acesso à escola era privilégio dos níveis sociais mais elevados, o papel do professor era indiscutível, afinal, ele era o detentor do saber. Atualmente, há alterações significativas como: mudanças rápidas de papéis, mudanças estruturais, expectativas e contextos em torno dos quais a profissionalidade se estrutura, entre outros, porém o papel do professor de ensinar, em sua essência, continua o mesmo.

Roldão (2008) considera que “qualquer reflexão sobre a questão da

identidade do professor no tempo atual não pode deixar de considerar este passado recente, porque ele exerce ainda uma influência poderosa no nível das representações sociais”. Diante do exposto podemos inferir que de fato a essência da profissão docente é o ensinar, fazer e ver o outro aprender.

Segundo a autora, considerar a atividade do professor no quadro de uma profissionalidade implica em analisar como se operacionalizam: função, saber, poder e reflexividade do professor. A função do professor é caracterizada pelo ato de ensinar. Segundo Tardif (2014. p.4), “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor”. Essa ideia complementa a visão de Roldão (2008) quando escreve que promover a aprendizagem pressupõe a consciência de que esse processo ocorre no outro e só é significativo se ele se apropriar dele ativamente.

O saber requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes. Paulo Freire (2011) em *Pedagogia da Autonomia* escreve que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Essa citação traz a reflexão sobre a importância do saber como característica predominante na construção da profissionalidade.

O pleno exercício da profissão pressupõe a necessidade do profissional refletir sobre sua prática, Freire (2011, p. 25) escreve que “é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. Nesse contexto é possível pensar que quanto mais o professor reflete sobre sua prática mais se torna capaz de mudar, e de pensar criticamente em benefício de seus alunos.

Roldão (2008) nos chama a atenção para o fato das mudanças atualmente visíveis na educação não serem orientadas para o reforço da profissionalidade. As mudanças decorrem de situações e problemas novos, que forçam condições mais favoráveis ao reforço da profissionalidade. Porém, essas mudanças também podem conduzir a redução dos docentes a simples executantes de políticas massificadoras.

De forma tênue, a autora relata que o futuro da profissão dependerá da massa crítica dos docentes, da sua capacidade para gerirem colaborativamente uma indispensável diferenciação de práticas, do aprofundamento e troca dos seus saberes e da qualidade e reforço da identidade e da cultura profissional, em todas as dimensões que a definem.

Sendo assim, podemos reafirmar a ideia de que o trabalho docente transcende as paredes e os muros da escola para um fazer mais amplo, social, capaz de redirecionar vidas e histórias. Compactuamos com as ideias de Marcelo Garcia (1999, p.139) quando diz:

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

A partir das reflexões expostas até aqui é possível pensar caminhos, limites e possibilidades sobre o sentido e significado do trabalho docente. Nas palavras de Cosme (2015, p. 267), faz-se necessário:

[...] o reconhecimento da atividade docente, como uma atividade profissionalmente significativa, é uma reivindicação complexa, e muitas vezes, contraditória com as políticas educativas do tempo em que vivemos, tempo que obriga os docentes a confrontarem-se, certamente, com a responsabilidade de outros atores educativos, mas também com os seus próprios equívocos e contradições, não deixamos, no entanto, de propor essa reflexão como um contributo para balizar uma reflexão sobre as possibilidades que se oferecem aos professores como agentes capazes de construir novos significados acerca da profissão que decidiram exercer.

Contudo, há de se pensar nos desafios que envolvem a profissão docente, e que esses podem ser diversos, e com isso, no subcapítulo a seguir pretendemos conceituar a palavra “desafios” e de forma sucinta pontuar alguns desafios que perpassam a profissão docente, amparando-nos principalmente nas discussões de autores como: Duarte, Arroyo, Oliveira, e Ludke.

2.1 Refletindo sobre alguns desafios que perpassam o trabalho docente

O foco deste estudo é apontar os desafios de professores com deficiência na realização do seu trabalho docente. Segundo Michaelis (2009, p.265) “entendem-se os desafios por ação ou efeito de desafiar, ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente além de suas competências ou habilidades, provocação”.

Para o enfrentamento dos desafios requiere-se a problematização das experiências vivenciadas pelos docentes. Toma-se por base Freire (2005, p. 80) quando diz que:

O educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos [...]. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja.

A visão de Freire (2005) implica na geração de um novo processo de aprendizagem, fortemente baseada na reflexão sobre a prática pedagógica, buscando a desalienação dos discentes e principalmente o enfrentamento e superação dos mais diversos desafios vivenciados pelos docentes nos seus diversos contextos educacionais.

Na visão de Tardif e Lessard (2013, p.45) ao abordar os desafios e tensões que envolvem o trabalho docente:

[...] autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos, acompanhadas de um grande investimento afetivo e pessoal.

Nesse sentido e de acordo com essa perspectiva, Duarte (2011) ao analisar diversos artigos, constata que os autores registraram, em graus distintos, a precariedade das condições de trabalho, entre elas: carga de trabalho excessiva, elevado número de alunos nas turmas, falta de recursos didáticos, baixos salários, jornadas duplas ou triplas, entre outras. Entrelaçado a isso se tem o fato de que as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990, no Brasil, além de promoverem uma reestruturação na organização da educação, promoveram também mudanças na configuração do trabalho do professor no cotidiano, na medida em que repercutem sobre a organização escolar, gerando, com isso, uma reestruturação do trabalho pedagógico.

O professor, frente às variadas exigências e funções que a escola pública assume, tem de responder às exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. (OLIVEIRA, 2005,p.769)

Nessa conjuntura, Ludke (2007) apoiada em um estudo sobre trabalho docente, acredita que os professores são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais. A mesma autora coloca ainda que as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais. Oliveira (2005, p.769) contribui com tais reflexões quando coloca que os professores:

[...] são compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (...) neste contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que têm provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho.

Percebe-se, assim, que o docente em virtude das emergências que envolvem a escola se torna um trabalhador multifuncional, assumindo uma variedade de papéis e atividades que não estão relacionadas ao ensino. Esse acúmulo de funções, por vezes, impede uma prática reflexiva e articulada com a prática social, o que leva o professor a afastar-se cada vez mais do trabalho pedagógico.

Arroyo (2007) comenta a crise da escola e do magistério, e relata que a própria sociedade não tem dado conta de seus ideais e promessas de progresso, de modernização e civilização, de igualdade e cidadania, de libertação e emancipação. Para o autor “[...] saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formador; seria o norteador para a conformação do currículo de formação” (ARROYO, 2007, p.194). Diante dessa reflexão, entende-se que se faz necessário realizar um diálogo entre a realidade e os modelos que se impõem. É preciso trabalhar na reelaboração das diretrizes e currículos, pois se isso não for feito, o professor pode estar entrando em uma “armadilha histórica” sobre os desafios de sua profissão.

Sendo assim, Freire nos conduz a refletir serenamente sobre a profissão docente: “Que os professores não descuidem do seu compromisso de ensinar, nem desanimem diante dos desafios, pois, se a educação sozinha não transforma a

sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Ainda no olhar de Cosme (2015) não é a resolução definitiva das tensões e desafios que perpassam o trabalho docente, mas o modo como os professores lidam com essas tensões e desafios, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção de uma atividade profissional mais significativa.

Sendo assim, após análise sobre contextos e os diversos desafios históricos e intrínsecos que perpassam a profissão docente, há de se pensar quais os desafios que envolvem os professores com deficiência. O balanço das produções, apresentado na seção seguinte, possibilitou discussões que envolvem os desafios dos professores com deficiência nos seus locais de trabalho.

2.2 Pesquisas sobre o trabalho do professor com deficiência

A temática deste trabalho é centrado nos desafios de professores com deficiência no seu trabalho docente. Para tal é importante realizar um levantamento, denominado de balanço das produções, a fim de verificar a repercussão do tema em pesquisas educacionais, as dimensões que os estudos vêm tomando e as contribuições no fortalecimento desse campo de investigação, bem como compreender o que apontam as pesquisas acerca do trabalho do professor com deficiência, nos diferentes contextos educacionais.

De acordo com Mihomem, Gentil e Ayres (2010, s/p)

No início de uma pesquisa é comum e recomendável, que se faça um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado. Tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

A busca foi realizada no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), no grupo de trabalho GT15, no Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Banco de Teses e Dissertações da CAPES, mais especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos principais programas de pós-graduação em educação do país e no banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 2003-2014. Optou-se por esse período mais longo devido aos poucos trabalhos no levantamento de pesquisas realizadas com professores com deficiência.

No levantamento das pesquisas sobre essa temática foram utilizadas as expressões exatas (descritores) “professor com deficiência”, “professores com deficiência”, “educadores com deficiência”, “docentes com deficiência”. As expressões exatas poderiam constar nos títulos, resumos ou palavras chaves das pesquisas identificadas.

No site da SCIELO, a busca se limitou a trabalhos publicados no Brasil e foi realizada no mês de dezembro de 2014. Foram encontrados 55 resumos, esses foram lidos e quatro tratam das representações sociais dos professores acerca do aluno com deficiência, onze envolvem pesquisas sobre estratégias de ensino para garantir a inclusão do aluno com deficiência. Outros vinte tratam sobre percepções de professores acerca da inclusão da criança com deficiência e aprendizagem desses alunos, cinco abordam discussões sobre o papel das salas de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência, oito desses abordam questões de desafios para efetiva inclusão desse alunado, pelas vozes dos professores, e sete deles tratam da formação continuada do professor com vista à inclusão do aluno com deficiência. Portanto, nenhum deles corresponde ao trabalho dos professores com deficiência.

No banco de teses e dissertações da Capes⁶, a partir das expressões exatas já citadas, foi encontrado um trabalho intitulado “Processos de Subjetivação de Professores com Deficiência: experiências de inclusão”. Essa pesquisa se aproxima da temática desse trabalho e será discutida posteriormente.

No levantamento realizado na BDTD da CAPES foram encontradas quatro dissertações, todas fazem referência ao professor com deficiência no trabalho docente, as discussões dessas pesquisas deram suporte para as discussões teóricas e de análise dos dados dessa dissertação e que serão discutidas posteriormente.

No levantamento realizado no GT 15 (Educação Especial) das reuniões anuais da ANPEd referentes ao período supracitado não foram encontrados trabalhos referentes à temática desta pesquisa.

A tabela 2 indica, a partir do balanço das produções, o número de trabalhos que se aproximam desta pesquisa.

⁶ No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi possível realizar a busca apenas nos anos de 2011 a 2013, tendo em vista que o site está passando por alterações e os dados dos anos anteriores não se encontravam disponíveis na data de pesquisa, em 15/06/2014.

Tabela 1 – Levantamento de Produções

ANO	ANPEd GT 15	SciELO	Capes	BDTD
2003				1
2004				
2005				1
2006				
2007				
2008				1
2009				2
2010				
2011				1
2012			1	
2013				1
2014				
Total por local	0	0	1	7
Total geral				8

Fonte: Própria autora

Observa-se que pouco se tem pesquisado sobre essa temática no Brasil, é escassa a literatura científica sobre a inserção profissional de docentes com deficiência na sua entrada ao mercado de trabalho.

Da experiência e competência pedagógica de professores no sentido de valorizar as diferenças do aluno deficiente, muito se tem discutido, mas da experiência profissional do professor com deficiência, há muito que se compreender, o que torna esse tema desafiador e motivador.

No Quadro 2 há a descrição das principais informações dos trabalhos levantados no balanço das produções, os quais foram lidos **na íntegra**, e cujas análises serão apresentadas a seguir. Optou-se por esse tratamento devido ao alerta que fazem Milhomem, Gentil e Ayres (2010) sobre os trabalhos considerados “Estado da Arte”, com relação ao risco desse tipo de pesquisa e para a necessidade de considerar as possibilidades e os limites de se analisar apenas resumos de trabalhos, indicando que seria ilusório pensar que a leitura dos resumos encontrados permitiria dominar toda a produção acadêmica da área, embora destaquem o seu valor como parte de processos de pesquisa.

Quadro 3 - Descrição dos trabalhos levantados no balanço das produções a partir do resumo

Autor	Título	Ano	Instituição	Tese ou dissertação	Tipo de Pesquisa	Instrumento de coleta de dados	Aportes teóricos
Aaurinda C. de C. Barros	Faces e contrafaces dos educadores com deficiência	2003	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Qualitativa	Entrevistas e observações	
Marcia Christina Scultori Mathias Netto	IEPIC, Vidanorma: A inclusão e a formação da primeira professora surda em 2004	2005	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	Não especificado	Entrevistas, análise documental, pesquisa bibliográfica	Morin, Maffesoli, Goffman, Amaral, Mazzota
Edson Alves Viana	A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas	Pierre Bourdieu, Bernard Lahire
Michelle Klaumann	A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana	2009	Universidade Federal do Paraná	Dissertação	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas	Não especificado
Frederico Kaufmann Barbosa	Professores com deficiência Física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares	2009	Universidade Metodista de São Paulo	Dissertação	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas	Não especificado
Alzira Maria Perestrello Brando	A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	Qualitativa	Registros diários, entrevistas semiestruturadas, questionários	Mendes, Nunes, Ferreira
Camila Reis Dos Santos	Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias	2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Qualitativa	Histórias de vida	Vigotski

Fonte: Dados da pesquisa (2014) – própria autora

Quadro 4 - Descrição dos trabalhos levantados NA BASE CAPES (2011-2014)

Autor	Título	Ano	Instituição	Tipo de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Aportes teóricos
Eduardo Maneghelli Junior	Processo de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão	2012	Univali – Universidade do Vale do Itajaí	Biográfica	Entrevistas	Veiga Neto, Larrosa, Folcalt

Fonte: Dados da pesquisa (2014)- própria autora.

Com o balanço das produções há algumas constatações importantes. Entre elas, o fato de que as pesquisas não tratam especificamente da inserção profissional de professores com deficiência, mas essa temática aparece de forma correlata. Visando aproximar o leitor das leituras realizadas durante esse processo, trazemos o estudo de Mathias Neto (2005) que pesquisou a primeira professora surda a se formar no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). A pesquisa acompanhou algumas fases dessa formação e o estágio docente da professora. A pesquisa de Klaumann (2009) entrevistou seis professores de ambos os sexos com deficiências diversas e todos eles com mais de dez anos de docência. Brando (2011) entrevistou cinco professoras do ensino superior, quatro delas com sete anos na docência e uma com oito meses. Já Meneghelli Junior (2012) entrevista dois professores e uma professora e a pesquisa não deixa claro o tempo de docência dos entrevistados. Santos (2013) entrevistou dois professores e duas professoras e o tempo de trabalho docente desses sujeitos é maior que sete anos. O contato com essas pesquisas possibilitou identificar que não houve investimentos em compreender o início de carreira desses professores, aspecto esse que nos deteremos a compreender na nossa pesquisa uma vez que os alguns dos sujeitos participantes encontram-se no início da carreira docente.

Outro dado interessante decorrente do balanço das produções é que quatro dos autores das pesquisas possuem deficiência. Barbosa (2009) apresenta deficiência física e relatou a sua trajetória escolar e a de dois amigos que atuavam no ensino superior. Brando (2011) apresenta falta de coordenação e fala desarticulada como sequelas de paralisia cerebral devido a uma anóxia. A autora relata que a princípio desejava cursar Serviço Social para lutar pelos direitos das pessoas com deficiência e que na época do vestibular esbarrou com duas situações que dificultaram esse ingresso, uma delas foi a falta de adaptação adequada na hora da prova e a segunda foi a discriminação para aceitar a matrícula. A autora lembra que tais fatos a fizeram refletir sobre essa educação, proposta para as pessoas com deficiência e isso a desviou desse caminho. Comenta ainda que na Pedagogia foi diferente e que a temática de sua dissertação se constituiu uma oportunidade para dar vozes aos professores com deficiência, sendo que ela mesma se constituiu sujeito da pesquisa. Meneghelli Junior (2012) é pedagogo e possui deficiência física, o autor relata que sua pesquisa desenhou-se, entre outros fatores, por ele ser

professor com deficiência. O autor coloca que gostaria de conhecer como outros professores também com histórias de deficiência se constituíram professores, quais as barreiras enfrentadas, os desafios impostos, quais as conquistas e métodos utilizados para vencer os desafios da deficiência em face do exercício da profissão.

Santos (2011) é professora universitária e possui deficiência visual, a autora relata que com seu ingresso na universidade passou a refletir a respeito das estratégias de ensino que utilizaria enquanto professora de Educação Física, esse fato motivou a escolha de seu objetivo de pesquisa: conhecer e descrever as estratégias de ensino de um professor de Educação Física cego, a fim de proporcionar subsídios para futuras pesquisas.

Uma semelhança, entre as pesquisas investigadas e a nossa é que a maioria dos pesquisadores tiveram dificuldades para encontrar seus sujeitos, alguns por barreiras das próprias secretarias em fornecer os dados e locais de trabalho desses docentes, outros por encontrarem poucos docentes exercendo sua profissão, como demonstra os relatos a seguir de Meneghelli Junior (2012, p. 14):

A realidade tem mostrado que professores com deficiência na maioria dos casos ocupam vagas disponibilizadas ou garantidas por concursos públicos e, não raro, encontram-se casos exercendo atividades e funções outras, sob a qualificação de “readaptado” ou remanejado.

Dados da Secretaria Estadual de Educação / DIDH- SED - Diretoria de desenvolvimento Humano da Secretaria Estadual de Educação evidenciam, por exemplo, que em 2010, no sistema estadual de ensino havia 178 (cento e setenta e oito) servidores professores com deficiência. Contudo, não consta nos registros deste órgão a atuação dos professores em sala de aula.

O autor relata ainda que nos municípios de Itajaí e Balneário Camboriú (SC) na Secretaria Municipal de Educação, assim como na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, existem registros de professores com deficiência efetivados na rede, porém a maioria encontra-se em readaptação de função. O autor também menciona que dos 15 professores localizados para compor os sujeitos da sua pesquisa na 17ª GERED – Itajaí, somente três foram encontrados lecionando em salas de aula, argumenta que muitos estavam afastados para tratamento de saúde, alguns readaptados e/ou a disposição em outra função.

Nesse contexto, a dissertação de Ribeiro (2007) traz um relato que merece destaque. A autora teve seu primeiro contato com os sujeitos da sua pesquisa por meio da Secretaria da Educação de Recife e comenta que a lista recebida não teve

grande utilidade para sua pesquisa, pois continha apenas as escolas com classes de educação especial e quando entravam em contato para saber se havia algum professor que preenchesse os critérios de inclusão da pesquisa, eram informados que eles haviam saído da escola e não se sabia para que escola esses professores teriam ido. Outro fato que inquietou a pesquisadora foi o de que para entrevistar um professor com deficiência auditiva se dirigiu a três instituições, onde não lhe foi permitido o contato direto com o referido professor. A autora relata que encontrou falta de apoio, de boa vontade e consciência da coordenação e direção dessas instituições para que ela pudesse contatar o professor.

Após essas explicações, bem como os resultados apresentados nos quadros dois, três e quatro, julgamos relevante avançarmos nas apresentações desses estudos dada a importância desses na temática investigada. A seguir, apresentamos uma síntese das pesquisas identificadas a partir do balanço das produções e o que essas têm revelado.

Na pesquisa de Barros (2003) intitulada “FACES e CONTRAFACES DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA” foram analisados os discursos ideológicos de doze professores com deficiência quanto a sua escolarização e profissionalização. Nesse estudo, a autora destaca o despreparo e a falta de esclarecimento de professores sobre a diferença das estruturas gramaticais entre as Línguas orais e as línguas de sinais que levaram a aluna com deficiência auditiva a abandonar a escola e retornar somente no supletivo. Os dados dessa pesquisa apontam ainda a discriminação, o preconceito e a não aceitação por parte dos colegas e do corpo docente na escola e faculdade, falta de cuidado ao expor avisos importantes para o aluno com deficiência auditiva, pois ele muitas vezes só ficava sabendo da data de provas no dia.

A autora pontua também que além dessas barreiras mais visíveis existiam aquelas mais invisíveis aos olhos, mas sentidas de outra forma. Uma das barreiras não visíveis discutida pela autora é a questão do olhar. Para ela o olhar é um instrumento que serve tanto para refutar e lutar contra as resistências quanto ocultar a realidade, o olhar da indiferença que é pior que a discriminação.

A pesquisa de Mathias Netto (2005) intitulada “IEPIC, VIDANORMA: A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DA PRIMEIRA PROFESSORA SURDA EM 2004”, investigou os desafios da inclusão escolar e a formação da primeira aluna surda no curso normal do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), uma escola estadual de quase

duzentos anos. Nos primeiros anos de escolarização dessa professora, ela lembra as amizades com professoras e crianças ouvintes, com as quais estabelecia comunicação básica. Muitas vezes, tais crianças desenhavam e buscavam por palavras mais fáceis para se comunicarem com ela, contudo a professora apontou que foi difícil estreitar laços de amizade e afetividade com pessoas ouvintes porque essa comunicação era muito superficial. Mesmo com essa dificuldade para se comunicar com os ouvintes, no ensino fundamental, a professora teve uma amiga que aprendeu LIBRAS na convivência com ela e se tornou sua intérprete particular, ajudando-a a entender os conteúdos exibidos pelas professoras. Essa atitude das colegas mostra o quanto se faz importante a presença, o olhar sensível do outro.

No entanto, no curso de Normalista, ela enfrentou preconceitos por parte dos diversos agentes educacionais – professores, diretores, dentre outros – e dos colegas de turma por não acreditarem que ela fosse capaz de ministrar aulas.

Contudo, no decorrer das aulas, e com a convivência, os professores passaram a acreditar no potencial dela para ministrar aulas e relatam que aprenderam a respeitá-la e se emocionaram quando a viram formada. Nesse relato, fica evidente o quanto ainda as pessoas com deficiência precisam provar que para além das suas limitações há um indivíduo com capacidades e potencialidades para aprender e fazer.

A pesquisa de Mathias Neto (2005) coloca ainda que quando a professora foi atuar como professora de educandos com surdez, ela sentiu certo preconceito das educadoras pelo fato dela ter atingido o mesmo nível profissional. No entanto, percebeu que os alunos com surdez viam nela um estímulo para progredir na escolarização e, sobretudo, na vida, criando sua própria identidade dentro de uma estrutura de ouvintes, de uma cultura, eminentemente, oralizada.

Viana (2008) analisou a escolarização e o acesso à profissão docente de professores com deficiência, que atuavam na educação básica no ensino público de São Paulo. O estudo foi realizado com três professores, um com deficiência física, outro com cegueira e o terceiro com deficiência auditiva. O autor relata que dois participantes, o professor com deficiência auditiva e o professor com deficiência visual, estudaram em escolas especializadas, e sugere que esse fato pode ter contribuído para uma educação de qualidade para os indivíduos com deficiência. O professor com deficiência visual expôs a importância da instituição especializada na

sua vida, pois depois que ficou cego, aprender Braille se tornou essencial. Além disso, suas amigas ficaram circunscritas aos amigos próximos com as mesmas limitações que as suas e problemas similares. Então, essa troca de experiências era importante, porque um ajudava o outro a enfrentar determinadas situações e tinham a possibilidade de uma aprendizagem mútua. No entanto, quando foi estudar em escola regular, ele sentiu o preconceito e o despreparo do sistema educacional para receber o aluno com deficiência.

O autor constata ser necessário refletir sobre as experiências positivas de escolas e de instituições e classes especiais e propõe o questionamento sobre até que ponto a inserção em sistema especial de ensino traz prejuízos marcantes à socialização de pessoas com deficiência.

Entretanto, o autor destaca o fato de uma participante de sua pesquisa nunca ter frequentado escola especial, que também é um indicador de que a inclusão escolar, quando feita com qualidade, pode resultar em trajetórias escolares ascendentes.

O estudo conclui que todos os professores, como qualquer outra pessoa engajada na profissão e incluída socialmente, apresentam planos de melhoria de condições de vida, tanto no nível pessoal como no profissional enquanto cidadãos plenos de direitos sociais

A pesquisa de Klaumann (2009) intitulada: “A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana” investigou a atuação profissional de professores com deficiência que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana. Como resultado, a autora concluiu que o professor com deficiência não tem sido incluído adequadamente no seu espaço profissional, ou seja, na escola, e que os apoios pedagógicos e de acessibilidade em geral não têm sido garantidos. Além disso, destaca-se a falta de acessibilidade para os professores que apresentam deficiência física e também o desconhecimento da LIBRAS, pelo conjunto da escola como um dos fatores que fragiliza a inclusão dos professores surdos e a falta da transição dos materiais de tinta para o Braille para deficientes visuais como elemento que reforça sua exclusão no espaço escolar. O autor, ao final, concluiu que as barreiras atitudinais e os preconceitos de que o profissional com deficiência não possui a competência necessária também estão presentes na comunidade escolar.

Barbosa (2009) relatou a sua trajetória de escolarização e a de dois colegas que atuavam no ensino superior, os três possuem deficiência física. Os resultados dessa pesquisa mostram que os professores com deficiência enfrentaram inúmeros obstáculos nas suas trajetórias educacionais, desde as barreiras arquitetônicas até as atitudinais. As primeiras inviabilizam a realização das tarefas com autonomia e independência, exigindo da pessoa com deficiência a solicitação de ajuda do outro. As barreiras atitudinais, evidenciadas pelo autor, são o preconceito e a discriminação das outras pessoas em relação aos indivíduos com deficiência. Essas, talvez, sejam as mais difíceis de serem transpostas, pois exigem uma mudança no comportamento social de todo um grupo imerso em uma cultura, que determina um padrão a ser seguido, e aqueles que não se inserem nesse padrão são considerados deficientes.

A dissertação de Brando (2011) intitulada “A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores” desenhou-se sobre três estudos. No primeiro estudo descreveu-se a prática pedagógica de uma docente com paralisia cerebral. O segundo estudo teve como objetivo verificar como docentes com deficiência planejam e conduzem suas aulas, identificando entraves e facilitadores para a sua atuação docente. O terceiro estudo analisou a percepção de alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e professores sem deficiência. Em síntese, os resultados mostram que os professores universitários com deficiência não encontram dificuldades na inserção no mercado de trabalho. Esses professores desenvolvem atividades práticas, debates e utilizam vídeos e recursos multimídia nas suas aulas, mas enfrentam entraves de ordem arquitetônica e atitudinal, como olhares curiosos das pessoas sobre o indivíduo com deficiência e dificuldades de comunicação. Os alunos apontaram que as experiências das pessoas com deficiência enriquecem as aulas e tornam os conteúdos mais claros, aproximando-os da realidade. Contudo, algumas deficiências podem comprometer o ritmo e a compreensão das aulas, os estudantes colocam que os professores com deficiência se expressam de forma mais clara, as aulas são mais rápidas. Como sugestão, os alunos acreditam na utilização de dinâmicas, vídeos e recursos multimídia para melhorar a prática pedagógica de seus professores, tanto os docentes sem deficiência como os com deficiência.

Finalizando a análise dos trabalhos levantados no BDTD da CAPES, apresentamos a pesquisa de Santos (2013) que em sua dissertação “Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias” objetivou conhecer as trajetórias de vida dos profissionais, com deficiência, atuantes no sistema municipal de ensino de Vitória. A pesquisa buscou, por meio das narrativas, permear questões relacionadas à vida pessoal e profissional dos sujeitos e suas relações com a deficiência, sendo toda a análise embasada numa perspectiva sócio-histórica predominantemente Vigotskiana. Um ponto a destacar dos resultados dessa pesquisa é que por mais semelhanças que os sujeitos entrevistados apresentem em suas trajetórias de vida e na formação, na constituição identitária e subjetiva como professor com deficiência, cada sujeito constitui sua própria teia nas relações tecidas para com as pessoas, lugares, espaços, cultura e sociedade. O autor conclui que tudo depende de como se reconstruíram as operações externas, no interior de cada um. Desse modo, a autora constata que a internalização das experiências vividas por cada professor investigado, tem início nos processos sociais e, portanto, nas relações estabelecidas com pessoas, espaços, lugares e cultura. Acrescenta que ainda que a formação e constituição desses sujeitos tenha se dado numa “atmosfera” de baixa inclusão, a certeza que se tem é a de que os professores com deficiência investigados nadaram contra uma corrente segregadora e provaram suas potencialidades numa vasta rede de possibilidades que lhes foram abertas.

O trabalho encontrado na página da CAPES, de autoria de Meneghelli Junior (2012) e intitulado “Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão”, buscou analisar os processos de subjetivação de professores com deficiência, com base na discussão de suas experiências/sentidos pessoais e profissionais de inclusão social. Esse trabalho teve embasamento nas teorizações de Foucault sobre o cuidado de si, ética e subjetivação e nas contribuições de Larrosa e Veiga Neto.

O autor ressalta que o estudo propiciou mergulhar nas concepções e vivências de inclusão e exclusão dos sujeitos entrevistados, compreender a experiência ética que fazem de si e o conseqüente processo político de sua formação. A partir dos dados, o autor deixa evidente que as políticas de educação inclusiva na maioria das redes públicas ainda não está sendo adequadamente

implementada, mas que essa mudança depende não somente dos gestores, e depende também dos professores para a superação das dificuldades.

Os dados revelam ainda que quanto ao processo de subjetivação desses sujeitos (foco da pesquisa) todos os sujeitos entrevistados tiveram dificuldades de adaptações e todos constituíram sua subjetividade a partir do reconhecimento de si como pessoa com deficiência e capaz. Todos vivenciaram o preconceito, a exclusão, um mais do que os outros, mas também foi nítida a superação individual e familiar. O trabalho indicou também que esses professores eram movidos à raiva e ao incentivo de familiares, mesmo que esses incentivos tenham sido severos. Constituíam as suas subjetivações através de suas inquietações, atitudes, barreiras, impetuosidades, questionando valores e se apropriando de direitos de cidadania.

Por meio das discussões trazidas pelas pesquisas correlacionadas, é possível traçar caminhos paralelos ou transversais para pensar a realidade dos professores com deficiência, atuantes no município de Joinville. Estar em contato com esses dados possibilita algumas constatações que poderão ser ou não legitimadas nessa investigação, já que conhecer outros contextos de pesquisa amplia horizontes e fundamenta novos planejamentos sobre trabalho da pessoa com deficiência que precisam ser desenvolvidos.

Através do balanço das produções foi possível perceber a existência de pesquisas que abordam a temática sobre o professor com deficiência nos diferentes níveis de ensino. No entanto, a maioria dessas investigações relatou a trajetória educacional das pessoas com deficiência que resultou na formação profissional como docente. No decorrer da maioria dos estudos, observou-se uma ênfase em relatar como foi a trajetória educacional desses professores, apontando entraves e percalços dessa trajetória. Dessa forma, esta pesquisa procurou dar vozes aos professores com deficiência, recém-formados por cursos de licenciatura da UNIVILLE, na realização do trabalho docente.

Essas pesquisas relacionadas a essa temática também serão utilizadas nas discussões dos dados levantados, contribuindo a pesquisa de Netto (2005) para a discussão sobre o quanto atitudes colaborativas e de apoio dos pares na formação inicial do professor com deficiência vêm a amenizar os efeitos da exclusão e limitação causada pela deficiência. Referente às barreiras atitudinais presentes na formação inicial e também no momento da inserção profissional dos professores

com deficiência, pesquisas como as de Barros (2003) e Barbosa (2009) apresentam essas informações sobre as realidades pesquisadas e podem dialogar com a realidade desse processo no trabalho docente dos professores de Joinville. Por último, Viana (2008) e Klaumann (2009), em alguns momentos, discutem sobre o despreparo dos profissionais envolvidos na admissão dos professores com deficiência, principalmente ao perceberem que a vaga de professor será ocupada por um professor com deficiência, e essas constatações serão relacionadas com os entraves e despreparo dos profissionais na hora de admitir a professora cega, sujeito dessa pesquisa.

Além do listado acima e a partir desse levantamento sobre as poucas produções existentes acerca do tema a ser investigado, passa-se para a etapa seguinte: o terceiro capítulo, no qual será apresentado o percurso metodológico, que foi pensado a fim de obter as informações que pudessem elucidar a realização desta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O objeto das ciências humanas não é dado que precisa ser quantificado, mas são as relações significantes que devem ser interpretadas com ajuda dos órgãos culturais e conceitos científicos, antes de tudo.
(Serguei Jerebtsov)

Pesquisar o trabalho docente dos professores com deficiência e egressos da UNIVILLE perpassa por uma investigação que valorize as vozes dos sujeitos, compreendendo a realidade social em que seu trabalho é construído. De acordo com Barreto (2002 apud RAMOS E SCHAPPER, 2010, p.31), os enunciados, as mensagens, as vozes são:

Produto de atividade humana coletiva, constituindo-se portanto, lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico social.

Nesse contexto, nas palavras de Schimidt e Mahfoud (1993, p. 295)

O caráter plural da narrativa abre a possibilidade de escutar um depoimento pessoal como a orquestração de vozes coletivas, posta em cena pelo narrador. Isto é importante não tanto porque se apreendem as relações sociais através da fala do indivíduo, mas como expressões que atualizam os conflitos, as tensões, a pluralidade de perspectivas, do grupo social, dos quais o indivíduo se apropria para elaboração de sua experiência.

Posto isso, neste capítulo será apresentada uma descrição do percurso metodológico utilizado, perpassando pelo lócus da pesquisa, com a intenção de mostrar o local de onde estamos falando, apresentando brevemente a cidade de Joinville e contextualizando a UNIVILLE, onde se formaram os professores com deficiência sujeitos dessa pesquisa, além da descrição da coleta dos dados e os procedimentos para a análise desses dados.

3.1 Conhecendo a cidade de Joinville⁷ e a Universidade da Região de Joinville

Conhecer o contexto de onde se fala é fundamental para o entendimento do

⁷ Texto elaborado com base na Tese de doutorado de Hobold “A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamentos cursos de licenciatura”, PUC-SP 2008.

que se fala. Portanto, esse texto tem a intenção de apresentar a cidade de Joinville e a UNIVILLE, lócus de investigação dessa pesquisa.

A cidade de Joinville foi fundada em 9 de março de 1851, e seu nome significa “Cidade Feliz”. Joinville assume atualmente a posição de maior cidade do estado de Santa Catarina, possuindo em 2014 o número de 554.601 habitantes⁸.

Grande parte da atividade econômica de Joinville se concentra na indústria, fazendo-a ter um faturamento industrial de US\$ 14,8 bilhões por ano, com destaque para os setores metal-mecânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico, gerando um Produto Interno Bruto per capita em torno de US\$ 8456/ ano, um dos maiores do país.

Além de Joinville se destacar como pólo industrial, destaca-se também na arte da dança, no cultivo de flores e nas belas e grandiosas construções históricas, em que se misturam arquiteturas germânicas, norueguesas, imperiais e *art deco*, marco dos fundadores da cidade de Joinville. A cidade pode ser conhecida também como a cidade das bicicletas, título que lhe foi concebido em 1950, sendo que para os 18 mil habitantes havia 8 mil bicicletas. Em 2014 o pintor Juarez Machado, natural de Joinville e hoje residente em Paris, montou uma exposição em seu instituto em Joinville, cujo tema foi “As bicicletas”, exibindo diversas obras que o tornaram famoso.

A localização geográfica de Joinville privilegia de um lado o colorido das flores e o verde da serra, e de outro o mar com a Baía de Babitonga. Sua localização favorece o acesso a BR101 e a implantação de mais de quinze faculdades privadas e públicas.

Os participantes dessa pesquisa são professores com deficiência, egressos dos cursos de licenciaturas da UNIVILLE. Portanto, conhecer a universidade a qual esses professores frequentaram, bem como as políticas de educação especial dessa universidade, se considera importante, como já salientado anteriormente.

Com o principal objetivo de formar professores para atuarem nas escolas da rede privada e pública a UNIVILLE, universidade comunitária⁹, constituiu-se em

⁸ IBGE, 2014.

⁹ Há várias décadas as instituições comunitárias prestam relevantes serviços de interesse público, com destaque para a educação. Criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, universidades são reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, constituem autênticas instituições públicas não-estatais em favor da inclusão social e do desenvolvimento do país e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. O envolvimento

Joinville *a priori* como uma Fundação Educacional¹⁰ no ano de 1967, por incentivo do Governo Federal e Lei Municipal.

A fim de solicitar a abertura da faculdade, professores que integravam a Associação Docente conduziram todo o processo para mais tarde surgir a “Faculdade de Filosofia Ciências e Letras” composta pelas licenciaturas de Letras, História, Matemática e Geografia.

No decorrer dos anos, a Fundação Educacional acrescentou e criou cursos e faculdades, como: Ciências Econômicas, em 1969, Educação Física¹¹ em 1971, Faculdade de Ciências Administrativas com os cursos de Ciências Contábeis e Administração, em 1972.

Em 1975, a Fundação foi instalada em um terreno doado pela prefeitura e todos os cursos foram instalados em sede própria. No início o acesso à Fundação era difícil, já que a localização era distante do centro da cidade e as ruas não eram pavimentadas.

Na década de 1980 e início de 1990, a UNIVILLE ainda não tinha *status* de universidade e já contava com três mil acadêmicos, e hoje conta com mais de onze mil acadêmicos matriculados. Oferece mais de trinta cursos de graduação, dezesseis de pós-graduação *lato sensu*, cinco cursos de Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) e um curso de Doutorado (Saúde e Meio Ambiente) reconhecidos pela CAPES, além da oferta da educação infantil, ensino fundamental e médio oferecidos pelo colégio da Universidade. A instituição conta também com Dois Centros Ambientais e quase cem laboratórios que atendem aos diversos cursos. Para o curso de educação física (bacharelado e licenciatura), há disponibilidade de piscina térmica, quadras abertas e cobertas e pista de atletismo para as aulas práticas.

Pensando nas questões voltadas para a Educação Especial, a UNIVILLE conta com o projeto de ensino vinculado ao Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação (FAEG)¹² denominado Projeto de Apoio a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais. Nessa conjuntura, podemos citar o (PROINES), projeto esse que se caracteriza por trabalhar diretamente na busca de uma educação com qualidade. O PROINES foi criado em 2008 pela Pró – Reitora de Ensino e atua

direto da comunidade acontece através dos conselhos e na própria gestão, que é democrática.

¹⁰ Nomenclatura utilizada para designar a instituição.

¹¹ Chamada em 1971 de Escola Superior de Educação Física e Desporto.

¹² FAEG auxilia o desenvolvimento de projetos com recursos financeiros que devem ser planejados para execução em um período letivo, anual ou semestral.

diretamente com os alunos com NEE matriculados na instituição, com os agentes administrativos e os professores que possuem em suas disciplinas alunos com NEE, ou seja, a comunidade acadêmica como um todo. (¹³PASSOS, 2013, p.50).

Vale destacar que o objetivo do projeto é auxiliar professores e alunos com NEE matriculados na UNIVILLE nas atividades de ensino que necessitam de uma abordagem inclusiva. Pode-se dizer que com a proposta do PROINES torna-se possível diagnosticar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino junto aos alunos com NEE e qualificar docentes e discentes no atendimento dos alunos com NEE.

Sobre as metas do projeto, estabelecidas junto aos departamentos, a fim de conduzir o processo de permanência dos alunos com NEE, são:

- Minimizar as dificuldades nas atividades curriculares;
- Realizar reuniões com os docentes para discutir a participação dos alunos nas atividades;
- Formação e capacitação do grupo de tutores que auxiliarão os alunos em suas atividades acadêmicas.
- Elaborar uma cartilha de orientação à comunidade acadêmica sobre as condutas sociais em relação às pessoas com necessidades especiais;
- Adequação da estrutura física: adequação do mobiliário para alunos com deficiência física ou múltipla quando necessário, e estruturação de uma sala de atendimento especializado para alunos com deficiências como cegueira e surdez.

A partir dessas ações, o projeto vem dando suporte para a UNIVILLE que, além de atender às orientações legais, necessita se preparar para um ensino cada vez mais inclusivo.

3.2 Delineamento da pesquisa

A pesquisa em questão tem como fundamento a abordagem qualitativa, que

¹³ A autora foi integrante do PRIESI, grupo de pesquisa do qual faz parte este trabalho. Em sua dissertação, a autora fez uma descrição aprofundada do contexto histórico da UNIVILLE, bem como aprofundou discussões acerca das políticas de inclusão da UNIVILLE.

segundo Ludke e Andre (2013) propõe que os problemas de pesquisa sejam estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, e que os dados coletados sejam predominantemente descritivos. Sendo assim, a preocupação com o processo torna-se maior do que com o produto, uma vez que o significado atribuído pelos sujeitos de pesquisa a determinados objetos/eventos são o foco de atenção especial do pesquisador.

Isso supõe que o pesquisador deve ter contato direto com o ambiente e a ocasião a ser investigada. A aproximação com os participantes, ouvindo suas falas, requer dedicação do pesquisador, e também disponibilidade afetiva para absorver as suas manifestações e suposições.

Os participantes dessa pesquisa são professores com deficiência, egressos dos cursos de licenciaturas da UNIVILLE, que se formaram a partir do ano de 2008, e que estão exercendo sua profissão. O ano de 2008 foi escolhido por ter sido o ano em que teve início o projeto PROINES - Projeto de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior, coordenado pela professora doutora Sonia Maria Ribeiro, sendo que somente após esse ano é que os registros dos alunos com necessidades especiais na UNIVILLE se reafirmaram.

A coleta de dados junto aos participantes foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando, pelo diálogo, responder ao objetivo central da investigação, que é pesquisar os desafios de professores com deficiência na realização do seu trabalho docente.

As informações sobre os sujeitos da pesquisa foram obtidas junto a Central de Atendimento Acadêmico da UNIVILLE, que prontamente nos atendeu enviando relatório das matrículas dos acadêmicos matriculados a partir do ano 2008.

Após o encaminhamento, teve-se o cuidado de separar os alunos por cursos de licenciaturas, ano, e deficiência, como mostra o Quadro 5.

com cegueira, a carta convite foi lida em voz alta. Os locais de entrevistas foram pré-definidos pelos sujeitos da pesquisa e realizadas no mês de fevereiro. Dos cinco sujeitos entrevistados, quatro possuem deficiência física e um possui deficiência visual. Cabe destacar que entre as categorias consideradas pelo decreto n.º5.296 de 02 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis n.º10.098/00, e deu nova redação ao art. 4º do Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999, ocorreram alterações no conceito de deficiência. Seguem citadas aquelas que se fazem presentes nesta pesquisa, ao se focar a deficiência física e visual.

I-deficiência física- alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação, ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto n.º5296, de 2004)

II- deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea das quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto n.º 5.296, de 2004)

3.3 Instrumento de coleta de dados

É importante destacar que a coleta de dados aconteceu depois de o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo parecer nº 342.873, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (ANEXO A) de acordo com a Resolução nº466/2012.

Como já mencionado, o instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que tem como característica a utilização de roteiro previamente elaborado. O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) foi dividido em quatro eixos: o Eixo I – Perfil do/a professora/a, composto por 13 perguntas; o Eixo II – O professor com deficiência e a sua formação inicial, com 4 perguntas; o Eixo III –Desafios da inserção profissional e inclusão, com 4 perguntas; e o Eixo IV – Desafios do trabalho docente e apoio pedagógico, com 5 perguntas, todas as perguntas foram elaboradas com base nas

questões de pesquisa.

Pensou-se em entrevista semiestruturada, por ter como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado. Para May (2004), nesse tipo de entrevista as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador fica livre pra ir além das respostas. O mesmo autor ressalta que esse tipo de entrevista permite que as pessoas respondam mais em seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas, fazendo com que o entrevistador possa “[...] sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistador” (MAY, 2004, p. 148).

Investigações de cunho qualitativo requerem um olhar cuidadoso para com o entrevistado. Portanto, data, local e horário da entrevista foram definidos por cada professor de modo que o entrevistado se sentisse tranquilo e confortável ao longo da entrevista. Esses critérios foram seguidos com exatidão. Ludke e André (2012, p. 35) destacam que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Este respeito envolve desde um local e horários marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. [...]. Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.

Quanto ao roteiro prévio da entrevista semiestruturada, esse foi apresentado no primeiro momento aos colegas do mestrado, na disciplina Seminários de Pesquisa II – Trabalho e Formação Docente, em as contribuições foram de muita importância para a adequação de escrita, formulação e clareza das perguntas. Esse movimento auxiliou também na aproximação das perguntas aos objetos de pesquisa.

No segundo momento, o roteiro foi testado com uma professora da área de Letras que possui deficiência física, atuante em uma escola do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de saber a opinião dela sobre a ordem das perguntas e quaisquer dificuldades apresentadas ao respondê-las, para posterior adequação do roteiro e linguagem.

Após a testagem, as contribuições trazidas por essa professora foram

organizadas e o roteiro foi novamente elaborado, com o intuito de propiciar aos sujeitos da pesquisa uma melhor compreensão do roteiro de entrevista. Para esse processo, tomou-se por base Manzini (2003, p.20), que destaca que isso “pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência a se familiarizarem com a arte de entrevistar”. A autora coloca também que “duas ou três entrevistas são suficientes para adequação do roteiro”.

Foram realizadas no total cinco entrevistas com professores com deficiência, três deles atuantes em escolas do Estado de Santa Catarina, um atuante em escola do município de Joinville e um atuante na rede particular de ensino.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos professores, que antes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C), que continha informações referentes à pesquisa. Uma das vias foi entregue ao professor e uma ficou com a pesquisadora.

De posse das entrevistas, essas foram transcritas nos períodos de março e abril de 2015. Os dados foram organizados em uma planilha, por perguntas, que posteriormente foram agrupadas por questão de pesquisa para análise.

3.4 Os pressupostos do percurso de análise dos dados

Para análise das entrevistas semiestruturadas foi utilizado o método de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.28), optar pela análise de conteúdo é de alguma forma, assumir um olhar de cautela e desconfiança com relação à “[..] impressão de familiaridade face ao seu objeto de estudo”, como também cautelar a uma “[...] leitura simples do real”, ambas, como ciladas que possam comprometer uma verdadeira “[...] atitude de vigilância crítica” ao desvelar o que os dados apresentam.

Ainda nas palavras de Bardin (1977, p.42):

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

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo se trata de um método de análise

textual que, de acordo com Franco (2012, p.26), é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. A autora coloca que:

Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*. (idem, p. 26).

A partir desses elementos, e após a realização das entrevistas semiestruturadas (fonte), essas foram transcritas (processo codificador) e foi realizado todo o processo de leitura e análise (da mensagem pelo receptor/entrevistador). A organização dos dados foi feita em planilha, na qual foi realizada a pré-análise das entrevistas, primeiro momento da análise do conteúdo, que, segundo Franco (2012, p.53):

É a fase de organização propriamente dita. 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.

As respostas dos professores foram organizadas, objetivando responder as questões de pesquisa, e nesse sentido pode se afirmar que esse processo de exploração do material e dos dados permitiu a categorização dos resultados *a priori*. Acerca das categorias de análise Franco (2012, p.63) traz contribuições pertinentes, a autora coloca que “a criação de categorias é o ponto crucial de análise de conteúdo”. Ainda segundo a mesma autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado em analogias”. É importante destacar que esse processo de análise foi realizado com constantes retomadas ao material de análise.

O instrumento de coleta de dados quando na aplicação estava separada em quatro eixos para atender aos objetivos da pesquisa, a categorização dos dados seguiu a mesma linha sendo dividida nos seguintes temas:

- O professor com deficiência e a formação inicial
- A inserção profissional do professor com deficiência: relatos desse processo

- Os desafios do trabalho docente: o que dizem os professores

Cada tema indicado anteriormente segue a linha de raciocínio das respostas adquiridas a partir de cada eixo. Para finalizar, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, foi feito através de comparações, recorrência, contradição e complementariedade entre as respostas dadas em cada eixo. A partir dessas comparações, as análises foram feitas com apoio das dissertações e artigos proporcionados pelo balanço das produções e também com apoio de obras de autores estudiosos sobre o tema.

4. DESAFIOS QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO INICIAL E O TRABALHO DOCENTE NA VOZ¹⁴ DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

*É do buscar e não do achar que nasce o que eu não sabia.
(Clarice Lispector)*

Este capítulo apresenta quatro subdivisões, nas quais se discutem as questões de pesquisa destacadas na apresentação, a fim de expor e refletir sobre os desafios encontrados por professores com deficiência, graduados em cursos de licenciaturas da UNIVILLE, no trabalho docente. Juntamente a esse objetivo buscou-se identificar os desafios apontados pelos professores com deficiência no percurso da formação inicial. Além disso, buscou-se entender como ocorreu o processo de inserção profissional do professor na instituição que atua, e verificar qual é a percepção desses professores sobre a inclusão nas escolas em que atuam.

No primeiro subtítulo será apresentado um breve perfil dos professores participantes dessa pesquisa, e assim saber mais sobre esses professores, quais características podem ser relevantes na compreensão de suas repostas, haja vista que cada sujeito fala a partir de sua própria realidade.

Os três subtítulos subsequentes, já comentados anteriormente, referem-se às categorias por meio das quais se propõe a análise de conteúdo.

4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa

Este primeiro subcapítulo pretende apresentar os professores com deficiência entrevistados para esta pesquisa. Vale destacar que, de forma geral, os professores foram muito receptivos ao responder as questões, demonstrando interesse em apontar suas percepções sobre o tema abordado. Todos os professores comentaram que nunca tinham lido nenhuma pesquisa sobre o trabalho do professor com deficiência e que poder compartilhar as suas experiências era motivador. No Quadro 6, a seguir, serão apresentados alguns dados dos entrevistados.

¹⁴ O termo “voz”, “fala”, ou mesmo “relatos” dos professores aparecerá no texto fazendo referência aos pronunciamentos dos professores entrevistados.

Quadro 6 – Dados pessoais dos sujeitos entrevistados

Nome Fictício	Sexo	Idade	Deficiência
P1	Masculino	54	Física/amputação membro inferior direito
P2	Masculino	37	Física/lesão Plexo braquial – sem movimento no braço esquerdo
P3	Masculino	44	Física/ amputação membro inferior direito
P4	Feminino	22	Cegueira
P5	Feminino	43	Física/amputação membro inferior direito

FONTE: Autor (2015)

Pode-se afirmar que os professores entrevistados têm entre 22 e 54 anos, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. Quatro professores possuem deficiência física e uma professora possui deficiência visual. Esse último dado vai ao encontro de uma pesquisa realizada por Hakime (2010) que analisou os setores que mais empregam pessoas com deficiência no estado de São Paulo com base nos dados do ministério do trabalho, constatando que 90% dos deficientes na área da educação no estado de São Paulo possuem deficiência física.

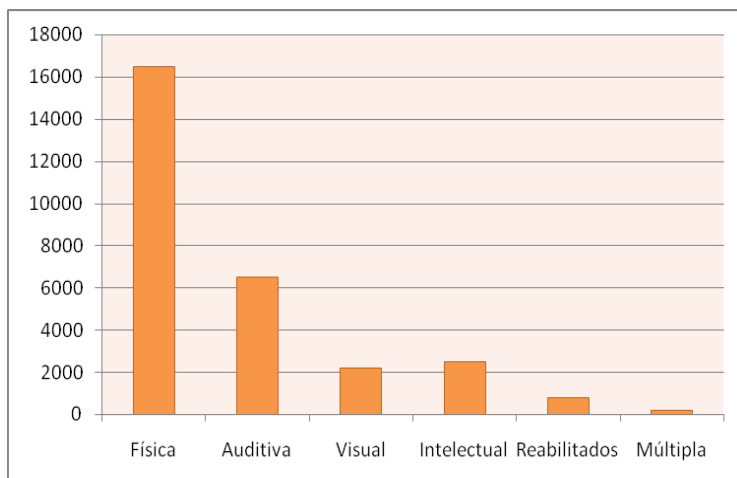
Nesse contexto, podemos citar ainda os dados do Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do Ministério do Trabalho e Emprego¹⁵, que indicam em 2011 que as pessoas que possuem deficiência física foram as que tiveram maiores números de contratos no Brasil, como aponta o Gráfico1.

Essa maior representatividade de deficiência física pode estar relacionada à diversidade de limitações físicas que a lei contempla, as quais podem ser consideradas como leves ou severas, em conjunto com postos de trabalho que exigem maior competência intelectual.

Dos quatro professores que possuem deficiência física, três deles usam prótese e se observa que o desenvolvimento tecnológico tem auxiliado as pessoas com deficiência a superar limitações, com as próteses artificiais e as novas técnicas na área médica por exemplo.

¹⁵ O observatório do Mercado de Trabalho Nacional é um órgão de assessoramento técnico de MTE, dedicado à promoção de conhecimentos sobre o mundo do trabalho e a legislação pertinente. ([http:// portal. mte.gov.br](http://portal.mte.gov.br)).

Gráfico 1 – Perfil dos tipos de deficiência das pessoas contratadas em 2011 no Brasil



Fonte: Observatório do Mercado de Trabalho do TEM

Sobre as causas das deficiências dos docentes pesquisados, predomina a deficiência adquirida por acidentes de trânsito, é o que mostra o quadro7 a seguir:

Quadro 7 – Dados informados pelos sujeitos da pesquisa sobre a causa da deficiência

SUJEITO	CAUSA DA DEFICIÊNCIA
P1	Acidente de carro
P2	Acidente de carro
P3	Acidente de moto
P4	Deficiência visual congênita
P5	Acidente de moto

FONTE: A autora (2015)

Esses dados nos provocam reflexões acerca das diferentes causas das deficiências no país. As pessoas que adquirem deficiência por acidentes de trânsito ou por doença ganham ênfase em uma pesquisa realizada pela FEBRABAN e o Instituto i.Social com o objetivo de caracterizar os deficientes na sociedade brasileira. Nesse estudo sobre as principais causas das deficiências adquiridas no Brasil, aponta-se que cerca de 45% das pessoas com deficiência física adquirem a deficiência por meio de doenças e 25% por meio de acidentes de trânsito. Esses dados, quando relacionados às informações obtidas nessa pesquisa, reforçam a necessidade de haver mais pesquisas que investiguem como as pessoas que adquirem deficiência tem visto seu processo de retomada da vida social em todos

os contextos. No estudo atual, todos os sujeitos com deficiência física a adquiriram por acidente de trânsito.

Sobre as maiores causas das deficiências estarem ligadas a doenças, podemos compreender que quando analisadas as causas das deficiências entre as décadas de 1940 e 1970, as informações referentes à importância das vacinas e o cuidado com abuso de medicamentos antibióticos eram pouco divulgadas. (KLAUMANN, 2009).

Vale destacar ainda que todos os professores com deficiência física já possuíam a deficiência ao entrar na faculdade, dado esse de bastante relevância para essa pesquisa, sendo que um dos eixos pré-definidos trata especificamente em analisar quais as relações entre o processo de formação inicial e os desafios que esses professores vivenciaram no trabalho docente, bem como apontar as experiências de in/exclusão quando na universidade.

Pela análise das características dos sujeitos da pesquisa apresentados nos Quadros 6 e 7 e também pela análise das falas dos professores quando questionados sobre a causa da deficiência, podemos inferir que a deficiência física não inviabiliza a realização do seu trabalho docente, e que nem sempre é perceptível pelos alunos, mas que quando o é, causa espanto e comoção, como será discutido posteriormente na categoria “A inserção profissional do professor: a realidade de cada um”.

Continuando a apresentação de algumas características dos participantes da pesquisa, podem-se observar, no Quadro 8, as questões profissionais dos educadores

Quadro 8 – Dados profissionais dos sujeitos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	LOCAL DE TRABALHO	ATIVIDADE EXERCIDA	TOTAL DE ANOS DE DOCÊNCIA
P1	Escola da rede Estadual, Municipal e CEJA (escola de jovens e adultos)	Professor de História-	5 anos
P2	Escola da rede estadual e escola da rede particular	Professor de História e Sociologia	História 15 anos Sociologia 2 anos
P3	Escola da rede Estadual e Municipal	Professor de Geografia	12 anos
P4	Escola da rede Municipal	Núcleo da educação especial	2 anos
P5	Escola da Rede Estadual	Professora de Matemática	6 anos

Fonte: a autora (2015)

Inicialmente, identifica-se que os participantes são professores da educação básica. A professora (P4) que trabalha no núcleo da educação especial¹⁶, atualmente efetivada na rede municipal da cidade de Joinville, relata que passou no concurso para ser professora da área de Letras. Mas, como já tinha experiências anteriores com braile e informática, dando aulas na Associação Joinvillense para Integrações Deficientes Visuais (AJIDEVI), a escola está se organizando para que ela trabalhe com crianças deficientes visuais e também como apoio aos professores que tenham em suas turmas alunos com deficiência visual. Sobre isso, a professora relata:

*Eu passei no concurso para ser **professora de letras** mesmo, só que como inserção na sala de aula requer pelo menos doze itens que a Prefeitura exige, **fica complicado pra eles**, então decidiram me deslocar para esse centro, eu particularmente prefiro, **prefiro bastante** [...] A minha vivência, como pessoa cega, me ajuda muito, em como ensinar as professoras a trabalhar com alunos cegos, e também me ajuda a saber o que os alunos cegos precisam. (P4)*

Evidencia-se, na fala dessa professora, que ela está satisfeita com o trabalho que realiza no núcleo de atendimento especializado. No entanto, ela exerce uma função que não corresponde com a vaga que conquistou no concurso em que foi aprovada, como também sua formação inicial não a preparou para sua presente

¹⁶ O núcleo que a professora se refere é o CEAPES, Centro de Apoio Pedagógico, e a professora pretende trabalhar ensinando professores a trabalhar com alunos deficientes visuais e também com os próprios alunos com deficiência visual.

atuação profissional. Essas constatações nos remetem a questionar sobre as razões que levaram a rede municipal de ensino a optar pela realocação da docente ao invés de inseri-la na vaga para qual ela foi aprovada no concurso público.

Essa situação pode ser compreendida como algo que vem sendo feito para atender a legislação, mas que, no entanto, o próprio sistema está despreparado para o novo. Outra possibilidade que pode se apresentar é a própria estrutura escolar que é pensada para atender certo perfil de profissional com características pré-definidas.

O Quadro 8 também revela que 3 dos 5 professores trabalham em mais de uma escola, somente duas professoras trabalham em apenas uma escola.

No Brasil, muitos professores buscam melhorar o rendimento mensal trabalhando em mais de uma escola, o que corresponde à realidade nacional. No Brasil, diversos professores buscam melhorar o rendimento mensal trabalhando em mais de uma escola. De acordo com o CNTE (2004) que apresenta e discute os dados obtidos com mais de 14 mil professores brasileiros e cerca de mil diretores de 1070 escolas públicas e privadas de todos os estados do país, em um estudo realizado em 2012, sobre a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cerca de 40% dos mais de 2 milhões de professores da educação básica dão aula em cinco ou mais turmas, e aproximadamente 20% deles ensinam em pelo menos dois estabelecimentos. A pesquisa destaca também que o ideal seria o professor estar vinculado a apenas uma escola.

Ao comentar sobre o fato de o professor dar aula em mais de uma escola, Nóvoa (2002) traz algumas reflexões. Para o autor, essa realidade torna impraticável o desenvolvimento de um professor reflexivo e que trabalhe em equipe – temas centrais de suas teorias e linhas de investigação. O autor defende a existência de um projeto pedagógico nas escolas que funcione como fio condutor de todas as atividades, e que envolva professores em colaboração, e afirma ainda que nada será conseguido se não alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas em reação aos professores.

Finalizando as discussões a partir do Quadro 8, podemos perceber que os professores se encontram em momentos diferentes de tempo de trabalho na docência. Dois dos professores, apesar de já terem experiências em outras escolas, um deles inclusive quinze anos, estão iniciando sua docência em outras redes.

Considerando que os sujeitos graduaram-se a partir de 2008, vale mencionar que dois deles já trabalhavam como docentes em escolas antes mesmo de se formarem e esse fato trouxe dados relevantes relacionados aos desafios da inserção profissional.

Sintetizando as características dos sujeitos temos um grupo de 05 professores, 03 homens e 02 mulheres; 04 possuem deficiência física, em decorrência de acidentes automobilísticos, e 01 possui cegueira congênita; todos os sujeitos lecionam em duas ou mais escolas no ensino básico, sendo que o tempo de docência varia de 2 a 17 anos. Com base nestes dados, adentraremos nas discussões das categorias propostas.

4.2 O professor com deficiência e a formação inicial

Conhecer os desafios apontados pelos professores com deficiência no percurso da formação inicial e as contribuições dessa formação para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente se faz-relevante no contexto dessa dissertação por compreendermos que os professores são egressos da UNIVILLE, campo de estudo dessa pesquisa, e que conforme pesquisa realizada por Passos (2013), conhecer como os professores estão se colocando no mundo do trabalho é também uma das preocupações dos professores formadores dos quais os sujeitos dessa pesquisa foram alunos.

Investigar as razões que levaram os professores a optar por essa profissão é do mesmo modo fundamental para entendermos como eles se constituíram docentes. Para tanto, a primeira pergunta do eixo “O(a) professor(a) com deficiência e a sua formação inicial” buscou atender a seguinte pergunta: por que ser professor(a)? Nessa reflexão optou-se por trazer todas as falas, para conhecer os motivos de cada um(a).

*Foi uma realização antiga, já. Eu sempre **gostei de história**, sempre me dei muito bem em história, e quando eu sofri meu acidente, aí mesmo que resolvi voltar. Para me sentir **útil** né, é bom trabalhar. (P1)*

*Ah! **Isso é uma maravilha**, né?! **eu adoro o que eu faço**. Eu não largo por nada. (P2)*

*É, uma forma de me **deixar feliz** né...então esse trabalho ele **só me traz felicidade**, desde a época que eu comecei a exercer, cada dia que eu entro em uma sala de aula eu só me sinto realizado.(P3)*

Porque eu adoro a literatura [...] eu entrei em letras não para ser professora, eu nunca tive a intenção de ir para a sala de aula, mas porque adoro literatura. Depois as coisas foram acontecendo e agora vai fazer toda a diferença, porque eu tenho muita vivência, vivência mesmo, então eu sei como ensinar uma criança que não enxerga, principalmente. Também posso falar melhor para uma professora que tenha alunos com deficiência (P4)

Bom, eu sempre me dei bem com as exatas [...] Porque quando eu lecionei, eu já usava prótese, como eu usava parte estética muitos não sabiam que eu tinha uma amputação. Aí a prótese machucava e eu comecei a usar muletas [...] então os alunos questionavam, ô professora, o que aconteceu com a professora? Eu disse: nada, como assim nada? A professora estava com perna e agora está sem perna? Ai eu expliquei [...] e eles foram bem conscientes e respeitosos em tudo.(P5)

Fica evidente nas falas dos professores entrevistados o quanto a opção pela docência foi por acreditar na profissão, por gostar de estarem em sala de aula, e em sua maioria os sujeitos não compreendem que a deficiência está atrelada as suas escolhas profissionais. Os professores entendem a profissão de forma positiva. Contudo, na resposta da professora com cegueira (P4), a princípio, sua escolha pela profissão não estava atrelada à deficiência, mas depois a professora considerou que sua vivência, pelo fato de ser cega, pode ajudar outros alunos com deficiência visual também.

Segundo Ramos (2005), teorizar sobre a deficiência, e aliar a sua vivência como pessoas com deficiência é uma experiência enriquecedora tanto para o aluno quanto para o professor, pois eles trocam, aprendem entre si, e assim aproximam teoria e prática. Essa aproximação entre teoria, prática e vivência, pode ajudar na desnaturalização de conceitos impostos pela sociedade, como por exemplo, o conceito de incapaz.

Nesse contexto, o estudo de Netto (2005) evidencia a importância, e o quanto pode ser enriquecedora a presença de uma professora surda em sala de aula, lecionando para alunos surdos. Os educandos tem o exemplo da professora de que a deficiência não é um impeditivo para se obter êxito em seus processos de escolarização e de profissionalização.

Sobre a chegada à universidade é inquestionável o fato de que essa tem papel fundamental na construção da sociedade e conseqüentemente no trabalho, e na formação do conhecimento. Assim como as demais instituições de ensino, passou a ser reconhecida como um importante espaço na inclusão social e

educacional. E assim, como as pesquisas realizadas na educação básica apontam, após vinte anos do movimento de inclusão educacional, a presença de barreiras que fragilizam a efetivação desse movimento, os estudos realizados no ensino superior apontam para situação semelhante, havendo a presença de diversas barreiras, em relação ao acesso e permanência do alunado com deficiência na universidade. Reforçando as aproximações que há entre a educação básica e o ensino superior nesse processo, nos apoiamos em Cruz (2013) quando menciona que apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena.

Estudos como os de Caiado (2014), Cruz (2013), Valdéz (2006) apontam para a dificuldade das pessoas com deficiência ingressarem na universidade, apesar de, recentemente, as políticas públicas garantirem alguns direitos à pessoa com deficiência. Pensando nessa direção, é possível refletir que algumas pessoas conseguem driblar esse sistema, concluem o ensino superior, chegam à pós-graduação, e mercado de trabalho, ou seja, conseguem concluir seus estudos, se apropriam do conhecimento científico e passam a ser referência, já que superaram a construção sócio-histórica de que a pessoa com deficiência é incapaz de ascender um nível social de participação como os demais indivíduos. Essa compreensão ganha mais intensidade conforme o nível de comprometimento do sujeito. Os professores, sujeitos dessa pesquisa, constituem uma pequena amostra das pessoas com deficiência que alcançaram seus direitos e atualmente exercem uma participação social.

Compreendendo a importância da formação inicial nesse processo e que para muitos a ascensão social está atrelada a conclusão da formação inicial, perguntamos aos professores como ocorreu a experiência deles na universidade na perspectiva da educação inclusiva. A seguir, apresentamos alguns trechos que merecem destaques:

*No primeiro ano foi mais difícil, porque eu usava muletas, mas no segundo já foi melhorando, e os **amigos sempre ajudaram muito** (P1)*

***Não havia todas as adaptações necessárias**, para mim pelo menos, mas ela já tinha **rampa, né, de acesso para os cadeirantes**, mas em outro bloco [...] Pra mim foi, **é difícil no início né**, e eu sofri o acidente no segundo ano, mas eu tive **muita ajuda dos amigos**, principalmente na*

*questão de **locomção, a ida até a universidade, sempre tinha carona pra ir e voltar [...]**nos primeiros meses eu não usava prótese, então foi importante essa ajuda, e a adaptação para muleta né, é mais difícil. A sala era no segundo pavimento, então eu ia de escadas, depois que peguei o jeito aí foi mais fácil. (P3)*

*Eles me deram alguns recursos, **mas não me deram tudo que eu precisava, enfim...** poucos materiais eram preparados com a impressora Braille, nas provas sim, havia um esforço maior, a universidade não está preparada ainda, os professores não estão preparados, pouquíssimos materiais **os alunos são muito mais preparados que os professores.** A minha maior receptividade na Univille, foi dos **meus colegas.** E claro, **alguns professores são maravilhosos.** Pensa, uma vez colocaram **filme em língua estrangeira, e eu pedi para por dublado, e a professora fala que gosta de ver o filme em língua original. Tá, mas eu não enxergo, eu não posso ver a legenda, você tem que por dublado. Nossa, tem professores que me frustraram demais.** (P4)*

A resposta dos professores possibilita reflexões interessantes, nos faz refletir sobre a importância da qualidade nas relações com os demais colegas, e o quanto essas foram positivas e fundamentais na permanência desses no ensino superior, nos remetendo a uma reflexão sobre o papel social e o olhar do outro no enfraquecimento da discriminação e do preconceito.

Nessa direção, mencionamos uma pesquisa realizada por Netto (2005). A autora acompanhou a formação da primeira professora surda no curso normal do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) e constatou que alguns pares foram fundamentais no processo de escolarização da professora com deficiência auditiva, como a presença de amigos e professores disponíveis, em especial a presença de uma amiga que aprendeu LIBRAS, para poder ajudar e se comunicar com a professora. Como é possível identificar tanto nesse caso como no relato da professora (P4), a relação estabelecida com o outro foi fundamental para se compreenderem pertencentes ao meio acadêmico.

Nesse contexto, Maturana (2001, p.47) contribui, dizendo que:

O social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social.

Outra constatação que emerge da fala da professora (P4) é a atitude de indiferença da professora formadora ao exibir durante a aula um filme legendado, sabendo da presença de uma aluna cega em sala. A questão do olhar, como modo de reconhecer ou não o outro é discutida por Barros (2003) que diz que o olhar é um

instrumento que serve para refutar as diferenças e lutar contra as resistências. A autora reflete ainda que pior que o olhar da discriminação é aquele que oculta a realidade: o olhar da indiferença em relação ao outro, pois esse toca de forma silenciosa e fere o outro.

A fala da professora (P4) nos leva a pensar sobre os desafios e necessidades que os cursos de formação inicial têm, ao preparar professores para melhor atuar frente às diferenças, uma vez que precisam reformular suas propostas pedagógicas, com o intuito de promover o direito de aprendizagem e inclusão dentro de uma perspectiva que atenda a todos os alunos.

A professora (P4) reforça a falta de uso de ferramentas específicas, como o uso do braile na preparação das atividades, isso possivelmente privou essa professora de desenvolver suas atividades em condições de igualdade aos demais profissionais nas atividades cotidianas nas disciplinas, mencionando que somente nas avaliações havia um esforço maior por parte dos professores em adaptar o material.

Glat e Pletsch (2004, p.5) trazem contribuições interessantes sobre os desafios que permeiam a educação inclusiva no ensino superior:

O grande desafio posto para a universidade é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes da sua classe.

Diante do exposto, podemos pensar nos dois lados das atitudes do outro em relação às pessoas com deficiência, um que exclui e outro que acolhe, e afirmar o quanto atitudes positivas, que acolhem e aceitam o outro com suas diferenças, tem efeito determinante para a inclusão social e pessoal das pessoas com deficiência.

Para esta discussão, Barbosa (2009) traz colaborações pertinentes ao mencionar que as barreiras atitudinais decorrem do preconceito das outras pessoas em relação aos indivíduos com deficiência, e que essas talvez sejam as mais difíceis de serem atravessadas, pois exige uma mudança de comportamento de todo um grupo inserido em uma cultura, que muitas vezes determina um padrão a ser seguido e aqueles que não correspondem são estigmatizados.

Nessa perspectiva, Valdés (2003, p, 152) ressalta que:

As barreiras atitudinais são reconhecidas como as barreiras mais fortes e também a mais intangível, pois envolvem componentes cognitivos, afetivos e de conduta formados historicamente e socialmente, que incluem desde fatores sociais como o estigma da deficiência e sua difícil diferenciação de doença, a visão tradicional da pessoa com deficiência como “coitado” e digno de lástima, até fatores de personalidade e da história de vida.

O professor (P3) em seu relato, considera que o acesso a sua sala de aula era difícil, e que a ajuda dos amigos foi significativa para a adaptação em todos os sentidos naquele momento. A questão da acessibilidade emerge da fala do professor e indica quão mal adaptadas as instituições educacionais estão em relação à inclusão das pessoas com deficiência. Mas, apesar dessa barreira, o professor sentia-se acolhido, principalmente por contar com seus colegas de turma. O professor, ao final da sua fala, diz que foi importante a universidade como um todo uma vez que ele foi tratado “como um aluno comum”.

Ao abordar o tema da acessibilidade, Manzini (2003) traz pontuações pertinentes. O autor comenta que esse tema no Brasil recebeu ênfase nos eventos científicos a partir de 2001. Numa nova visão do conceito de acessibilidade e inclusão social, o autor aponta que o termo acessibilidade estaria muito associado às barreiras arquitetônicas e ligado ao conceito de inclusão. O que para ele é coerente. Contudo, acrescenta que em um ambiente acessível pode não ocorrer a inclusão social. O contrário também é verdadeiro: em um ambiente com muitos obstáculos e barreiras arquitetônicas, pode, por meio de uma rede de relações de ajuda mútua e de cooperação, tornar-se possível promover a inclusão social das pessoas com deficiência.

Isso foi possível identificar nas falas dos professores, e reforça o fato de que a inclusão da pessoa com deficiência, seja ela no âmbito social, educacional ou laboral, dependerá de um esforço coletivo.

A fala do professor (P2) revela aspectos positivos das experiências de inclusão na universidade, sendo que podemos sugerir que os programas existentes podem estar contribuindo para essa efetiva inclusão.

*Houve esse cuidado de estar lidando com as pessoas com deficiência física, e acima de tudo, incluindo elas né?! **Não somente depositando elas no espaço social** e fazendo com que elas sejam agregadas, mas com o devido respeito. Acho que o **PROÍNES**¹⁷ um programa para incluir pessoas*

¹⁷ Projeto de Apoio a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, projeto esse que se caracteriza por trabalhar diretamente na busca de uma educação com qualidade, e criado em 2008 pela pró-reitoria da

com deficiência na universidade colaborou com isso.(P2).

O que fica evidenciado ainda após análise de todas essas falas apresentadas é que quando a deficiência é física leve, os problemas não comprometem as atividades acadêmicas, no entanto, o processo de aprendizagem da aluna com cegueira ficou comprometido devido ao fato do professor não promover de forma inclusiva seu método de ensino.

Outra inferência que podemos levantar é que o movimento de in/exclusão, em alguns momentos, se dá de forma sutil e em outros de modo evidente, reforçando o pensamento de Sawaia (2014, p.9) quando diz que:

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. [...] é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com o outro [...] é produto do funcionamento do sistema.

Na universidade a inclusão não se deve dar apenas através de melhorias arquitetônicas, mas sim de forma global, com mudanças políticas, administrativas e a preparação dos profissionais na área educacional. Esses docentes necessitam ser sensíveis às especificidades de cada discente com deficiência, tendo conhecimentos teóricos e práticos para promover a inclusão de todos os alunos, seja com o uso de metodologias ou estratégias diferenciadas.

Partindo da intenção do objetivo específico deste tópico que foi compreender as relações entre o processo de formação inicial e os desafios que esses professores vivenciam no trabalho docente, a seguir serão apresentados excertos das falas dos professores quando questionados sobre as possíveis contribuições da formação inicial para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente. Destaca-se que essa é uma das preocupações dos professores dos quais os sujeitos dessa pesquisa foram alunos, como já explicitado na apresentação da pesquisa e fundamentação teórica, e apontada pela dissertação de Passos (2012).

Os professores relatam que:

*Foi muito importante o que me **foi passado pelos professores da Univille, serviu de incentivo, de apoio, para poder trabalhar.** Estar trabalhando refletiu na minha formação. Tive muitas **discussões boas com professores**, muita coisa é discutida **teoricamente na academia, mas não***

chega na outra ponta, a realidade da sala de aula.(P1)

*Em 1998, quando eu fiz a minha primeira graduação, não existia esse negocio de **inclusão ainda**, não tinha a **disciplina de inclusão**. Já na segunda graduação, em sociologia, que eu iniciei em 2009, aí **já existia a questão da inclusão, aprender braile, e tal, foi bem legal essa disciplina**. É gratificante, **saber que as pessoas estão pensando na inclusão**. (P2)*

*Na verdade eu acho que a universidade influenciou **muito pouco** na minha prática, sou bem franco em falar. (P3).*

*Na parte da **fonética sim**, porque eu vou ter que explicar ao professor por que o aluno cego dele **escreve casa com “z”** então, eu só vou conseguir explicar porque eu tenho Letras. (P4)*

*Olha, **é muita teoria, a parte prática a gente aprende no dia a dia**. Aí vai do teu domínio, com os alunos. A gente tem alunos maravilhosos, alunos que são problemas, então são o **dia a dia mesmo**. Tudo tem um jogo de cintura a gente aprende no dia a dia, **não consegue ver isso na faculdade**. (P5)*

A fala dos professores permite fazer algumas inferências, a primeira seria que a contribuição da formação inicial para o enfrentamento dos desafios do trabalho está centralizada nas atividades reconhecidas como teóricas. Isso pode estar relacionado com os desafios do trabalho docente que serão apresentados posteriormente na categoria “Desafios do trabalho docente: o que dizem os professores”.

Nessa categoria, alguns dos professores dizem que os maiores problemas no dia a dia estão relacionados com a aprendizagem dos alunos, deixando de mencionar algum desafio atrelado à deficiência.

Na fala do professor (P2) percebe-se a satisfação em ter tido disciplinas que reconheçam a importância em discutir a inclusão, já que na primeira graduação isso passou despercebido.

O fato do professor não ter tido contato com disciplina em 1998, que tratasse da inclusão, pode estar associada à implantação tardia de toda uma política de inclusão culminando a implantação do Programa Incluir, que foi aprovado só em 2005, com a proposta de fomentar ações e garantias ao acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, o qual visa a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação à educação (CRUZ, 2013).

A fala do professor (P1) relaciona o que foi transmitido pelos professores

formadores, com o trabalho, inclusive afirma que o fato de trabalhar como docente refletiu na sua formação, e que o que foi passado pelos professores serviu de apoio para exercer a docência e isso parece estar atrelado às discussões que teve em sala de aula. No entanto, soma-se a essa situação os anos anteriores de docência que lhe permitiam compreender e discutir situações pertinentes à prática docente.

Os professores (P1) e (P5) comentam sobre a dicotomia entre teoria e prática na universidade, sendo que discussões importantes permeiam essa temática, e seus percalços. A esse respeito Charlot (2006) pontua que se impõe às universidades o compromisso de articular teoria e prática, o autor ressalta que a recusa do pesquisador ou professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor levantam suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. O autor salienta ainda que não é possível dar receitas, ou modos de fazer que funcionem de imediato. Entretanto, coloca que o professor precisa definir técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos.

A professora (P5) destaca que experiências vividas no dia a dia foram fundamentais no enfrentamento dos entraves que emergem no cotidiano. Tardif (2002), em seus estudos, ressalta que o saber docente se compõe de diferentes fontes, que são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O autor considera que os saberes experienciais são saberes práticos, que formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões.

Em suma, os dados dessa categoria indicam que uma das dificuldades dos professores com deficiência, quando na universidade, está relacionada às barreiras atitudinais de professores/formadores, sendo que esses, por falta de flexibilidade, por não saberem ou por resistência, infringiram um dos aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem que foi o de oportunizar o acesso ao conteúdo à acadêmica cega. Outra constatação volta-se à infraestrutura da universidade, que precisa estar adequada às necessidades desse alunado, no entanto, parece que as atitudes colaborativas vêm amenizar os efeitos negativos das barreiras arquitetônicas.

Fica evidente que quando a deficiência é física os problemas não

comprometem de modo significativo as atividades acadêmicas. A instituição tem realizado ações visando minimizar essas barreiras, no entanto, quando o movimento de inclusão volta-se para as ações dos docentes, percebe-se que as falas apontam mais atitudes que impedem desenvolver com qualidade as atividades de ensino e aprendizagem. Compreende-se que a falta de qualidade desse processo está vinculada às atitudes de exclusão de alguns professores formadores ao utilizar uma metodologia incapaz de contemplar as necessidades desses estudantes.

Percebeu-se que o programa PROINES, cujo objetivo é atuar diretamente com os alunos com deficiência matriculados na instituição, com os agentes administrativos e os professores que possuem em suas disciplinas alunos com deficiência, ou seja, a comunidade acadêmica como um todo, tem trazido resultados positivos, conforme evidencia a fala de um dos sujeitos.

Os dados analisados sobre as contribuições da formação inicial para o enfrentamento dos desafios da docência, constataram que para alguns dos professores entrevistados não houve muita contribuição, no entanto, a maioria considera que houve contribuição teórica, o que foi apresentado pelos professores, além de discussões como facilitador dos desafios do cotidiano. Contudo, os professores apontam também a dicotomia entre teoria e prática na universidade.

A partir dessas indicações, há um caminho longo a ser percorrido no que rege a educação de pessoas com deficiência no ensino superior, principalmente em dar novo significado à concepção de inclusão e conceber a diferença como um direito a ser respeitado. Sendo assim, concluído as análises sobre esse processo de formação inicial, as próximas duas categorias irão abordar, mais especificamente, os maiores desafios vivenciados pelos professores com deficiência nos seus locais de trabalho.

4.3 A inserção profissional do professor com deficiência: relatos deste processo de ingresso na docência.

Nessa categoria, vamos abordar os relatos de experiências dos professores com deficiência, quando na sua inserção profissional. Considerando que os sujeitos dessa pesquisa atuam na docência por tempo variado, não nos deteremos em refletir apenas sobre o período de início da docência. Utilizaremos como referência o

período da inserção profissional, a fim de identificar como foi esse início, se houve algum impacto por parte dos integrantes da escola e sobre as condições que eles consideram necessárias para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra.

O debate acerca da fase da inserção profissional docente tem se intensificado nos últimos anos, diante das particularidades que envolvem esse período profissional na constituição do ser professor.

Professores no início da carreira vivenciam situações inusitadas a cada dia. Lima (2006) coloca que serão essas situações e a maneira com que lidam com elas que os ajudarão a formar a identidade profissional. Nessa perspectiva, Marcelo Garcia¹⁸ (1999) relata que a inserção na docência caracteriza-se por um período de conflitos e aprendizagens intensas em contexto geralmente desconhecido e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal.

Tardif (2002) enfatiza que é no início da carreira que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental, mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A partir das reflexões dos autores mencionados anteriormente, é possível compreendermos a relevância desse período, ainda mais quando nos voltamos para professores com deficiência e os desafios enfrentados por eles no dia a dia no exercício da docência.

Partindo da compreensão de tornar-se professor para além dos componentes subjetivos, nesse caso somam-se as limitações das deficiências. Há, indiscutivelmente, a influência dos elementos externos, o meio e o outro, sendo possível compreender o porquê das respostas obtidas quando os professores com deficiência, sujeitos dessa pesquisa, foram questionados sobre o processo da inserção profissional.

Eu sempre fui bem aceito apesar da deficiência. Nunca ninguém me questionou sobre eu ter uma deficiência, de talvez não render por causa disso, de me tornar faltoso. Existe uma coisa que lugar de deficiente é em casa, não é trabalhando. Mas no meu caso foi tranquilo.
(P1)

¹⁸ Tendo em vista as próprias citações de Carlos Marcelo Garcia, ora utilizando ‘Marcelo’, ora utilizando ‘Garcia’, e tendo como objetivo facilitar a leitura do texto evitando-se dúbia identificação de referência, optou-se por utilizar “Marcelo Garcia” em todas as citações do autor.

O excerto da resposta do professor (P1) explicita que ele foi aceito pelo grupo “apesar da sua deficiência”, essas palavras revelam a existência de marcas pessoais associadas ao preconceito já vivido em alguns momentos, que a pessoa que não possui deficiência não sente. A pessoa que sem deficiência possui um roteiro de formação traçado socialmente no qual, para ela fazer parte da sociedade, inicialmente frequenta a escola, na sequência um curso superior e posteriormente o trabalho. Ao passo que essa cobrança é dispensada para aqueles que possuem deficiência, sendo penalizados quando insistem em contrariar a sociedade, pois a compreensão de que o lugar da pessoa com deficiência é em casa exime a sociedade de se mobilizar no oferecimento de acessibilidade para elas. Assim sendo, a transgressão desse movimento pode gerar, no outro e até mesmo no sujeito, desconforto em maior ou menor grau.

Outras marcas nessa direção são percebidas, com as palavras “ eu nunca” e “apesar da deficiência”, confrontando-se com afirmações implícitas, de que as pessoas com deficiência habitualmente sofrem preconceito.

Contribuindo com essa reflexão, Meletti (2006) menciona que existem mitos presentes nas formas de lidar com as pessoas com deficiência, quando, por exemplo, generalizamos que a pessoa com deficiência é totalmente incapaz, pois o rótulo “deficiente” traz consigo atribuições pejorativas como incapaz, incompetente, dependente. Tais adjetivos, que permeiam as atitudes sociais, refletem na aceitação do profissional que possui deficiência.

O professor (P2) relata que:

*Foi um pouco **complicado**, porque tenho deficiência no braço esquerdo, então, enquanto professor se exige que eu use o quadro, escrevendo [...] mas o que existe são **superações**. Eu sempre gostei de escrever com o livro na mão esquerda e eu **aprendi a fazer diferente**, uso bastante **data show**, mais do que o quadro, ou decoro o que está no livro e escrevo do meu jeito. (P2)*

O professor (P2) ao falar de sua experiência de superação nos conduz a refletir sobre o uso de estratégias de ensino para superar a limitação causada pela deficiência física no braço esquerdo. O professor criou estratégias capazes de auxiliá-lo na realização das suas atividades e sua limitação não o impede de buscar alternativas para que as atividades sejam realizadas normalmente. Essa atitude contribui para desmistificar preconceitos como o de incapaz e outros. Esse mesmo

professor acrescenta:

*Existe uma **adaptação**, porque às vezes a pessoa mesmo tem que **reconhecer a sua deficiência**, a sua limitação e procurar outros caminhos, né? (P2)*

Desse mesmo modo, outros relatos interessantes dos professores abordam sobre o modo de lidar com as deficiências:

*Os alunos no início, **tudo para eles é novidade**, então eles ficam **espantados** de início né, então eu já procuro **desmistificar a coisa**, deixo eles **mexerem na prótese**, falo do acidente [...] faço com que eles tenham essa **proximidade**, então eles vendo assim né, veem que o **monstro não é tão grande assim**. (P3)*

*Bom, a diretora achou que **eu era aluna**, mas todos ficaram muito curiosos para saber como era a minha vida...e eu fui logo **explicando tudo, nossa, sem problemas** (...) quando eu fui **aprender Braille, eu virei meio mundo de cabeça pra baixo, mas aprendi** (...) Ah, **mesmo que se diga que não tem preconceito, se tem sim**. Eu sei bem, mas existem pessoas maravilhosas. (P4)*

*Eu acho que vai da gente **se aceitar**. Se eu não me aceitasse com a minha deficiência, que aconteceu através de um acidente [...] Não adianta a gente achar culpados, então nunca tive problema “ah porque a professora...” Mas também **a gente tem que saber se impor**.(P5)*

Esses relatos nos instigam a pensar no modo como esses professores significam suas limitações, há uma positividade nos enfrentamentos, permitindo assim que hajam com naturalidade, muitas vezes se reinventando para melhor exercer sua profissão. Essa atitude favorece a inversão do papel de incapaz imposto pela sociedade, oportunizando o surgimento de um novo conceito, ou ao menos uma revisão, no conceito de pessoa com deficiência: de incapaz para capaz; de improdutivo para produtivo, possibilitando a ele o direito de escolher o lugar que deseja ocupar e o reconhecimento que deseja da sociedade. E talvez até mais que isso, busca-se superar essas dicotomias: nem sub-humano, nem super-humano, apenas humano.

A partir desses relatos, é relevante considerarmos que todos os professores com deficiência física, participantes dessa pesquisa, adquiriram sua deficiência através de acidente de trânsito, como já explicitado na caracterização dos sujeitos. Esse fato nos conduz a entender essas afirmações, de superação e de se reinventar, feitas pelos professores, porque de fato tiveram que “superar”, “se adaptar” a uma nova condição de vida. A busca pela superação e afirmação certamente contribuiu

para a reorganização da vida como um todo e em diferentes contextos sociais.

É interessante refletir ainda que a professora com cegueira congênita, em nenhum momento da entrevista expressou termos como “superação” e “aceitação”, pois essa professora tem familiaridade com sua condição. Sua condição existe desde o nascimento e a acompanhou em toda sua trajetória pessoal, escolar, profissional e momentos de in/exclusão. Para essa professora, as superações foram no sentido de ir na contramão de uma sociedade que em muitos contextos impõe limites e barreiras ao desenvolvimento das pessoas com deficiência. E o fato dela não aceitar uma condição social já pré-estabelecida para ela, fez com que todas as pessoas que convivem com ela se vissem em uma situação desafiadora.

No entanto, há de se pensar que muitas pessoas procuram enfrentar os problemas, intervindo com os recursos de que dispõe, assumindo para si a tarefa de resolvê-los, incorporando o discurso, disseminado e alimentado pelo neoliberalismo, de atribuição dos problemas apenas ao indivíduo, a sua força ou fraqueza pessoal, a sua disposição de vencer. (LEME, 2015).

Nessa conjuntura de discussões faz-se oportuno apresentar os relatos dos professores acerca de seus alunos. Sobre o olhar dos educandos, o professor (P3) comenta que tiveram inicialmente um sentimento de espanto, outros professores também relatam esse sentimento por parte de seus alunos, integrantes da escola e até mesmo pelos funcionários dos recursos humanos, conforme comentou a professora cega quando ela foi fazer a escolha de vaga.

Sei lá, não tão natural né, eu estou em uma função diferente, assim... Mas necessária, entendeu? Na verdade provocou um espanto na escola. O próprio RH, quando me chamaram, enfim...tipo...você é...né, o olhar? Nesse sentido. Então isso faz diferença, porque eles viram que sim, pessoa com deficiência tem capacidade de passar no concurso público. (P4)

*Eu sempre trabalhei de calça, mas como estava no final do ano e muito quente eu **fui de bermuda**. E a minha **prótese estava sem a parte estética, só com o ferro**. Eu entrei na sala e um aluno, ele ficou **sem ação**. E perguntou? Eu estou com vontade de **chorar**, foi acidente? Aí eu **expliquei tudo pra ele** [...] Ele ficou **chocado** com a situação, hoje em dia ainda **as pessoas se chocam**. (P5)*

*Os alunos, **primeiro veem a surpresa**, porque como eu falei antes, geralmente o deficiente, ou aquele que é recuperado, como no meu caso, geralmente **são dispensados**, são vistos como uma coisa menor. Então é aquela **surpresa mesmo**. Mas é uma **surpresa positiva**. (P1)*

*Tem que lembrar que antes de 2014 eu não tinha deficiência, **então é claro que eu comparo e percebo um pouco desse olhar dos alunos**. (P2)*

Esses professores usam palavras como “impacto”, “surpresa”, “não tão natural” e “novidade” em seus relatos sobre o comportamento dos alunos e das pessoas envolvidas. E nesse sentido, Goffman (1988) aponta caminhos no entendimento dessa situação. O autor lança luzes para ajudar a entender esses comportamentos, em seu texto “Estigma e identidade social”, possibilitando a compreensão de que um estigma imediatamente perceptível ou não se refere a uma linguagem de relações e não a um atributo (por exemplo, a uma deficiência física) em si. O ambiente escolar é um lugar de relações, e os sujeitos criam expectativas e preconceções a respeito de si, do outro e do mundo em que participam, justificando assim o espanto, a surpresa, e não a naturalidade.

Goffman (1988, p.12) coloca também que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidades de serem nelas encontradas [...] quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social.

Partindo desse entendimento, é possível refletir que a escola, sendo um microcosmo da organização social vigente, é um ambiente em que as interações sociais estão muito presentes, e nelas, podem ser notadas as noções sociais do que é normal/natural e do que não atende a essa previsão.

Em situações de contato entre, por exemplo, um aluno e um professor com um estigma perceptível, o nível de interferência dessa percepção com o fluxo da interação entre os sujeitos em questão pode variar conforme as expectativas particulares que cada um nutre a respeito do outro e do que considera como normal.

Desse modo, os sujeitos estão se constituindo e formando suas expectativas a cada momento nas relações sociais e em determinado tempo histórico. Os alunos, ao agirem dessa forma, estão “carregados” de conceitos e vivências que o levaram a agir assim, e nesse sentido, também estão expostos à possibilidade de conscientização, e de mudanças, podendo transformar situações de exclusão em situações de inclusão, através de novas vivências e novas possibilidades que serão sempre expostos.

A professora (P4) relata o olhar, atitudes de preconceito das pessoas que estavam a admitindo no dia da sua escolha de vaga e de duas professoras que estavam ao seu lado no momento da contratação. Barros (2003) comenta que o silêncio dos olhares revela a barreira atitudinal discreta, que torna dolorosa a experiência para quem recebe as fagulhas desses olhares, expressando o preconceito.

Eu senti o olhar de espanto do pessoal que estava me chamando para o contrato, no RH tipo, humm? Você? Como? Mas o pior foi o comentário de duas professoras ao meu lado "Ah, mas eu conheço uma história... Fulano traiu Ciclano e teve um filho deficiente" Não... Eu não estou ouvindo isso! E a outra confirmou, ainda, com uma história parecida, tipo, como se a deficiência fosse um castigo, ou coisa. Por mais que seja absurdo eu te falando isso, é o que bastantes pessoas ainda pensam. (P4)

Do mesmo modo as pesquisas de Klaumann (2009) e Viana (2008) relatam o despreparo dos profissionais no atendimento às pessoas com deficiência em suas pesquisas. Na entrevista que Klaumann realizou, uma das professoras que possui deficiência auditiva relatou que ao fazer o exame admissional o médico ficava perguntando se ela era feliz, segundo a professora era para saber se ela não tinha depressão. Ela respondeu a esse profissional falando que fazia tudo que um ouvinte faz.

Nessa conjuntura de aproximações com pesquisas já concluídas e que tem a mesma temática dessa dissertação, Viana(2008) relata o depoimento da professora com deficiência auditiva, em que o médico, após identificar sua deficiência, diz que ela não pode dar aula, e a encaminha para um psicólogo.

Diante dessas realidades é possível constatar uma falta de preparo e conhecimento dos profissionais ao receber esses professores. Amaral (2001) ao dialogar com Goffman contribui na elucidação desses comportamentos vivenciados pelos professores. A autora expõe dois tipos de deficiência: a primária e a secundária.

A primária é aquela que engloba o impedimento, o dano ou anormalidade que o sujeito possui. É a deficiência, em si, a restrição, perda de atividade, sequela, o não enxergar, o não andar, o não ouvir. Já a deficiência secundária, a autora explica que pode ser a principal responsável pelo impedimento do desenvolvimento da pessoa, pois está relacionada à rede das significações sociais, como atitudes, preconceitos, estereótipos, que acabam por legitimar a diferença e reforçar a

exclusão. Essa fala reforça mais uma vez o quanto as barreiras atitudinais estão presentes na sociedade, de forma a reforçar a exclusão.

Nesse contexto, Amaral (2001, p.150) explicita:

(...) um dos caminhos é percebermos o que está se passando para que possamos não eliminar preconceitos (objetivo impossível de ser atingido), mas reconhecê-los em nós e, então, elaborá-los para que não se interpoem em nossas relações vivas e pulsantes de cada dia.

Sobre o excerto transcrito a partir da resposta da professora (P4) que possui deficiência visual, é possível pensarmos que infelizmente ainda há pessoas que associam a deficiência à castigo. Nesse contexto, a professora se choca com o comentário das professoras que associam a deficiência ao castigo e considera que “por mais absurdo que seja, eu estar te falando isso, é o que bastantes pessoas ainda pensam”. Certamente o uso da palavra “ainda” é bastante pertinente para a fala, afinal, essa era uma visão assumida na Idade Média. Na época, as explicações relacionadas à deficiência estavam vinculadas à forma de castigos, por pecados que teriam sido cometidos por seus progenitores. (PESSOTI, 1984).

Nesse âmbito de discussões, e até mesmo na contramão dos relatos de exclusão mencionados, os professores (P3) e (P4) acerca do seu processo de inserção profissional relatam também o quanto a atitude das pessoas que trabalham com eles fez diferença ao naturalizarem suas características, facilitando assim o seu processo de inserção profissional.

*Os meus colegas, eles fizeram a melhor coisa que tinha, **me tratar com a maior naturalidade possível**. Sem me **prestigiar**, ou sem me dar **oportunidade**, por eu ser deficiente. Eu acho que essa atitude deles de agir **naturalmente comigo né**, de me **inserir em tudo que é atividade**, isso me ajudou bastante. (P3)*

*As meninas **cuidam muito com os móveis**. Porque eu **expliquei** pra elas, quando eu cheguei que **as coisas tem que ficar no mesmo lugar, e que quando mudar é para me avisar**. Elas me **ajudam com o almoço com o café, então isso é maravilhoso**. (P4)*

É interessante observar nesses relatos o quanto as atitudes do outro se fazem fundamentais para a inclusão social das pessoas com deficiência. O estudo de Barbosa (2009) evidencia igualmente que o fato dos professores exporem suas limitações e falarem sobre suas deficiências ajudou a vencer o obstáculo da falta de

informação em lidar com essas questões. O autor conclui que tais atitudes produzem um ambiente em que, mesmo com falhas de acessibilidade ainda graves, as pessoas se manifestam a favor com vistas a proporcionar um ambiente igualitário a todos os envolvidos, pela pessoa que é e valorizando suas capacidades.

Nesse sentido, podemos refletir o quanto atitudes ou ações da própria pessoa com deficiência e das pessoas que o cercam são definidoras no processo inclusivo. Nessa mesma direção pode-se pensar também a inclusão como um processo de transformação incessante, que envolve a todos e implica em constante transformação das relações, nos diferentes contextos da vida.

A fala dos professores com deficiência sobre o processo de inserção profissional em seus locais de trabalho traz outras interessantes reflexões. Praticamente todas as falas dos professores estão exclusivamente relacionadas de algum modo com a deficiência, deixando de mencionar desafios já denunciados por estudos de, por exemplo, Marcelo Garcia (2012), Lima (2006) Tardif (2002). Esses estudos revelam que o início da docência é um período desafiador, pois o professor vem precedido de expectativas quanto ao que será encontrado nas escolas, mas também de muita novidade de situações que o iniciante deverá enfrentar, como por exemplo, o choque com a realidade.

Em síntese, Lima (2004,p.87) esclarece:

Entre as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros profissionais; o isolamento, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Já segundo Veenman (1988) seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina, e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

Nesse contexto de discussões acerca dos desafios da inserção profissional, faz-se oportuno mencionar a pesquisa de Giordan (2014). A autora pesquisou os desafios e dilemas que envolvem o início da docência de professores que atuam na rede municipal na cidade de Joinville, de onde advém alguns professores que participaram dessa pesquisa. Entre os maiores desafios apontados pela autora destacam-se: a indisciplina, a desmotivação dos alunos, a ausência da família no contexto escolar do aluno, e a organização do trabalho docente.

Sendo assim, é possível pensar o quanto a deficiência em si, desses professores, é significativa nesse processo, tanto que atrelam seus desafios da inserção profissional a ela. Vale destacar que esse dado só aparece nesse momento de análise. Posteriormente na categoria “Os desafios do trabalho docente: o que dizem os professores” outros desafios, não atrelados à deficiência, vão aparecer. Sendo assim, percebe-se que esses professores quando pensam em inserção profissional lembram-se da deficiência, por perceberem o “impacto”, os “olhares” do outro nesse primeiro momento de chegada às escolas, e essa reação para eles é o maior desafio no seu início da docência.

Os professores (P1), (P2), (P3) e (P5) que possuem deficiência física, apesar de todos os desafios relatados até aqui, ao serem questionados se a escola oferece recursos para que se sintam inseridos profissionalmente, respondem afirmativamente. Indicam que recebem todos os recursos necessários, ressaltam que por considerarem a própria deficiência “leve”, os problemas são poucos, mas ao se compararem com um professor que pode ter uma deficiência mais limitadora, e que para estes as condições teriam que ser bem específicas, consideram que as escolas não estão preparadas.

*Para quem tem uma **deficiência mais forte que a minha**, que no caso é **uma deficiência considerada leve**, para mim é **mais fácil**. Mas pense uma **deficiência mais séria**. As condições são outras, aí sim **as escolas precisam melhorar muito**. A acessibilidade, por exemplo, para uma professora cadeirante. (P1)*

*Eu **não necessito de tantas adaptações** né?! Talvez **outra deficiência necessitasse**. (P2)*

*Como **nenhum dedo da mão é igual**, **nenhuma deficiência é igual**. Depende da deficiência mesmo. Principalmente **para cadeirantes. Acessibilidade e tal**. Eu **tenho todo recurso sim**. E vai da gente se **aceitar também e buscar alternativas**. (P3)*

*Bom, eu uso prótese, então é **mais tranquilo**. Mas certamente que as **escolas não estão preparadas para as deficiências mais impeditivas**. (P5)*

Através dos relatos é possível inferir que a deficiência dos professores não inviabiliza a realização do trabalho docente, e também não exige da escola nenhuma mudança drástica para que os professores possam sentir-se incluídos profissionalmente. Vale destacar, no âmbito dessa discussão, que não pretendemos diferenciar o grau de limitação provocada pelas deficiências. Há, por certo,

especificidades pertinentes a cada modalidade de deficiência, no entanto se faz oportuno, questionar o que define se uma pessoa tem ou não condições de escolarização ou trabalho.

No entendimento de Lancilotti (2003), o que define essa condição da pessoa em trabalhar ou escolarização são as condições históricas em que as pessoas com deficiência estão inseridas. Segundo a autora, uma pessoa com diagnóstico lesional grave, que detém de todos os suportes necessários à superação de seus limites, pode alcançar a escola e até o mundo do trabalho. Pelas palavras da autora, podemos refletir que a pessoa com deficiência depende de um contexto social favorável, que respeite suas limitações e que permita o desenvolvimento de suas potencialidades.

Contudo, a autora questiona se é possível alcançar a almejada integração, no modelo social vigente, e que a necessidade responde à colocação de trabalhadores com deficiência no mundo do trabalho, e sugere que a entrada de pessoas com deficiência nesse espaço ocorre a partir das demandas do capital.

Certamente, muitas pessoas com deficiência não estão no mundo do trabalho, concluem seus estudos, mas não conseguem exercer sua profissão. Para Lancilotti (2003), o debate em torno do trabalho e profissionalidade das pessoas com deficiência é importante para o campo da educação especial, para que esse seja compreendido como um campo profissional relevante no contexto social inclusive no que se refere à contratação de pessoas com deficiências nos espaços escolares, principalmente pelo momento histórico em que a sociedade se vê afligida pela crise do trabalho.

Nesse contexto, compreendemos que a sociedade vem buscando combater a exclusão das pessoas com deficiência garantindo-lhes, por meios legais, o acesso a diferentes espaços sociais como educação escolar, acesso às universidades, mundo do trabalho, lazer, esporte entre outros. No entanto, podemos pensar que tais medidas não asseguram de forma efetiva a inclusão social desses profissionais, uma vez que esse processo apresenta diversos desdobramentos, para além do aspecto legal.

No olhar de Lancilotti (2003, p.13-14):

É importante reconhecer que a questão deficiência/trabalho está subsumida em um plano universal e que pessoas com deficiência engrossam as fileiras

de desempregados e subempregados que marcam a sociedade contemporânea, convulsionada pelas crises agudas e recorrentes do sistema capitalista.

Nesse contexto de discussões, a professora (P4) que possui deficiência visual relata como a escola está se organizando para incluí-la como profissional e também quais condições ela considera necessárias para melhor exercer sua atividade profissional nesse contexto escolar.

Bom, a diretora mandou uma proposta para o RH, e eu vou trabalhar no atendimento de crianças com deficiência visual, e orientando os professores mesmo, de como trabalhar com as crianças, e isso é muito significativo, por causa da minha vivência como pessoa cega. Na sala de aula, não vai dar, porque eu teria que ter outra pessoa olhando os alunos, tipo, eles vão brigar, aí como faço? Então, vou te falar, eu prefiro trabalhar no atendimento viu, prefiro mesmo.

A fala da professora possibilita inferir que, apesar de ser sua vontade trabalhar no atendimento especializado, não foi para essa função que se graduou, e nem foi para essa vaga que a professora passou no concurso. A própria professora aponta alguns desafios que teria que enfrentar caso assumisse a vaga para qual prestou concurso, considera que teria que ter outra pessoa para auxiliá-la, exemplifica a dificuldade com a situação dos alunos brigando.

Sendo assim, não cabe a nós definir qual seria o melhor para essa professora, sendo que a mesma prefere o local que está, principalmente por considerá-lo significativo, a partir da sua vivência como pessoa com deficiência visual. Nesse sentido, concorda-se com Amaral (1994, p.132)

Este talvez seja o ponto principal, o resgate do papel do trabalho: seu potencial de elemento significativo, seja na auto-realização, seja na configuração da autoestima, seja na independência econômica, na autonomia, no prazer presente no processo e no produto, na sensação de aceitação e pertencimento (...) enfim o resgate da visão do trabalho como fonte de satisfação na vida das pessoas com deficiência.

No entanto, cabe a reflexão de que as condições não deveriam ser uma preocupação pensada apenas por essa professora, poderia ser pensada por todos os profissionais envolvidos, tanto do município, quanto na escola. Quem sabe ao pensarem sobre alternativas para a professora assumir a vaga para a qual prestou concurso estariam abrindo possibilidades para novos horizontes de reflexões e ações, e contribuindo para um primeiro passo ao reinventar-se, ação tão almejada

no contexto escolar.

Finalizando essa segunda categoria, faz-se oportuno trazer a fala dos professores (P2) e (P3) ao relatarem o quanto acreditam que atitudes de respeito e entendimento seriam facilitadores do processo de inclusão desses profissionais na sua inserção profissional.

*Eu acho assim que o que precisa é **mais compreensão**, por parte tanto das **escolas, de algumas escolas, não todas tá, porque aqui eu tenho todo apoio, mas já tive escola bem complicada a relação, quando precisava sair e tal...E de algumas empresas, principalmente na questão da gente ter que se **cuidar constantemente e fazer um acompanhamento médico constante.***** (P3)

*É preciso **respeitar a individualidade das pessoas.** Parece que **todo mundo tem que trabalhar de uma mesma forma e igual. Mas não.** Quando tem pessoas que tem uma **deficiência**, a gente tem que **levar em consideração cada um, né? Cada um tem seu jeito, é questão de respeito, respeito mesmo.*** (P2)

Os relatos desses professores possibilitam pensarmos o quanto eles devem ter vivenciado atitudes de incompreensão e desrespeito nas escolas que lecionaram, no entanto, reconhecem o apoio que lhes é dado nesse momento nos seus locais de trabalho. Isto levanta a reflexão de que cada deficiência requer um tipo de comportamento, mobilização e exigências da instituição em que o profissional trabalha. Do mesmo modo, cada deficiência suscita diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. Sendo assim, podemos pensar o quanto a falta de conhecimento da sociedade, em geral, pode fazer com que a deficiência seja sinônimo de doença, incômodo ou problema. Com isso, é necessário muito esforço coletivo para superar esse estigma. Posto isso, finaliza-se essa segunda categoria seguindo posteriormente para a terceira e última categoria, que vai apresentar os dados especificamente relacionados aos desafios do cotidiano do trabalho do professor com deficiência.

4.4 Os desafios do trabalho docente: o que dizem os professores

Nesta categoria pretende-se discutir acerca dos principais desafios vivenciados pelos professores com deficiência no decorrer do trabalho docente, bem como entender qual é a percepção desses professores sobre a inclusão nas escolas

em que lecionam.

A docência configura-se em uma das mais antigas profissões. A profissão docente, durante muito tempo, esteve relacionada à vocação, à caridade e ao sacerdócio, e nesse sentido a atividade docente se constituía pela dedicação, humildade e moral, qualidades que o bom mestre deveria possuir. (Tardif e Lessard, 2013).

Somente no final do século XIX e, principalmente, no século XX, é que a docência vai tomando caminhos diferentes da vocação religiosa e da igreja, e, como apontam Tardif e Lessard (2013), torna-se uma ocupação realizada por leigos, prevalecendo a presença das mulheres, ao integrar-se ao estado. Ainda segundo esses autores, na medida em que a educação passa a ser planejada pelo Estado, toma a forma de escolarização como hoje é conhecida. Junto à escola, a docência vai se construindo uma profissão com normas e controles explícitos.

Desde o surgimento da escola, a profissão docente se realiza em seu interior, e nesse sentido, ao passo que a escola sofre mudanças ao longo da história, do mesmo modo, o trabalho docente é transformado, resignificando continuamente seus papéis e suas funções. E nesse contexto, atualmente podemos dizer que os desafios que perpassam a profissão docente podem emergir de vários fatores como: baixa remuneração, precarização do trabalho docente, falta de motivação por parte dos alunos, dificuldades de aprendizagens, falta de apoio pedagógico, intensificação do trabalho docente, variedade de papéis e atividades que não estão relacionadas ao ensino, entre outros. (OLIVEIRA, 2005, ROLDÃO, 2008, DUARTE, 2001).

Nessa perspectiva, os desafios apontados pelos professores com deficiência se aproximam dos desafios já explanados pelos autores acima citados. E nesse sentido, um deles está relacionado com despertar nos alunos o interesse, a motivação pelos conteúdos apresentados e a aprendizagem, e isso fica evidente nos excertos abaixo:

Bom, é a motivação na sala de aula, é fazer com que os alunos se interessem mais. (P1)

O maior desafio é que os alunos tenham compreensão daquele trabalho que tu fez, e eles aceitem isso. A maior decepção que eu tenho na minha vida é quando entro em uma sala de aula e não consigo passar aquela mensagem que eu me propus. Porque para mim isso é uma derrota. Isso me frustra muito como professor. (P3)

O meu maior desafio como professora, é que todos os alunos conseguissem acompanhar o conteúdo, não só a questão da nota, mas que os alunos tivessem o interesse de aprender. (P5)

Esses relatos nos instigam a retomar as discussões teóricas abordadas no capítulo “Trabalho docente” em que discutimos através de aportes teóricos como a profissão docente está também atrelada ao aprender do aluno. É interessante pensarmos que para os professores (P1), (P3) e (P5), os desafios da profissão docente não estão atrelados à deficiência, e sim estão atrelados ao sentido da profissão, o de “ensinar” e também na responsabilidade de motivar seus alunos a aprenderem.

Nesse contexto, concorda-se com Roldão (2008), quando a autora dá ênfase ao mencionar aspectos referentes à essência da profissão docente, e acredita que o ensinar envolve o fazer aprender e como fazer aprender, através de questionamentos, pesquisas, narrativas, exemplificações, experiências, leituras orientadas, entre outros, fazendo com que os alunos se apropriem da aprendizagem. Segundo a autora, esse é um processo complexo e que exige interação dos envolvidos. Nesse caso, professor e aluno, e quando o professor não consegue atingir esse objetivo devido à falta de interesse e motivação dos alunos, isso se caracteriza como um desafio para o professor.

Nesse contexto de discussões, faz-se oportuno refletirmos que a motivação é um fator relevante para a aprendizagem dos alunos, no entanto, não depende exclusivamente dos professores, nem só dos alunos. Certamente que o professor deve pensar em situações que despertem no aluno o interesse por aprender, oferecer condições para essa finalidade; no entanto, quando não há um interesse ou retorno do aluno, as dificuldades e frustrações podem aparecer. Assim, apesar dos esforços, os professores percebem que nem sempre conseguem tocar seus alunos.

Para atingir os alunos, oferecendo-lhes as aprendizagens que requerem, Roldão (2008) sugere o trabalho colaborativo sistêmico. A autora afirma que a docência requer dos profissionais capacidades para gerirem colaborativamente os processos de ensino, contextualizando, tomando iniciativas, mobilizando recursos, provendo-se de conhecimentos com o propósito de melhorar a ação do docente e a qualidade do ensino.

Nesse âmbito, considera-se relevante retomar a pesquisa de Giordan (2014)

que foi uma das primeiras autoras do município a pesquisar os desafios e dilemas de professores iniciantes da rede municipal de Joinville, do qual advêm alguns dos professores entrevistados para essa pesquisa. Um dos desafios que a autora revelou e que corroboram com os dados dessa pesquisa é que a “falta de motivação” e conduta dos alunos durante as aulas se configuram como um desafio na prática dos docentes iniciantes.

Sendo assim, é interessante analisarmos que os desafios relatados pelos professores com deficiência (P1), (P3) e (P5) acerca do trabalho docente se aproximam dos desafios revelados pela pesquisa da autora. Os dados da análise da categoria anterior, sobre a inserção no trabalho docente, divergem dos dados obtidos por Giordan (2014). Os professores com deficiência explicitaram que o maior desafio na inserção no trabalho docente foi superar o impacto e o preconceito alheio sobre a sua condição. Findado esse primeiro momento, os desafios encontrados pelos professores com deficiência em muito se assemelham com os desafios encontrados pela generalidade dos professores do município, induzindo à interpretação de que após superado o impacto da inserção, a deficiência não se torna mais definidora dos desafios no trabalho docente.

Outro dado interessante emerge do fato de os professores considerarem que o exemplo deles, em serem professores com deficiência, faz com que os alunos possam vislumbrar um possível colega de turma com outro olhar, um olhar de quem também pode conseguir acompanhar o cotidiano das atividades escolares. Os alunos, ao observarem o exemplo do professor que superou as limitações impostas pela sociedade passam a mudar sua percepção estigmatizada sobre o colega, ressignificando o seu olhar. Vejamos os excertos:

Eu já tive três alunos com deficiência dentro da sala, um com deficiência cognitiva e dois deficientes físicos, na mesma sala. E poderia acontecer dos próprios colegas de existir uma brincadeira, uma coisa que viesse a constranger os meninos. Mas, quando vê que tem um professor com deficiência, a própria situação se modifica, né? É outro olhar. (P2).

Pensa, eu sou um professor que não tem uma perna, mas a gente faz passeio de bicicleta, a gente sobe montanha, então a deficiência, até estimula os alunos né...”Ah, professor, tu consegue, então eu também consigo”, então é legal ver isso. (P3).

Esses relatos nos conduzem a pensar no quanto o estereótipo “incapaz” está

presente no imaginário das pessoas, e atrelada principalmente às pessoas com deficiência, tanto que os professores consideram que os alunos ao perceberem que um professor “pode estar trabalhando” vão “tratar” ou “receber melhor um possível aluno com deficiência”. Esses relatos nos levam a pensar também que de algum modo o “conseguir fazer”, “conseguir subir montanha”, “conseguir andar de bicicleta” está atrelado à superação ou até mesmo uma comprovação de que o deficiente consegue se superar. Até porque como já mencionado anteriormente, para esses professores a questão da superação está muito presente, pois antes do acidente, causador da deficiência, realizavam todas as atividades normalmente e depois o fato de continuarem a desenvolver as mesmas atividades faz com que se sintam os “mesmos”, fazendo tudo que faziam antes de sofrer o acidente e adquirir a deficiência.

A professora (P4), ao relatar os desafios que envolvem o seu trabalho, considera que esses ainda não começaram, porque ela ainda não está trabalhando na sua função, mas considera que sabe que quando iniciar seus trabalhos os desafios serão os mesmos que ela encontrou na AJIDEVI (Associação Joinvillense para Integração dos Deficientes Visuais):

Humm, Na verdade, como o serviço ainda não está estruturado, os desafios ainda não apareceram. Eles vão aparecer. Acho que o meu maior desafio vai ser trabalhar com os professores, não é nem com os alunos. Porque eu já trabalhei na AJIDEVI, eu sei como é, porque os alunos eles já estão se vendo como pessoa cega, eles sabem que o problema não está com eles, que está tudo certo, que não é castigo, que não é nada disso, mas o professor que está com ele, às vezes diz: “Ah, eu não sou pago para dar aula para você”. Aí é esse tipo de desafio mesmo. (P4)

A professora com cegueira considera que seus desafios serão relacionados com os mesmos já vivenciados em outra instituição especializada, esses estão relacionados com as barreiras atitudinais dos professores envolvidos. Certamente que a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem mobilizado várias reflexões dos diversos agentes envolvidos, principalmente quando se trata da melhor metodologia para atender as peculiaridades e individualidades de todos os alunos.

No entanto, a professora ao mencionar essa vivência parece estar sugerindo que os professores nem sempre aceitam a inclusão nas suas salas de aula, e está

se antecipando para prever algo que possa encontrar no seu novo local de trabalho.

Ainda nesse relato, podemos inferir que essa professora entende, provavelmente pela própria vivência, que normalmente as pessoas com deficiência visual não tem problemas com suas condições, que entendem que não é “castigo”, mas a mesma já mencionou em um relato anterior que vivenciou essa experiência ao ouvir a conversa de duas professoras no momento do contrato. Certamente, essa e outras experiências ao longo da vida dessa professora contribuíram para que ela fizesse tal afirmação. Nesse contexto, Goés (2002, p.99) corrobora dizendo que: “não é o déficit em si que traça o destino [...] Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado recebidas [...] enfim, pelas experiências que são propiciadas.”

A professora (P4) menciona também a relação que teve com os pais ao trabalhar com crianças com deficiência visual:

*Bem, na AJIDEVI, eu era **professora de braille**, das crianças. E tenho longa **vivência com os pais**, então o que acontecia muito, era dos **pais protegerem demais**. E assim, eu ajudava em tudo, **levava a criança para lavar as mãos, levava no banheiro, pegava a xícara, ajudava porque é criança, claro! E a criança respondia bem, aí chegava à mãe, e a criança, “ai, não quero mais comer, aí não quero pegar sozinha, do nada assim”**. Não! Sua mãe não vai pegar. E as mães ficavam me olhando, assim, tipo: **sua carrasca...** Então os desafios são os pais também, é um negócio com **proteção**. (P4)*

A partir de outras inferências já feitas sobre as atitudes da professora (P4) e o modo como encara sua deficiência em outro momento da análise, podemos pensar que essa professora muitas vezes foi protagonista de sua história, como quando mobilizou “meio mundo” para aprender braille. Na universidade, contou com ajuda dos amigos e de professores maravilhosos, no entanto, também se deparou com professores indiferentes a sua condição de não enxergar. Escolheu a profissão de educadora por acreditar no sentido da profissão, o de ensinar, por adorar literatura e principalmente por entender que por ser uma pessoa com cegueira, tem condições de melhor contribuir nessa área educacional, tanto para com os alunos como para com os professores. Sendo assim, parece que a professora quer estimular essa autonomia nos seus alunos. Entende que os pais inviabilizam esse processo a partir de uma proteção excessiva.

Nesse contexto de ações e atitudes dos pais frente a seus filhos com deficiência, cabe refletir que com a expectativa da chegada de um bebê, é comum à

família fazer planos e sonhos sobre o futuro da criança. Diante do nascimento de uma criança com deficiência segundo Omote (1980) surgem sentimentos de perda; geralmente todas as projeções que acompanham a espera de um filho podem ser modificadas. Além de emergir a preocupação em relação ao futuro do filho, principalmente quando os pais não estiverem presentes para fornecerem os cuidados e supervisão necessária. Nesse contexto, refletir acerca das reações das famílias frente à chegada de uma criança com deficiência e até mesmo sobre como agem com essa criança é complexo e depende de muitos fatores subjetivos ou condicionados por mecanismos de defesa dos pais, contexto familiar, idade da criança, evolução do desenvolvimento dessa criança e fatores associados, entre outros.

Portanto, nesse sentido faz-se necessário pensar sobre o papel dos profissionais envolvidos com as famílias de pessoas com deficiência, que esses tenham o maior conhecimento possível sobre as dinâmicas que envolvem essas famílias para quem sabe proporem ferramentas capazes de auxiliá-los nas atividades de ensino aprendizagem, que tenham suas dúvidas esclarecidas para assim melhor decidir sobre os recursos e condutas a fim de proporcionar o melhor desenvolvimento para seu filho. (OMOTE, 1980)

Acerca de como os professores entendem que a inclusão, de forma geral, é concebida em suas escolas, todos os professores percebem que as escolas que lecionam recebem a inclusão de forma positiva, tranquila:

De forma positiva, é bem trabalhada a questão da inclusão, é importante para a escola né (P1).

Olha, existe bastante respeito sobre isso né?! Até porque existe uma legislação sobre isso. Então, querendo ou não todos tem que respeitar. O fato de eu ser um professor com deficiência modifica um pouco. A gente acaba sendo um exemplo. (P2)

A escola procura promover essa inserção com naturalidade.(P3)

De uma forma positiva. (P4)

É tranquilo (P5)

No entanto os professores (P3) e (P5) acreditam que a escola, como um todo, apesar de entender a inclusão de forma positiva e necessária, consideram que a escola não está preparada para a inclusão, e que nem eles estão preparados, e que

nesse âmbito os desafios podem ser muitos. Vejamos as falas:

*A escola ela procura, tanto que temos todo material pedagógico, isso tudo bem. A única falha grande que eu acho, é a **preparação dos profissionais para lidar com os alunos deficientes. Não há, se alguém falar que tem algum preparo é mentira, nenhum curso.** Tem crianças que tem deficiência visual, deficiência mental, então precisa de um apoio, **como é que eu vou falar né? Eu não tenho libras.** Então fica complicado às vezes. (P3)*

*Olha aqui nós temos **segundo professor** né, o que é **maravilhoso**, eles normalmente são da educação especial. Porque eu vou ser sincera, uma **sala com 33, 35 alunos, não tem como largar 34 para dar atenção para um.** A gente **não está preparada para isso.** A gente precisa de apoio da **família, da escola, e não tem, na teoria funciona, na prática, nem sempre.** (P5)*

Os excertos das falas dos professores nos instigam a refletir sobre algumas questões interessantes. Uma seria de como os professores se sentem diante a inclusão de alunos com deficiência em suas escolas, sentem-se despreparados, entendem a questão como um desafio. Acreditam que deveria ter uma preparação melhor para poder atender as diferenças em sala de aula. Entendem também que as famílias e outros agentes da escola deveriam dar suporte para melhor realizar seu trabalho docente. No entendimento da professora, o segundo professor na sala de aula é alguém que veio dar suporte para melhor atender essas crianças.

Entende-se que a presença de um segundo professor em sala ainda é uma experiência nova para os professores, nas palavras de Mendes (2006, p. 32):

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviços de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ainda no olhar de Mendes (2006), embora haja uma ampla literatura estrangeira acerca do trabalho colaborativo, envolvendo o segundo professor, o foco desses estudos está mais na defesa do uso do modelo, e não nas formas de como efetivá-los. Portanto, há pouco conhecimento sobre esse modelo de ensino para beneficiar a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesse contexto, torna-se necessário entender que esses professores encontram-se mergulhados na complexidade organizacional que envolve o sistema escolar que, diante das mudanças, lhes impõe maiores conhecimentos e atividades para o desenvolvimento de seu trabalho e atividades que o envolvem. E, dessa forma, submete o professor a um processo de precarização do trabalho docente.

Nas palavras de Oliveira (2004,p.140):

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

Com isso, há de se refletir que o problema não são os alunos com deficiência, mas sim as estruturas organizacionais da escola que precisam ser amplamente discutidas e efetivamente reinventadas. A escola com a mesma estrutura de antes, vê-se diante de novas exigências, como a inclusão, por exemplo, e seus profissionais se sentem despreparados para enfrentar esses desafios, assim como percebem que precisam de melhores condições de trabalho e apoio, tanto da equipe pedagógica como dos familiares desses alunos.

No olhar de Beyer (2006, p.80) :

A concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola tem como um dos seus principais fundamentos conceituais, a proposta de uma prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar de tão complexa responsabilidade: família, equipe diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos.

O autor menciona ainda que o assessoramento e apoio aos professores frente às demandas da inclusão escolar se fazem fundamentais, tanto para aqueles que se encontram em formação inicial como os que se encontram em formação continuada, para que esses não se sintam incapazes em seus locais de trabalho.

Através desse posicionamento de Bayer (2006), se fazem oportunas algumas colocações sobre a formação docente, pois se entende que o debate acerca da inclusão escolar requer atenção e reflexões sobre a formação docente. O ensino superior brasileiro, assim como os demais níveis de ensino, nos últimos vinte anos tem vivenciado situações de constantes e profundas mudanças tanto nas políticas que o orientam, como nas práticas do seu interior. Essas mudanças têm origem no fenômeno da globalização econômica, impulsionada pelo neoliberalismo, ou seja, depositou-se na educação formal a tarefa de combater as desigualdades sociais oportunizando aos recém-chegados - os excluídos -, aqui considerados como vítimas da injustiça social (SAWAIA, 2014), e aos que já lá estavam, uma educação de qualidade.

A ampliação do ensino superior provoca reflexões quanto às condições de formação do professor que irá atuar nesse nível de ensino, Almeida (2012), ao apresentar dados quantitativos desse crescimento menciona que das 4.880.381 vagas ocupadas por estudantes no ensino superior no ano de 2007, boa parte frequentava o ensino privado, responsável por 74,6% das matrículas, enquanto que as IES públicas correspondiam a um total de 25,4%. O aumento de vagas para a docência impactou numa baixa qualificação dos docentes, ocasionando, segundo a autora, um predomínio dos docentes com desconhecimento científico, além do despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Somando-se a essa realidade há a inclusão dos estudantes com deficiência que explicita as dificuldades dos professores em lidar com um trabalho para o qual eles não foram preparados.

Nesse âmbito, as reflexões se voltam para o trabalho e formação docente, pois para que avanços ocorram no processo de ensino-aprendizagem com qualidade faz-se necessário não somente pensar na qualificação docente, mas avaliar também as condições de trabalho. Investimentos na superação da visão tradicional do trabalho docente, para além de práticas que possibilitam o acesso dos acadêmicos a conteúdos que os tornem competitivos no mundo do trabalho, investindo em práticas inovadoras que o façam refletir sobre sua prática, a fim de transformá-la e ressignificá-la.

Nesse contexto de análise, se faz novamente oportuno pensarmos no trabalho colaborativo, realizado por todos os agentes educacionais, como aliado para os desafios que envolvem a inclusão escolar. As redes de apoio, essenciais no

trabalho colaborativo, além de reafirmarem os saber-fazer dos professores, podem despertar um sentimento de controle e fortalecimento de sua profissão, pois ao contrário, no olhar de Arroyo (2011, p.150), “o trabalho isolado os torna enfraquecidos, na estrutura de trabalhos, na divisão de tempos, e de espaços”.

A fala da professora (P4) reafirma o quanto o professor precisa discutir, conversar, e trocar sobre suas experiências.

*Tem professor que **não tem paciência**. Temos que ter **consciência do que é inclusão**. Eu tinha um aluno que tinha uma síndrome, não lembro o nome agora, **que não conseguia fazer nada sozinho, agora se a gente sentasse ao lado dele ele fazia tudo**. E teve **professor que não teve paciência, tá comigo ele consegue e com outros não, porque será?** Entende, é um trabalho que requer envolvimento de todos, as trocas mesmo. Agora, volto a fazer a crítica, sem apoio, sem ajuda, a gente também não dá conta. (P4)*

Sendo assim, nos apoiamos em Nóvoa (2009, p.40) ao afirmar que:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

A complexidade com a qual o trabalho docente tem se revestido, principalmente quando se trata da inclusão escolar, reafirma a necessidade de embasá-lo em práticas colaborativas, em que as trocas de experiências, de apoio mútuo, diálogos, podem contribuir para uma inclusão mais significativa para alunos e menos desmotivadora para os professores envolvidos.

Nesse contexto, Nóvoa (2009, p. 41) propõe ainda que a ideia da docência como coletivo não deve se dar apenas “[...] no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores”. O autor comenta ainda que por isso se faz tão necessário assumir uma ética profissional que se construa no diálogo com os outros agentes envolvidos.

A Professora (P4) relata o quanto sua presença na instituição que leciona ressignificou o olhar das pessoas envolvidas com ela no seu local de trabalho.

*Eu noto, que as meninas, sabem, **tem consciência que as pessoas cegas***

trabalham, de que vai no banco, que faz esporte, sei lá de que tem uma vida autônoma, entendeu? Isso é muito bom, porque é uma equipe multidisciplinar, então quando elas forem fazer atendimento com alguém que não enxerga, elas não vão ter aquele olhar de: “Ai, o que vai poder fazer da vida?” Elas sabem que pode. Como diz Vigotski, o problema não está com a pessoa, está com o meio. (P4)

Através da fala da professora se faz oportuno abordar e fechar as análises com a inestimável contribuição e olhar de Vigotski para a área da inclusão nas diversas dimensões que a cercam. O autor considera que o desenvolvimento cultural, ou seja, as diversas oportunidades de acesso ao conhecimento e vivências significativas, podem superar a deficiência biológica em si. Nas palavras do autor:

"[...] destaca-se a postulação do desenvolvimento como um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central do autor de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência." (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

O autor reflete também que justamente porque o defeito causa obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de possibilidades alternativas de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem, ou seja, a uma nova possibilidade, e até mesmo um novo significado sobre o pensar e agir ao se tratar de pessoas com deficiência. Cada um de nós constitui a sociedade, e nesse sentido, cada um de nós pode romper alguns dos postulados vigentes, através do exercício do cotidiano, nas interações diárias e nas escolas.

Ainda nas inestimáveis palavras do autor:

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico do que no plano médico e biológico. [...] Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda, deficiente mental, não sejam deficientes. Então desaparecerá também este conceito, estigma evidente de nosso próprio defeito [...] A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Talvez desaparecerão definitivamente a cegueira e a surdez. Porém muito antes disso, serão vencidas socialmente. Fisicamente, a cegueira e surdez todavia existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...] A educação social vencerá

a defectividade. Então, provavelmente, não compreenderão quando dissermos que uma criança cega é deficiente, mas sim quando dissermos que um cego é um cego e que um surdo é um surdo, e nada mais (VIGOTSKI, 1989,p. 82).

Isso posto, finalizam-se aqui as discussões acerca dos dados da pesquisa levantados durante esse estudo, acerca das vozes dos professores com deficiência, compreendendo que embora pudessem ter outras nuances e possibilidades de interpretações, inferências, discussões e interlocuções, nesse momento os desfechos da análise foram constituídos por meio de uma abordagem teórica determinada e das nossas mediações.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais derivadas desta pesquisa, com ênfase aos principais achados, assim como reflexões/sugestões para o que envolve os desafios que perpassam o trabalho do professor com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar os principais resultados dessa pesquisa, por meio das considerações finais retoma-se o objetivo geral: conhecer os desafios encontrados por professores com deficiência, graduados em cursos de licenciaturas da UNIVILLE, no trabalho do docente.

Nesse sentido, os desafios apontados pelos professores com deficiência foram objeto desse estudo. Juntamente ao objeto de estudo buscou-se identificar os desafios apontados pelos professores com deficiência no percurso da formação inicial, além de entender como ocorreu o processo de inserção profissional do professor na instituição em que atua, e verificar qual é a percepção desses professores sobre a inclusão nas escolas que lecionam.

Sendo assim os dados apontaram que os primeiros desafios ocorreram já na formação inicial dos professores entrevistados. Ficou evidente que quando a deficiência é física leve as limitações advindas da deficiência não comprometem as atividades acadêmicas, no entanto, o processo de aprendizagem da aluna com cegueira em alguns momentos ficou comprometido, devido ao fato do professor não promover de forma inclusiva seu método de ensino. Essa realidade reafirma as barreiras atitudinais presentes na universidade, tornando fundamental que as reflexões se voltem para o papel da universidade sobre a educação inclusiva, a fim de dar outra dimensão ao seu papel requerendo mudanças que tornem verdadeiro o princípio político de inclusão, bem como a necessidade de um maior investimento na formação continuada para os professores formadores. É essencial que se discuta a educação inclusiva no ensino superior a partir da difusão de informações e da garantia do direito que cada pessoa tem de ser diferente, para que assim barreiras sejam superadas com vistas a efetiva formação acadêmica das pessoas com deficiência,.

Outra constatação volta-se à infraestrutura da universidade, que precisa estar adequada às necessidades desse alunado, no entanto, parece que as atitudes colaborativas vêm amenizar os efeitos negativos das barreiras arquitetônicas.

Ficou evidente ainda que para alguns professores entrevistados não houve muita contribuição da formação inicial para o enfrentamento dos desafios da docência, no entanto, outros professores falaram que os conteúdos e as discussões em sala contribuíram no seu trabalho docente. Destaca-se que as atitudes

colaborativas no interior da universidade foram de fundamental importância para a inclusão social dos professores entrevistados, em todos os contextos, tanto na universidade, quanto na inserção profissional e também na realização do trabalho docente.

Sobre os desafios atrelados à inserção profissional dos professores com deficiência física, estes professores têm atitudes de autonomia frente à limitação causada pela deficiência, eles também usam estratégias, alternativas diferenciadas, para auxiliá-los na realização das atividades docentes. Os professores significam a deficiência de forma natural, muitas vezes se reinventando, e essa atitude parece que veio a contribuir com uma inversão do papel de incapaz para capaz, de improdutivo para produtivo, possibilitando ao professor o direito de escolher o lugar que deseja ocupar e o reconhecimento que deseja da sociedade. além de contribuir com o olhar dos alunos sobre os colegas com deficiência.

Outra constatação se remete aos olhares de “impacto”, “surpresa” e “novidade” dos estudantes ao depararem-se com os professores com deficiência no primeiro momento de chegada destes às escolas. Faz-se oportuno refletir que o ambiente escolar, como qualquer outro ambiente, é um lugar de relações, e os sujeitos criam expectativas e preconceções a respeito de si, do outro e do mundo em que participam, justificando assim possivelmente o espanto, a surpresa, e não a naturalidade. Entende-se que os estudantes, ao agirem assim, estão impregnados de conceitos e vivências que os levaram a agir dessa forma, e nesse sentido é importante pensar que também estão expostos a possibilidade de nova compreensão, e de mudanças, podendo transformar situações de exclusão em inclusão, através de novas experiências a que serão sempre expostos.

Identificou-se que atitudes de preconceito, desinformações e despreparo profissional também estão presentes na inserção profissional dos professores, principalmente para com a professora com cegueira. Ela deparou-se com comentários preconceituosos já na escolha de vaga, além da atitude de quem a estava contratando.

Em contrapartida, identificaram-se novamente nessa categoria as atitudes positivas e colaborativas do outro no cotidiano do professor com deficiência. E com isso podemos afirmar o quanto atitudes e ações da própria pessoa com deficiência e das pessoas que a cercam são definidoras no processo inclusivo e social dos

professores com deficiência. Nessa mesma conjuntura pode-se pensar também a inclusão como processo de transformação constante, que envolve a todos e implica em constante transformação das relações, nos diferentes contextos da vida.

Os professores com deficiência física entendem ainda que as escolas estão se aproximando de uma real inclusão para com eles, inclusive afirmam que são oferecidos todos os recursos necessários para desenvolver seu trabalho pedagógico. No entanto, consideram que para um professor que possui uma deficiência mais limitadora essa situação mudaria, nesse caso, entendem que as escolas não estão preparadas. Nesse sentido, infere-se ainda que a deficiência física dos professores não é definidora na realização do trabalho docente, e não necessitam de recursos diferenciados para a realização do seu trabalho.

Nesse âmbito, podemos afirmar que de fato quando a deficiência exige maiores reajustes, adaptações, ressignificações, compromete a inclusão profissional dos professores, como é o caso da professora com cegueira sujeito dessa pesquisa. A professora não está exercendo o cargo para a qual se formou e foi aprovada no concurso, está aguardando uma recolocação da prefeitura e direção da escola, mas já foi informada que trabalhará no apoio a crianças e professores com deficiência visual.

Percebeu-se também que os desafios dos professores no momento da inserção profissional estavam todos de algum modo atrelados à deficiência. Dado esse que se fez oportuno para comparar com os dados da pesquisa de Giordan (2014) que pesquisou do mesmo modo desafios e dilemas do início da docência com professores da rede municipal dessa cidade. Ao compará-los, constatou-se que os desafios do início da docência, para Giordan (2014), estão atrelados à motivação dos alunos, indisciplina, apoio da direção e acolhimento. Nas entrevistas os participantes revelam que o maior desafio indicado foi a ruptura do estigma associado à pessoa com deficiência. Em relação aos desafios do trabalho docente esses se aproximam dos desafios apontados por Giordan (2014) para os demais docentes. Isso sugere que findado o impacto inicial provocado pelo estranhamento/diferença muito mais no âmbito da percepção dos professores através dos olhares recebidos, os desafios na atividade docente são os mesmos.

Outro desafio apontado pelos professores está relacionado com o modo como percebem que a inclusão é entendida nas escolas em que lecionam. Acreditam que

a inclusão escolar se configura como desafio no cotidiano da escola, principalmente por não contarem com apoio de todos os agentes educacionais envolvidos. Ressaltam principalmente a falta de conhecimento para trabalhar com esses alunos no contexto escolar.

Nesse sentido, entende-se que a complexidade com a qual o trabalho docente tem se revestido, principalmente quando se trata da inclusão escolar, reafirma a necessidade de embasá-lo em práticas colaborativas, em que as trocas de experiências, de apoio mútuo, diálogos, podem contribuir para uma inclusão mais significativa para alunos e menos desmotivadora para os professores envolvidos.

A partir dessas constatações, faz-se importante destacar que através da caracterização dos sujeitos identificou-se que os professores com deficiência física foram vítimas de acidente de trânsito, e sendo assim, tinham uma vida “normal” antes do acidente e depois a deficiência se tornou sinônimo de superação. Esse dado nos remete a reafirmar a importância de pesquisas que versem também sobre dar vozes às pessoas que adquirem a deficiência, a fim de investigar como elas tem se reinventado. Como tem enfrentado o retorno aos seus locais de trabalho? Qual o impacto disso? Como esse profissional está sendo acolhido em seu local de trabalho? Entre outros questionamentos. Nesse sentido, vale mencionar ainda que todos os professores, no momento da entrevista, ao serem informados sobre o assunto a ser tratado, comentaram que nunca tinham lido nenhuma pesquisa sobre o trabalho do professor com deficiência e que a possibilidade de dar vozes as suas experiências era motivador.

Nessa conjuntura de sugestões para próximas pesquisas, entende-se como valioso intensificar pesquisas que versem sobre o dar voz às pessoas com deficiência nos seus locais de trabalho, dar vozes às diferenças, a fim de instigar reflexões em torno do que acreditamos ser o verdadeiro papel e significado da Educação Inclusiva, centrado não no defeito biológico, mas em uma real mudança de mentalidade e significações.

Nessas perspectivas, vale mencionar que através da central de atendimento da Univille constatou-se um total de 20 professores que poderiam compor a amostra dessa investigação. Após entrar em contato com os sujeitos via telefone, apenas cinco deles constituíram-se sujeitos dessa pesquisa, pois 3 não estavam trabalhando, 4 mudaram-se da cidade sem deixar contato, 3 não atenderam nenhum

dos telefones fornecidos, 3 estão trabalhando em comércio, e portanto, não estão exercendo sua profissão docente, 1 não compareceu nas três tentativas de entrevista e 1 não aceitou participar. Com isso, indica-se a importância de pesquisas que versem sobre os motivos que levaram pessoas com deficiência depois de formadas a não exercer sua profissão, ou que exerçam uma profissão muito distante daquilo para o que se formaram.

Além disso, as indicações dessa pesquisa têm relevância para se pensar também acerca das diferenças presentes em todos os contextos sociais, e com isso pensar em ações que possam viabilizar uma melhor compreensão e disposição de todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão profissional das pessoas com deficiência. É necessário pensar ainda em como as escolas precisam melhor se organizar para atender todos nesse contexto diverso, tanto o aluno quanto o professor com deficiência.

Estas compreensões sobre a inclusão da pessoa com deficiência poderá e precisará em algum momento ser extrapolada para outros setores da sociedade que ainda sofrem com os processos de in/exclusão, atualmente há uma grande preocupação com a inclusão de toda diversidade social nos ambientes escolares.

No âmbito do estudo da organização escolar para acolhimento de alunos e professores com deficiência, sugere-se uma pesquisa com o objetivo de dar voz aos segundos professores de turmas com alunos deficientes, para melhor entender como reage o ambiente escolar nessas condições e de que forma o ensino colaborativo pode ser aprimorado.

Em síntese, essa pesquisa constatou ainda o quanto a presença desses professores ressignificou o olhar do outro nos seus locais de trabalho, tanto dos alunos como de todos os envolvidos no contexto escolar, contribuindo assim para um novo significado ao se tratar de pessoas com deficiência. Sendo assim, cada um de nós constitui a sociedade, e nesse sentido, cada um de nós pode corromper alguns dos postulados vigentes, através do exercício do cotidiano, nas interações diárias e nas escolas.

Falar, conhecer, escrever, refletir sobre pessoas com deficiência no âmbito da sociedade motivou sentimentos de responsabilidade enquanto pesquisadora e profissional da área da educação, a fim de repensar a prática, entender o sentido da profissão, e o quanto cada um de nós tem o compromisso de promover mudanças.

Encerra-se esta dissertação com sentimento de dever cumprido, e a certeza de ter realizado o melhor possível dentro de minhas possibilidades. Há o desejo que o cuidado com que a pesquisa foi pensada e realizada se estenda a todos aqueles para que ela possa, de algum modo, contribuir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

AMARAL, Lígia Assumpção. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, vol. I, n.2, pp. 127-136. 1994

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In, JULIO G, A. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

_____. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras” In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.p. 131-161.

ANTUNES, Ricardo L.C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 edição. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191 a 209.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Lisboa: Portugal, 1977.

BARROS, A.C. de C. **Faces e contrafaces dos educadores com deficiência**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. 187 f. 2003.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 2.Ed.Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora AS, 1982.

BRANDO, Alzira Maira Perestello. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus**

professores. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 5.296/2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2 dez. 2004.

_____. **Decreto n. 6.571/2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 18 set. 2008.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Atualizada até a Ementa Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000. 25. Ed. Atual. Ampe. São Paulo; Saraiva, 2000. 307p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares:** estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1998.

_____. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Lei n. 8213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os planos e benefícios da Previdência e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em março 2015.

_____. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em maio 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo : EDUC, 1993. 142p.

_____. **Deficiência e Escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos, SP : EdUFScar, 2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COSME, Ariana. TRINDADE, Rui. Reinventar o trabalho docente: possibilidades e equívocos. IN: BEHRENS, Marilda Aparecida. ENS, Romilda Teodora. **Complexidade de Transdisciplinaridade:** Novas Perspectivas Teóricas e Práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2014.

CRUZ, Arlindo de. Políticas públicas de educação especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K.R.M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 242.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

DUARTE, Adriana. **Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições**. In: _____. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FALCÃO, F.D.C. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidade educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: ALMEIDA, M.A. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2008.

FEBRABAN (Federação Brasileira de Bancos). **População com deficiência no Brasil: fatos e percepções**. São Paulo: FEBRABAN, 2007. p. 42

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Ed. UNESP, 2000

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Fundamentos científicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

_____. Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental:** desafios e dilemas. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

GLAT, E. PLETSCHE, M.D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant.** Ano 10, n.29, p3-8, 2004.

GOES, M.C.R de Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico cultural. In: OLIVEIRA, M.K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma e Identidade social** Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158 p.

HAKIME, Raphael. Deficientes físicos dominam contratações em São Paulo. **R7 Notícias.** São Paulo. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/economia/noticias/deficientes-fisicos-dominam-contratacoes-em-sp-20110703.html>>. Acesso em 20 de junho de 2015.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura.** 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores.** 2º Ed, Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

iSOCIAL. Pessoas com deficiência: expectativas e percepções sobre o mercado de trabalho 2014. Disponível em: <http://isocial.com.br/download/contratacaodedeficientes_deficiencia_relatorio-2014.pdf>. Acessado em 20 de junho de 2015.

KASSAR, M.C.M. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da resolução n 02/2001. Pontos de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 3-4, p.13,25,2002. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista>. Acesso em: 10 set. 2015.

KLAUMANN, Michelle. **A Trajetória Profissional de Professores com Deficiência atuantes na Rede de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana.** 2009. 113f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná.

LANCILOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 223-252, 2009.

LEME, Maria Eduarda Silva. **Deficiência e o mundo do trabalho: discursos e contradições**. Campinas, SP:Autores Associados, 2015.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LOBO, L F. **Os infames da história: pobres, escravos, e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*. Dez 2004, vol. 25. n. 89, p. 1159-1180, ISSN 0101-7330 disponível em <http://www.scielo.br>

MAGALHÃES, R.C.P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M.T.M. (org). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos de desafios**. Fortaleza: EDUCERE, 2006. p. 39

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p . 11-25.

MANZINI, E.J. Introdução. In: MARQUEZINE, M. C, et al (org) **Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003,v.9.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto. Editora, 1999.

MARCONDES, S.R.E.M. Educação Especial: da filantropia ao direito à escola. In: Katia Regina Moreno Caiado, **Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência. São Carlos Edufscar 2013.**

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9 ed. São Paulo : Hucitec, 1993.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATHIAS NETTO, S, M, C. **IEPIC, Vidanorma**: a inclusão e a formação da primeira professora surda em 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 2005.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387 -405, set. /dez.2006.

MENEGHELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de subjetivação de professores com deficiência**: experiências de inclusão. Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Itajaí, Mestrado em Educação. Itajaí, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário prático da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MICHELS, M.H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial dos anos 1990. Ponto de vista: **Revista de educação e processos inclusivos**. Florianópolis, v.3, n.4 p.73-86, 2002.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. Balanço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. **SemiEdu2010** - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas (SP), v.25, n.89, pp.1127-1144, set./dez.2004.

_____. In: _____; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.
DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento das condições dos filhos afetados**: um estudo psicológico. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo. 1980.

OMT (Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE). 2012. **Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho**. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A3345B2BF01334675D7DF2930/indicadores_boletim_01.pdf>. Acesso: 15 jan. 2015.

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, 2013.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 4, p. 91-109, 1996.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo, TAQ/EDUSP, 1984.

PELLEGRINI, C.M.de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. O encontro do leitor com a palavra alheira: leituras bakhtinianas. **Revista Teias**. v.10, n.19. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/330>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

RAMOS, S.G.M. A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores. In: UNOPAR/ **Cient.Cienc. Hum. Educ**, Londrina. v.6,n.1.,p.65-68.2005.

RIBEIRO, Geyse. VIEIRA, Manuelle. LIMA, Francisco. Professores com deficiência: sua história e contribuição para a educação. **Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia**. V.2. Universidade Federal de Pernambuco, 2007. ISSN 1980-9298.

RIBEIRO, Sonia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009. 169f.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisada. **Revista da ESES**, 9, Nova Serie, 79-87. 1998.

SANTOS, Camila Reis dos. **Professores com Deficiência no Município de Vitória: Vidas que compõem histórias**. 2013. 140f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo.

SANTOS, Eliana Regina. FREITAS, Ivan de Oliveira. Estratégias de um professor cego, na aplicabilidade das suas aulas de Educação Física para o ensino superior. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16 nº159, agosto de 2011.

SANTOS, Roseli Albino. A formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 49, jan./fev. 2003.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo e método no ensino de História no ensino médio. In: Kuenzer, Acácia Org. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem no trabalho**. São Paulo; Cortez, 2000.

SELL, Carlos Eduardo. Karl Marx. In _____ **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univalli, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SOARES, Luciana. **Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência**. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNESCO. Conferencia Mundial de Educação Especial. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2014.

_____. Conferencia Mundial Sobre Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomteim, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaração%20%20jontientailandia.pdf>. Acesso em 18 julho de 2014.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios**. Fortaleza: Eduece, 2006.

VIANA, Edson Alves. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. In: BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectologia** . Obras completas. Tomo V.Habana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. *Educ. Pesqui.*, 2011, v. 37, n. 4, p. 863-869.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE

CARTA AOS PROFESSORES INGRESSANTES NOS ANOS DE 2010, 2011 E 2012

Prezado Professor ou Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Daiane Thomaz, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os desafios encontrados por professores com deficiência graduados em cursos de licenciaturas da Univille, ni início da carreira docente.

A pesquisa acontecerá na forma de entrevista semiestruturada e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Professores com Deficiência e o Ingresso na Docência: desafios no início da carreira”, que está sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo e sua disposição para participar da pesquisa. Coloco a disposição meus dados (e-mail: dayanethomaz@hotmail.com telefones (47)3804-8559. (47) 91248558.

Se você tiver interesse, solicitamos então que preencha as informações abaixo e entregue esta carta à secretaria da escola em que você trabalha, em um prazo de 15 dias após o recebimento, para que possamos entrar em contato e agendar a entrevista, de acordo com local e horário estabelecidos por você.

Atenciosamente,

Daiane Thomaz e Sonia Maria Ribeiro.

Aceito participar da entrevista

Professor(a): _____

Área de atuação: () Ciências () Geografia () História () Arte

() Português () Matemática () Ed. Física () Ens. Religioso

() Inglês

Escola:

Telefones para contato:

E-mail:

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO I: PERFIL DO /A PROFESSOR(A)

1. Nome:
2. Ano de Nascimento:
3. Deficiência:
4. Local de Trabalho:
5. Atividade que exerce na escola:
6. Causa da Deficiência:
7. Ano de ingresso a docência
8. Tempo de experiência na docência
9. Formação Acadêmica:
10. Reside com a Família: () Sim () Não
11. Estado Civil:
12. Telefone para contato:
13. Ingresso por concurso público: () Sim () Não

EIXO II: O PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA E A SUA FORMAÇÃO INICIAL

14. Por que ser professor?
15. Como foi a sua formação inicial na perspectiva inclusiva?
16. Aponte algumas contribuições da formação inicial para esse início da docência
17. Você considera que sua formação inicial contribuiu de qual maneira para enfrentar desafios do cotidiano escolar?

EIXO III: DESAFIOS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO.

18. Como você descreve o seu processo de inserção profissional?
19. Você considera que sua inserção na escola provocou alguma alteração na concepção da pessoa com deficiência, tanto sua como por parte dos outros integrantes da escola?
20. Quais as condições que você considera como necessárias para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra?
21. Qual o maior impacto percebido por você no cotidiano da escola?

EIXO IV: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE/CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

22. Quais os maiores desafios encontrados por você no cotidiano escolar?
23. A quem recorre quando necessita de auxílio?
25. Você recebe algum tipo de apoio pedagógico especializado da escola em que atua para atender suas especificidades?
26. A escola que atua, oferece todo recurso necessário para que você sinta-se inserido (a) profissionalmente?
27. Em sua opinião como a concepção de inclusão é concebida na escola em que atua?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Daiane Thomaz, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso através das entrevistas semiestruturadas serão fundamentais para a construção da dissertação: “Professores com Deficiência e o Ingresso na Docência: Desafios do Início da carreira”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Sonia Maria Ribeiro. O objetivo da pesquisa é “Investigar os desafios encontrados por professores com deficiência graduados em cursos de licenciaturas da Univille, no início da carreira docente.”

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista semiestruturada. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. A guarda do material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, onde após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Daiane Thomaz, pelos telefones (47) 9924 8558 ou (47) 38048559. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-09077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala 17

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

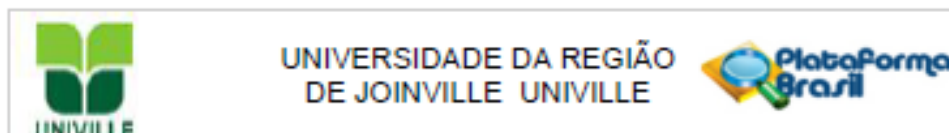
Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2014.

Participante

Daiane Thomaz
Pesquisadora responsável

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores com deficiência e o ingresso na docência: desafios no início da carreira

Pesquisador: Dalane Thomaz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35035214.6.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 802.929

Data da Relatoria: 10/09/2014

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, está vinculada ao mestrado em educação da Univille a ser desenvolvido pela Mestranda: Dalane Thomaz sob orientação da Professora Dra. Sonia Maria Ribeiro. A folha de rosto da CONEP está corretamente preenchida e sinaliza pesquisa em 14 sujeitos. O termo de compromisso na Folha de Rosto é assinado pela profa. Marcia Hobold, coordenadora do programa de Mestrado em educação da Univille. A carta de anuência da Instituição foi anexada ao projeto e é assinada profa. Sirliel de Souza, Pró-Reitora de Ensino.

Os sujeitos da pesquisa serão 14 docentes com deficiências, formados pela Univille nos cursos de Licenciaturas nos anos de 2011, 2012, 2013.

Para o desenvolvimento da pesquisa será realizada a coleta de dados dos participantes através de entrevistas semiestruturadas. O total de pesquisados poderá mudar após o contato com os mesmos, checando se se encaixam com o perfil estabelecido para a pesquisa. A definição do local da entrevista será discutida em comum acordo com o entrevistado, conforme a disponibilidade do mesmo. Para a análise das entrevistas semiestruturadas será utilizado o método de análise de conteúdo.

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9235

E-mail: comite@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 002.029

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: Investigar os desafios encontrados por professores com deficiência, graduados em cursos de licenciaturas da Univille, no início da carreira docente.

SECUNDÁRIOS: Identificar as relações entre o processo de formação inicial com os desafios que estes professores vivenciaram no início da docência; Verificar as relações entre a deficiência que estes professores possuem com os desafios vivenciados no início da docência, e no trabalho docente desenvolvido por eles; Identificar se houve a necessidade de estratégias de ensino especiais utilizadas no desenvolvimento do trabalho docente, visando superar as limitações ocasionadas pela deficiência; Compreender como ocorreu o processo de acolhimento do professor na instituição escolar que atua, bem como a organização das escolas em oferecer recursos e apoios visando colaborar com a prática docente e sua inclusão profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) toda pesquisa envolvendo seres humanos, acarreta algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Por ser voluntária e ocorrer através de entrevistas semiestruturadas dando ao pesquisado a possibilidade de recusar-se a participar ou de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos, garantido, também, o direito ao sigilo e à privacidade pessoal e dos dados fornecidos considera-se que o risco será mínimo. A pesquisa trará como benefícios informações sobre o início da docência e reflexões que envolvem o ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e mais especificamente na docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresenta uma fundamentação teórica que versa sobre os desafios da formação docente inicial, estudos que apresentam o percurso de formação e inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência legislações que versam sobre a temática

Os dados dessa pesquisa serão divulgados em periódicos, eventos científicos e aos participantes da pesquisa, possibilitando-os uma reflexão crítica dos desafios, estratégias que se valem no início da carreira, em uma perspectiva de acesso ao mercado de trabalho

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Paulo Melchitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9235

E-mail: comiteca@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 002/026

Serão considerados os seguintes critérios de inclusão para efetuar a seleção dos participantes desta pesquisa: ser pessoa com deficiência e egresso dos cursos de licenciaturas da Univille nos anos de 2011, 2012, 2013, com 1 a 3 anos de experiência na docência; Prontificar-se voluntariamente após contato telefônico a participar da pesquisa. Serão excluídos da pesquisa os sujeitos que não desejarem participar ou que não contemplarem os critérios de inclusão.

O cronograma sinaliza o início após a aprovação por este Comitê.

Orçamento está descrito e sinaliza que as despesas serão custeadas pela acadêmica pesquisadora.

A pesquisadora informa que a guarda e posse dos documentos relativos a presente pesquisa ficará sob sua responsabilidade durante o prazo de 5 anos. Ficarão protegidos e preservados dentro de princípios éticos e de sigilo a eles cabíveis e após este período serão incinerados.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresenta-se na forma de convite e está adequado para os propósitos da pesquisa.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi encontrado conflito de interesse que impeça a realização da pesquisa.

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.

Endereço: Paulo Melchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9235

E-mail: comiteca@univille.br

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Daiane Thomaz

RG: 4.585.073 SSP/SC

Título da Dissertação: “OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE PELA VOZ DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 29 de abril de 2016.

Daiane Thomaz