



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- PPGPS**

**PAULA SILVIANNA MUNIZ FIGUEIREDO**

**TRAJETÓRIA DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES COM  
DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ**

**ABRIL – 2019**

PAULA SILVIANNA MUNIZ FIGUEIREDO

TRAJETÓRIA DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES COM  
DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Políticas Sociais, na área de concentração “Participação e Regulação” e na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Política e Cidadania”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Alicia Martínez.

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

ABRIL 2019

**FICHA CATALOGRÁFICA**

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

F475 Figueiredo, Paula Silvianna Muniz.

TRAJETÓRIA DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA  
NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ / Paula Silvianna Muniz Figueiredo.  
- Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

131 f. : il.  
Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte  
Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2019.  
Orientadora: Silvia Alicia Martinez.

1. Inclusão. 2. História de Vida. 3. Pessoa com Deficiência . 4. Educação Especial  
. 5. Profissão Docente. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.  
II. Título.

CDD - 361.61

TRAJETÓRIA DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES COM  
DECICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

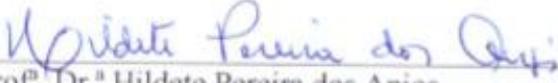
PAULA SILVIANNA MUNIZ FIGUEIREDO

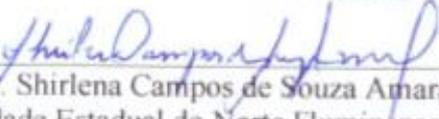
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Políticas Sociais, na área de concentração "Participação e Regulação" e na linha de pesquisa "Educação, Cultura, Política e Cidadania".

Aprovada em: 04/04/2019

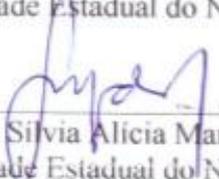
BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Hildete Pereira dos Anjos  
Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará – UNIVESSPA

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

  
Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Silvia Alicia Martinez  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
(Orientadora)

Ao Detentor de todo conhecimento e toda sabedoria.

Aos meus pais por toda paciência e por cada sacrifício para me educar e me impulsionar a enfrentar os desafios da vida para construir meu próprio caminho. As bases que aprendi com vocês estarão sempre na minha mente e em meu coração e podem estar certos de que o melhor que poderiam me dar conseguiram fazer com êxito. Obrigada!

Aos meus irmãos, meus exemplos mais próximos do que era certo e errado. Como aprendi e aprendo com vocês. Me ensinaram a não desistir e a sobreviver, como são fundamentais na minha vida, não seria metade do que sou sem a influência e o companheirismo de vocês. Obrigada!

Aos meus cunhados que chegaram e se tornaram meus irmãos e minha irmã. Obrigada por cada palavra de incentivo e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus sobrinhos que brigaram tanto comigo por ficar mais no computador do que com vocês, mas que me entenderam e auxiliaram também. Vocês são parte de mim e tudo que faço é também pensando em vocês. Títia ama demais.

À minha amiga Josete. Isso tudo partiu da sua cabeça e por seu incentivo! Por sempre acreditar em mim consegui chegar aqui. Saiba que luto todos os dias para que seu esforço e investimento em mim não sejam em vão. Sem você isso tudo seria muito mais difícil e penoso. Serei eternamente grata. Obrigada!

À minha amiga e parceira de função, abrir mão nesse tempo do seu olhar minucioso e detalhista foi difícil demais. Obrigada por me poupar de tantas situações nesse tempo de estudo. Obrigada por cada carinho e palavra de incentivo quando me sentia sem forças. Obrigada por cada oração.

À minha orientadora por ser tão carinhosa e me dar tanta liberdade. Você sem me conhecer acreditou em mim e no seu momento mais difícil se preocupou comigo. Nesses três anos de convívio você me ajudou a crescer. Palavras me faltam para expressar tudo que gostaria. Obrigada!

Aos amigos do CEOF e do ISEPAM que me cobriram em tantos momentos, que me incentivaram com palavras de ânimo e que entenderam meus momentos de afastamento e minha mente cansada. Obrigada!

Aos meus primos/irmãos e amigos/irmãos por me divertirem, chamarem de louca e orarem por mim. Vocês fazem surgir dos meus piores dias um motivo de piada e divertimento. Obrigada!

Aos meus professores do curso, em especial Shirlena, Marcelo, Renata, Leandro, Lílian e Denise por tanto carinho, atenção e cuidado. Obrigada!

À querida professora Leila Nunes, pela aula na UERJ e por aceitar o convite e contribuir para a minha formação de forma tão carinhosa. Obrigada!

À Ana Paula Caputo pelo atendimento tão especial na secretaria cada vez que precisei e pela paciência e disposição para tirar minhas dúvidas, tanto por e-mail, como pessoalmente. Obrigada!

Às amigas Etuany, Fernanda e Ingrid pela força, dicas e conselhos nesse período do mestrado. Obrigada!

Maycon você chegou de repente nesse momento final de tanta pressão, me deu todo apoio que foi necessário. Obrigada pela compreensão e por cada oração e palavra de incentivo!

Ao meu amado pastor, amigo e tio Silas, suas orações, palavras de conselho e de ânimo foram tudo o que eu precisava para seguir em frente e não desistir. Obrigada!

Ao Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, Yahweh, pelo fôlego da vida e por cada e cada letra, palavra, linha, parágrafo, página e capítulo dessa pesquisa. Obrigada!

“O trabalho, como mediação entre o homem e a natureza, transforma os seres humanos de animais em seres humanos históricos; é por meio dele que o homem se faz verdadeiramente histórico. Nesse processo de construção do ser humano, a educação constitui uma forma de socialização e de inserção do homem nas relações de produção e convivência social”.

Jacomini

## RESUMO

Como resultado da luta de vários grupos sociais que buscam a igualdade de oportunidades para todos e efetivação das políticas públicas de inclusão social, principalmente nas décadas de 1980 a 2010, é possível perceber o crescimento da ênfase em Educação Especial tanto a partir da legislação pertinente à área quanto nas inúmeras produções científicas relacionadas a essa modalidade de ensino, com o fim de garantir a inclusão dos deficientes em todos os âmbitos da sociedade. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária, pautada na equidade social, supera a criação de leis e precisa ser naturalizada na formação social de cada cidadão para que haja a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais. As experiências e estudos relacionados à educação inclusiva tratam, em sua maioria, de professores sem deficiência atuando nas escolas de educação regular e no atendimento a alunos com deficiências. Abordam também o processo de inserção dos alunos com deficiência no contexto educacional, mas poucos analisam o ingresso da pessoa com deficiência na atuação docente. Na tentativa de compreender essa realidade complexa, a presente pesquisa apresenta a seguinte questão: como se deu o ingresso e a atuação da pessoa com deficiência na profissão docente no município de Campos dos Goytacazes? Assim, é interesse da pesquisa ouvir do próprio indivíduo com deficiência como se deu seu processo de inclusão na sociedade, no âmbito da profissão docente, buscando se aproximar com mais precisão desse objeto social a ser compreendido. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, a partir de análise documental de editais de concursos públicos no município e das histórias de vida extraídas por meio da pesquisa oral. Como principais resultados dessa pesquisa pode-se destacar a visão de que a educação especial no município, principalmente na formação profissional, ainda não é executada; a dificuldade da ruptura das barreiras atitudinais e estruturais para o ingresso na atividade profissional; a possibilidade do emprego customizado para a inserção no ambiente de trabalho; e a convicção de que a profissão docente pode e deve ser exercida também por pessoas com deficiência, pois além dos conhecimentos específicos a serem ensinados, esses profissionais têm a possibilidade única de ensinar questões fundamentais para a vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Inclusão; História de vida; Pessoa com Deficiência; Educação Especial; Profissão Docente.

## ABSTRACT

As a result of the struggle of social groups that seek equality of opportunity for all and the implementation of public policies of social inclusion, in the last decades of 1980 to 2010, the nations that dedicate themselves to this modality of education, with the objective of guaranteeing the disabilities in all aspects of society. The search for a more just and egalitarian, social society, surpasses the creation of laws and needs to be naturalized in the social formation of each citizen so that there is a validity of civil, political and social rights. The classes and studies related to education including the frequent, in the most frequent, deficiency education in schools and education in children with deficiencies. The process of anamnesis of students with disabilities is not educational, but is little analyzed as to the performance of children with disabilities in teaching. In an attempt to understand this complex reality, the present research presents the following question: how did the disabled person enter and act in the teaching profession in the municipality of Campos dos Goytazes? Thus, it is the interest of the research to listen to the individual with the disability as his or her process of inclusion in society, within the scope of the teaching profession, seeking to approach with more precision of this social object to be understood. It is, therefore, a qualitative research, based on documentary analysis of calls for tenders in the municipality and the life histories extracted through oral research. As the main results of this research it is possible to emphasize the view that the special education in the municipality, mainly in the professional formation, still is not executed; the difficulty of breaking the attitudinal and structural barriers to entry into professional activity; the possibility of customized employment for insertion in the work environment; and the conviction that the teaching profession can and should be exercised also by people with disabilities, since in addition to the specific knowledge to be taught, these professionals have the unique possibility of teaching fundamental questions for life in society.

**Keywords:** Inclusion; Life's history; Person with disability; Special education; Occupation Teacher.

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 – Ensino como profissão e aprendizagem democrática .....	25
Imagem 02 – Distribuição de Matrículas em escolas regulares e especiais .....	54
Imagem 03 - Distribuição de matrículas nas redes pública e privada .....	55
Imagem 04 - Lei Municipal nº 5.871 de 1995 .....	60
Imagem 05 - Vagas do Edital 2002 .....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro01: Saberes necessários ao exercício da docência .....	29
Quadro 02 – Competências Emergentes exigidas aos Professores .....	38
Quadro 03: Matrículas na Educação Especial .....	58
Quadro 04 – Quantitativo de vagas em concurso público disponíveis para professores com deficiência na rede municipal de Campos dos Goytacazes nos anos de 2002, 2008 e 2012 .....	62
Quadro 05 – Estratégias de ensino mediadoras para o processo de ensino de alunos surdos incluídos em turma regular .....	101

## LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente.
- AEE – Atendimento Educacional Especializado.
- AIPD – Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- APOE – Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais.
- AVD – Atividade da Vida Diária.
- BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CCH – Centro de Ciências do Homem .
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.
- CF – Constituição Federal.
- CORDE – Coordenadoria Nacional de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência.
- DEGASE – Departamento de Ações Sócio-Educativas.
- DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.
- FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
- IBC – Instituto Benjamin Constant.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- ISEPAM – Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert.
- L1 – Primeira Língua.
- L2 – Segunda Língua.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- PEI – Plano Educacional Individualizado.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica.

UENF– Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro .

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	19
1.1 A formação da profissão docente e a identidade do professor .....	19
1.2 O ingresso dos professores no cotidiano escolar .....	26
1.3 Saberes necessários à profissão docente .....	29
1.4 Os desafios da profissão docente .....	35
<b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUA APLICABILIDADE NA PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	41
2.1 A História da Educação Especial – visitando o aparato legal a partir de 1930 .....	41
2.2. Políticas de Integração e Inclusão a partir de 1990 .....	49
2.3 Educação Especial e a Pessoa com Deficiência no Exercício do Trabalho Docente em Campos dos Goytacazes .....	56
<b>CAPÍTULO 3 - ATUAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS REGULARES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> .....	66
3.1 Procedimentos Metodológicos .....	66
3.2 A História de Vida como projeto de conhecimento da realidade dos professores com deficiência de Campos dos Goytacazes .....	73
3.3 O Processo de seleção dos sujeitos da pesquisa .....	75
3.3.1 Valquíria – Quando o som do amor à arte soa mais alto .....	78
3.3.2 Carlos – O professor que é cego, mas vê.....	84
3.3.3 Francine – Depois de uma longa jornada, finalmente professora .....	97
3.3.4 Janeide– O poder da resiliência para ser professora .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121
APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	130
APÊNDICE II – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA .....	132

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema da dissertação surgiu durante o processo seletivo para o ingresso no mestrado em Políticas Sociais a partir de uma experiência profissional vivida no ano de 2012, no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM. A experiência deu-se no primeiro dia de aula do ano letivo citado, com uma aluna surda no curso de formação de professores, na modalidade Normal Médio. A aluna sonhava em ser professora, mas ao perceber a quantidade de disciplinas específicas que teria que cursar, os estágios em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sem um intérprete para auxiliá-la, sem ninguém na escola que dominasse a língua de sinais para a comunicação, ficou muito apreensiva e junto com ela toda a equipe escolar.

A partir dessa situação houve um questionamento: como seria a inclusão dessa profissional para atuação na educação básica? Na realidade esse já era um questionamento antigo da pesquisadora que se formou no ensino superior com uma colega cega que atuava como professora em uma escola pública da rede municipal de Campos dos Goytacazes.

A falta de preparo que a equipe escolar, da qual a pesquisadora fazia parte, tinha em relação à inclusão social foi um dos primeiros desafios vivenciados pela aluna para um atendimento integral na sua formação profissional. Uma das primeiras medidas adotadas na época foi transportar a disciplina de Libras que é trabalhada no terceiro ano do curso para o primeiro ano, a fim de que a turma aprendesse pelo menos os sinais básicos de libras para comunicação com a colega. Os coordenadores do curso também buscaram aprender para fazer as mediações necessárias.

A organização para dar início ao estágio nas turmas de educação infantil foi outro grande desafio a ser superado, uma vez que as crianças tentavam se comunicar com a aluna, mas sem sucesso. Era necessário falar em todo tempo com os alunos que ela não escutava e o mais interessante é que eles foram criando métodos de comunicação, com gestos, expressões e alguns sinais. Após a entrada dela na escola, mais alunos deficientes se matricularam no ano seguinte, pois também frequentavam a Associação de proteção e orientação aos excepcionais (APOE) e acompanhavam as experiências vividas por ela na escola.

A aluna frequentava o Atendimento Educacional Especializado – A.E.E. na APOE e foram solicitadas lá informações, pela escola, e apoio para os ajustes pedagógicos necessários para o desenvolvimento da aluna, além de muitas conversas com as famílias. É importante destacar que a contratação do intérprete que é uma garantia legal nos casos de alunos surdos, não foi efetuada no primeiro ano da aluna no ISEPAM. Em análise do Plano Nacional de

Educação e demais legislações que tratam da Educação Especial, foi identificado que todas as metas e estratégias previstas para essa modalidade de ensino possuíam um prazo para a sua implementação. Mas entre a implementação e consolidação existe uma lacuna que ainda necessita ser preenchida, principalmente quando o governo é o responsável por tal ação.

Por meio de tal experiência, o assunto Inclusão, Educação Especial e Atuação Profissional da pessoa com deficiência foi cada vez mais ganhando destaque para a pesquisadora, que começou a analisar e refletir sobre o tema.

O surgimento do atendimento específico à pessoa com deficiência no Brasil pode ser datado entre os séculos XVI e XVIII, em hospitais psiquiátricos e instituições como Santa Casa de Misericórdia, com viés religioso atrelado a esse atendimento. Todavia, o olhar à pessoa com deficiência começou a ser transformado por meio da percepção de alguns médicos, que observaram que elas poderiam desenvolver-se em muitos aspectos e começaram a separá-las em alas específicas para atendimento diferenciado, tornando-as sujeitos da educação e não apenas da saúde e assistencialismo social.

Partindo de estudos e publicações sobre inclusão foi percebido que a maior parte do material traz importantes análises sobre o ingresso do aluno com deficiência nas escolas e a dificuldade dos professores e das equipes pedagógicas quanto à preparação do material e de toda estrutura curricular para o atendimento de tais alunos. Entretanto, sobre a atuação profissional, principalmente na docência, notou-se que não há muitos trabalhos que abordam essa temática.

Tal realidade foi percebida com surpresa pela pesquisadora e gerou interesse e curiosidade em analisar essa realidade, uma vez que pela experiência enquanto licencianda e posteriormente como pedagoga, sabia que havia um grupo social que vivenciava a realidade de ser professor com deficiência atuante em escolas regulares de Educação Básica.

O Artigo nº 205 da Constituição que declara que a “educação é direito de todos” tem sido interpretado de maneira muito própria por defensores da educação inclusiva, conforme Mantoan (2004) quando menciona que a escola é para todos, sem discriminação, sem ensino para os mais ou menos privilegiados. Isso inclui os alunos com deficiências. Mas será que de fato as políticas de inclusão são efetivadas pelo Estado para a garantia da pessoa com deficiência à educação, à profissionalização e à inserção na vida profissional? A partir de tal indagação, buscou-se encontrar e ouvir pessoas com deficiência, para que mediante suas vivências fosse possível analisar tal questionamento e encontrar respostas reais.

Partindo de estudos sobre a trajetória de vida dos deficientes que conseguem acesso e progressão no ensino superior, foi possível observar essa realidade e perceber a influência do

contexto socioeconômico e a ausência do Estado. Em âmbito nacional, nota-se ainda certa escassez quanto à destinação de verbas específicas para a acessibilidade dos deficientes nas universidades, de serviços especializados para o atendimento e de campanhas sobre a importância de adaptações curriculares para a formação do deficiente visando sua inserção na vida profissional.

Nos cursos de formação de professores há uma intensa discussão sobre os direitos dos alunos e educação inclusiva na escola e na sociedade, mas ao experimentar uma situação de inclusão num curso de formação de professor, de nível médio e superior, percebeu-se que a consolidação das políticas de inclusão do deficiente para o acesso e progressão aos níveis de ensino ainda não acontece.

No que tange à inserção nas atividades profissionais é possível perceber também a dificuldade da inclusão dos deficientes, seja por falta de políticas escolares voltadas à justiça social, seja por falta de formação com qualidade para a atuação no universo de trabalho. As situações que predominam são as desigualdades de ingresso, de condições de permanência e de acesso aos empregos oferecidos dentro da sociedade. É necessário haver equidade nas oportunidades de trabalho a todos os que compõem a sociedade, deficientes ou não.

A inclusão social da pessoa com deficiência tornou-se pauta de parte da agenda de políticas de Estado, principalmente nas últimas três décadas, na busca por tentar definir novas condições de vida, principalmente no que se refere à educação e inclusão nas escolas. Hoje a discussão não pode mais se basear se a inclusão é certa ou errada ou defender ou criticar essa questão. É necessário conhecer e compreender essa realidade complexa e desafiadora para o Estado e para todos os que lidam diretamente com elas nos contextos educacionais e profissionais.

As políticas de inclusão do país foram resultados do movimento de luta das pessoas com deficiência e dos profissionais que trabalhavam diretamente no atendimento a essas pessoas. O compromisso assumido internacionalmente através da proposta de “Educação para Todos” da ONU e a influência das experiências vivenciadas por outros países quanto a essa temática também corroboraram para a criação de leis para a pessoa com deficiência, bem como as propostas de políticas para garantia de acesso a todas as esferas da sociedade.

Discutir a inclusão social dos deficientes passa pelo caminho da tomada de decisão quanto às trajetórias de vida e à construção do projeto de vida das pessoas. A educação está no centro da inclusão e das ações sociais que visam a oportunidade de acesso a todos os níveis sociais. Assim, por meio da situação vivida e de todas as políticas de inclusão, percebe-se que há um desencontro de informações, fazendo-se necessária a averiguação e análise da realidade

da atuação profissional das pessoas com deficiência, limitando-se à profissão docente e seu exercício no município de Campos dos Goytacazes, RJ.

Dessa forma, o objetivo principal desse trabalho é a investigação das políticas de inclusão e da atuação docente das pessoas com deficiência em escolas da rede pública e privada do município citado. Não se pretendeu ao longo da pesquisa delimitar a deficiência, uma vez que o foco central é a atuação docente e não a análise da deficiência.

Dessa forma, optou-se pela pesquisa qualitativa, por meio da análise documental dos editais de concursos públicos para professores no município de Campos dos Goytacazes, nos anos de 2002, 2008 e 2012 e da pesquisa oral para chegar à História de Vida a fim de inquirir a pessoa com deficiência e oportunizar que ela mesma narrasse suas experiências e desafios superados durante a formação profissional e, agora, na sua atuação docente.

Trabalhar com análise documental possibilita a representação da informação contida em determinado documento de forma alternativa, facilitando o acesso e a interpretação, uma vez que seu maior objetivo é a representação condensada da informação que se pretende transmitir.

Já o trabalho com a história de vida permite ao pesquisador uma aproximação com a realidade a ser estudada que de outra forma seria difícil alcançar. Por meio dessa metodologia de pesquisa é possível estabelecer relações sociais, conhecer a realidade de um determinado grupo social e escutar vivências de pessoas que socialmente foram marginalizadas e excluídas do convívio social.

A pesquisa está dividida em três capítulos para melhor análise e compreensão. O primeiro trata a formação da identidade docente na realização profissional, subdividido em quatro principais tópicos. Tem início com uma reflexão sobre a formação da profissão docente e a identidade do professor, com base em autores como Nóvoa, Mizukami, Imbernón, Pimenta. Logo após é analisado o ingresso do professor no cotidiano escolar, a partir das ideias de Gatti, Perrenoud, Zabala, entre outros. No terceiro subtítulo são observados os saberes necessários à profissão docente, por meio de autores como Tardif, Azzi, Morin, Gauthier. Na finalização do capítulo, são destacados os desafios da profissão docente retratados principalmente por Libâneo, Veiga, Rodrigues e Malheiros.

No segundo capítulo a discussão gira em torno da Educação Especial, por meio das políticas de inclusão e sua aplicabilidade para a atuação profissional, destacando a profissão professor. Está dividida em três assuntos principais: a História da Educação Especial – visitando o aparato legal a partir de 1930, através principalmente de Thoma e Kraemer, Mazotta, Mantoan, Glat; as políticas de integração e inclusão a partir de 1990 com as ideias

de Shiroma, Moraes e Evangelista, Kassar, algumas legislações nacionais, a Declaração de Salamanca e Kátia Caiado; e finalmente a Educação Especial e a Pessoa com Deficiência no Exercício do Trabalho Docente em Campos dos Goytacazes, por meio das reflexões de Bardin, fundamentado a análise documental dos Editais de 2002, 2008 e 2012 para concurso público para professores em Campos dos Goytacazes, RJ, além de Cruz e Gonçalves.

O terceiro e último capítulo tem início com o percurso metodológico, baseado principalmente em Bodgan e Biklen; Glat; André; Nóvoa; Bauer e Gaskell; Bertaux; Lahire; Vergara. Logo depois é analisada a História de Vida como projeto de conhecimento da realidade dos professores com Deficiência de Campos dos Goytacazes, por meio de Glat, Josso, Caiado e Rosenthal. O Processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, suas respectivas Histórias de Vida e os resultados da pesquisa compõe também esse capítulo.

A entrevista foi dividida em quatro tópicos principais que abordaram desde dados pessoais, como idade, estado civil, formação acadêmica, deficiência, causa da deficiência e tempo de atuação na profissão; como questões relacionadas à concepção de deficiência e inclusão no ambiente escolar; seguida por pontos da motivação para a escolha profissional; e por último, questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à aplicabilidade de metodologias de ensino e o conteúdo a ser desenvolvido durante as aulas.

No anexo da dissertação está o roteiro da entrevista semi-estruturada e o modelo da autorização que foi assinada por cada professor entrevistado para a utilização das informações por eles narradas.

Para realização da pesquisa foram selecionados quatro professores, dois deficientes visuais e dois deficientes auditivos, para que por meio das suas experiências narradas expressassem um panorama sobre a efetivação das políticas públicas de atendimento à pessoa com deficiência. Todos trouxeram relatos de dificuldades quanto ao enfrentamento de suas condições de vida e a importância da família para seu desenvolvimento na sociedade. Na ausência de direitos fundamentais para sua inclusão, se depararam com políticas de assistencialismo como ferramenta para seguir rumo à profissionalização e a tão sonhada entrada na vida profissional, no caso deles na vida de professor. Por isso, a dissertação tem início justamente com uma reflexão sobre a profissão escolhida por essas pessoas com histórias tão complexas, mas que exprimem trajetórias de sucesso.

## 1. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Analisar a formação da identidade docente é pautar-se na construção do sujeito professor, um ser complexo e dinâmico que está num constante processo de formação, renovação e transformação. Nas últimas duas décadas, as políticas nacionais começaram a enfatizar a valorização do profissional da educação, atrelando essa valorização à melhoria da qualidade do ensino. A elaboração da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009) surgiram com esse intuito.

Nesse cenário, as políticas de inclusão começaram a se desenvolver e ganhar força no país, possibilitando a oportunidade de inserção profissional da pessoa com deficiência.

Com o objetivo de compreender a atuação profissional do docente com deficiência, neste capítulo se analisa o histórico da formação docente, o ingresso dos professores no cotidiano escolar e os saberes necessários à profissão docente e os desafios contemporâneos do exercício do magistério.

### 1.1A formação da profissão docente e a identidade do professor

Refletir sobre a trajetória de vida de professores com deficiência e sua atuação no cotidiano escolar impulsiona inicialmente a análise da formação inicial na profissão docente, partindo da reflexão do nascimento dessa identidade.

Mendes e Pereira (2017, p. 51), destacam que a palavra docente provém do latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. As autoras ainda destacam que

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassa ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina ou como explicar seu conteúdo tornaram-se mais complexas com o surgimento de novas condições de trabalho.

Nóvoa (1995) fundamenta que, nos seus primórdios, a atividade docente desenvolveu-se de forma não especializada e secundária, executada por religiosos ou leigos que reuniam um grupo de crianças e ensinavam em congregações religiosas. Os jesuítas e os oratorianos formaram o grupo dos pioneiros nessa área de atuação. “A gênese da profissão de professor tem seu lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Os primeiros profissionais de educação foram recrutados pelo Estado, que prolongou a forma e os modelos escolares baseados na igreja e dinamizou um corpo de professores. Nóvoa (1995, p. 16) relata que

Apesar de terem se desencadeado no seio de congregações docentes, as transformações na profissão docente extravasaram o campo religioso, abrangendo o conjunto de indivíduos que se dedicam ao ensino. Durante longos anos imputou-se a gênese da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino; hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como *ocupação principal*, exercendo-a por vezes a tempo inteiro.

Os primeiros professores a atuarem sob esse regime, o regime do Estado, não tinham o direito de fixar-se em suas terras de origem, ficavam a cargo do Estado devendo exercer a profissão na localidade em que fosse enviado. Nesse período, final do século XVIII, passou-se a exigir dos docentes uma licença ou autorização do Estado para que ensinassem. Para a obtenção de tal licença, o profissional passaria por um exame para atestar algumas condições como: habilitação, idade e comportamento moral. Nóvoa (1995, p. 25) destaca ainda que

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.

O estabelecimento das escolas específicas ao preparo dos professores tem relação direta com a institucionalização da instrução pública e as ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população, além da ideia da Escola Normal a cargo do Estado para formação de professores leigos. No Brasil em 15 de outubro de 1827 surgiu a primeira legislação voltada aos professores, a Lei de 15 de Outubro. Essa lei significou um marco na formação e atuação docente, como demonstram alguns artigos da mesma:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta. Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fórmula do art. 7º. [...] Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os

Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento. Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º. Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres (BRASIL, 1827).

A existência dessa legislação foi uma grande novidade na sociedade e um ganho para a valorização da atividade docente, até mesmo por tratar da justificativa do dia nacional do professor que é comemorado em 15 de outubro.

Todavia, só após iniciativas das Províncias, principalmente após a reforma constitucional de 1834, que ações mais efetivas em relação à profissionalização da docência foram executadas, seguindo o modelo conservador europeu. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada na província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, para formar professores para instrução primária (TANURI, 2000).

Assim, a visão tradicional atrelada à profissão docente como uma missão ou vocação, visão essa herdada da dimensão religiosa, identificada por Nóvoa (1995), vai dando lugar a partir do século XIX a uma área de atuação como as demais, com formação específica, disposição psicológica e dedicação às tarefas do educar (MARQUES, 2006).

Na atualidade, a docência é uma profissão complexa e repleta de desafios que perduram durante todo o exercício de carreira. Segundo Mizukami (2013) os processos de aprender a ensinar, aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Ninguém nasce professor, mas os professores são formados ao longo de toda a vida e não somente no momento em que decidem uma carreira a seguir.

A escolha de qualquer carreira está associada a um processo complexo, não apenas de tomada de decisão, mas também ao domínio de diversas características necessárias para a execução do trabalho desempenhado. No que tange à escolha da profissão docente, Nóvoa (1995) destaca que o primeiro estudo que teve por objeto a profissão professor, analisando os aspectos mais específicos da profissão, foi o de Becker, em 1970. Esse estudo analisava a importância da psicologia na atuação docente e o comportamento dos professores nas relações com seus alunos.

Ao refletir sobre a identidade do professor, Nóvoa (1995, p. 17) pontua que

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina, está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Tecendo uma análise de forma mais direta da carreira docente, o autor expõe que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode ser linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranques, descontinuidades” (NÓVOA, 1995, p. 37).

Nesse processo de formação da identidade do professor, é possível perceber que a construção acontece ao longo de sua vida, nos mais diversos contatos e relacionamentos que ele desenvolve durante seu processo de amadurecimento, sua passagem pela escola básica e suas experiências e observações enquanto aluno, sua formação nos cursos de licenciatura e as diversas vivências nos períodos de estágio.

O Ser professor passa por um processo de desenvolvimento de sua identidade enquanto docente, com situações de sobrevivência e descobertas que compõem uma gama de emoções. A começar com o choque com a realidade, o confronto inicial com as peculiaridades da profissão, a distância entre os ideais construídos ao longo da formação profissional e o cotidiano escolar, a administração do tempo e dos conteúdos que precisam ser trabalhados, a dificuldade com os alunos que apresentam problemas quanto à disciplina em sala de aula ou no processo de ensino-aprendizagem, a dificuldade com o material didático inadequado, os desafios das relações interpessoais que permeiam o dia a dia nas escolas e o acúmulo de trabalhos que necessitam ser desenvolvidos fora do horário das aulas.

Esse processo de sobrevivência e descoberta, que acarreta diversas sensações, proporciona uma emoção única na carreira docente e, segundo Nóvoa (1995, p. 39), a sobrevivência na carreira escolhida é sustentada e fortalecida pelas descobertas ao longo das experiências vividas, uma vez que “o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil. Segundo Imbernón (2016, p. 32),

O fato de cada vez mais meninos e meninas começarem a ir à escola para receber as primeiras letras e os primeiros números significou um grande avanço social em relação a tempos passados, e ao longo do século XX foi essencial para configurar um novo modelo de sociedade. Também significou a proliferação das escolas e a consolidação dos saberes e processos pedagógicos criados nos séculos XVIII e XIX. No entanto, atrás ou à frente – depende de como se olhe – desses meninos e meninas havia uma pessoa a quem a sociedade delegou a educação da infância, uma pessoa que teve de se formar, e se profissionalizar para chegar a ser professor ou professora de escola.

O autor ainda destaca que o professor nesse período recebia o título de mestre, era considerada uma pessoa com uma sabedoria que se destacava em relação aos demais e, além disso, era considerado capaz de transmitir seus conhecimentos aos seus alunos. Na construção da formação da profissão docente sempre esteve atrelada também a questão do ensinar bem, o que vai de encontro ao pensamento coletivo de que essa profissão é um trabalho simples, que requer pouca habilidade e que pode ser executada por qualquer indivíduo (IMBERNÓN, 2016). O ensinar bem envolve dedicação, estudo, disciplina e aprofundamento do conhecimento e da prática da didática e do conteúdo específico a ser trabalhado. O senso comum que impera na sociedade de que ser professor é um trabalho simples, portanto é desmitificado a partir da análise de Imbernón (2016).

O ser professor exige uma sensibilidade educativa, idealismo e compromisso, já que o professor trabalha pela cultura e pelas pessoas. Ser professor não significa estar apenas fisicamente na escola, promover leitura e instrução. Ser professor vai além de ensinar aos alunos, exige da pessoa que escolhe seguir essa carreira a função de ser um agente educativo e social, um dinamizador importante da cultura, do conhecimento e da preparação para a vida social e o mercado de trabalho. Hargreaves (2004, p. 15) ressalta que “na preparação, formação contínua e vida profissional, os professores de hoje têm de compreender e dominar a sociedade do conhecimento em que seus alunos vivem e em que irão trabalhar”.

A identidade do professor é caracterizada, ainda, por traços e aspectos das pessoas que constituem esse grupo de profissionais e pelo momento social e histórico no qual está inserido. Imbernón destaca que (2016, p. 37)

O magistério é o reflexo dos momentos sociais e históricos em que se vive: professores tradicionais do início do século, que conviviam com professores que tentavam criar uma escola nova ou ativa; professores republicanos revolucionários; professores operários dos anos 1930, que dividiam a escola com monarquistas tradicionalistas; professores defensores da democracia durante as ditaduras, obrigados a se esconder dos professores fascistas do regime; professores progressistas do final do século XX, que lutavam contra professores tecnocráticos etc.

A construção da identidade do professor não é algo imutável, essa identidade é construída historicamente. Sobre essa questão Pimenta (2009, p. 19) ressalta que uma identidade profissional “se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Pimenta (2009, p. 19) ainda considera que a profissão professor

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores,

de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A construção dessa identidade é algo dinâmico, uma vez que em cada geração e momento da história é possível perceber a mudança no perfil exigido do professor, é possível observar a percepção vulnerável que a sociedade tem da pessoa professor. Não existe, portanto, um modelo único de identidade do professor, com traços bem definidos e estabelecidos. Ao longo do tempo a sociedade se modifica, a visão da escola e do professor também são constantemente alteradas, mas a função do professor se torna cada vez mais complexa, como destaca Imbernón (2016, p. 40)

Durante o século XX, a mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas, a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e nas formas de organização da convivência, nos modelos de produção e distribuição, os paradoxos e contradições entre usos sociais e educativos etc. levaram a uma mudança no papel das escolas e nas funções dos professores. É preciso compreender que isso custou muito a alguns e ainda custa.

As mudanças sociais e científicas sempre obrigaram os professores a buscar novas formas de ensino. Esse é outro aspecto da profissão docente, a capacidade necessária de estar sempre revendo sua prática a fim de transformar a realidade e tornar a aprendizagem significativa para seus alunos. Como já mencionado anteriormente essa é uma profissão que não é estática, que exige um perfil de profissional reflexivo, em um processo contínuo de formação (PIMENTA, 2009).

Sobre essa questão Mizukami (2013, p. 28) destaca que

Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar a esses futuros professores a compreenderem esse processo e conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica. Implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da sua própria atuação, disposição de trabalhar com pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interage.

A profissão docente é singular no que tange às concepções que os alunos já trazem ao iniciar seus cursos de formação de professor. Talvez em nenhuma outra área de atuação os formandos obtenham tantas ideias quanto à sua atuação profissional quanto na formação para a docência. Justifica-se, portanto a necessidade de discutir essas concepções a fim de que

não comprometam a aprendizagem e a formação da identidade docente. É importante fundamentar que o conhecimento sobre processos de desenvolvimento humano e da natureza do ato de conhecer devem permear a construção da identidade docente.

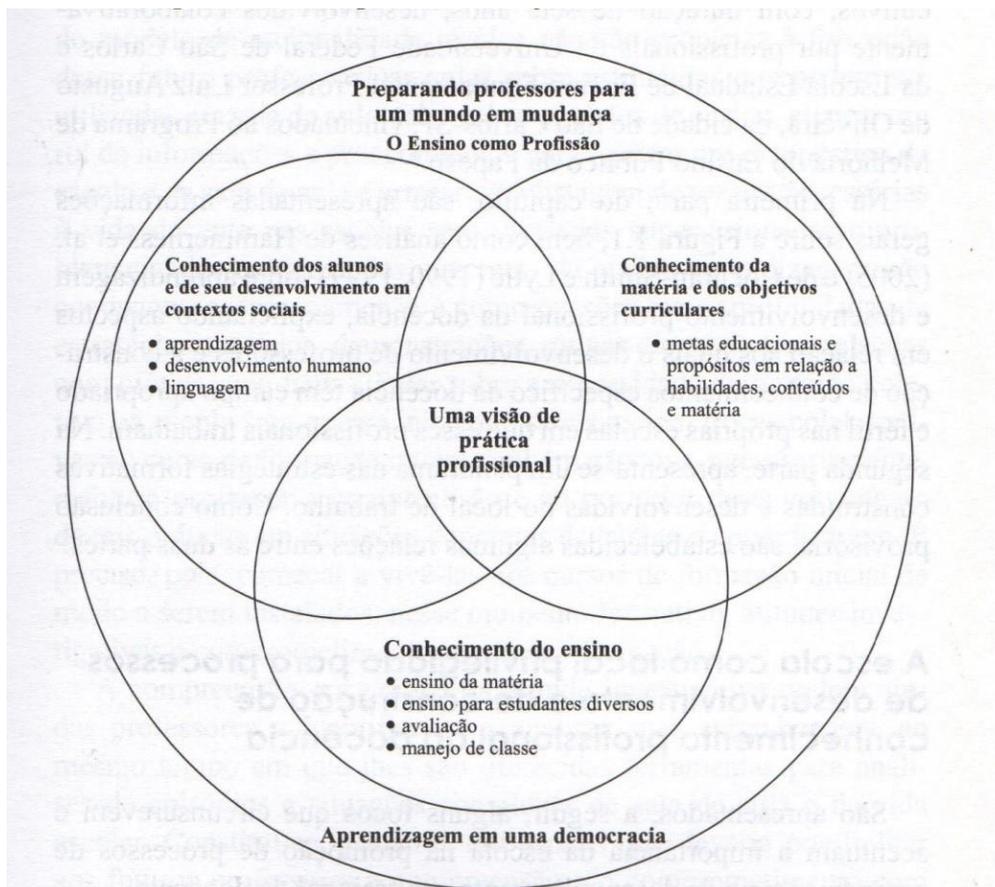
Outro ponto primordial nessa construção é o perfil investigativo que cada professor deve trazer em sua identidade. Segundo Mizukami (2013, p. 38) “a atitude investigativa é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos”.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) defendem a ideia de que

O processo identitário constrói-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nessa perspectiva de formação da profissão docente Mizukami (2013) destaca três eixos de conhecimento que devem ser adquiridos e desenvolvidos durante a formação do professor.

Imagem 01: Ensino como profissão e aprendizagem democrática



Fonte: MIZUKAMI (2013, p. 39).

Esses três eixos de conhecimento necessitam ser adquiridos e desenvolvidos pelos professores na construção de sua identidade profissional, considerando a sociedade democrática na qual estamos inseridos. Tais conhecimentos formam uma base dinâmica e em constante transformação, envolvendo a aprendizagem individual e coletiva, além de aspectos político, social, institucional, pessoal e profissional. Outro fator que é possível analisar a partir da figura é o papel da escola básica e sua importância como local de aprendizagem para o desenvolvimento do profissional.

A profissão docente evoca do sujeito à necessidade de ser comprometido com o que faz, a dedicação e busca constante por ampliação da sua formação. O engajamento em estudos e novas aprendizagens também é um aspecto dessa formação, o professor é um eterno estudante, uma vez que na profissão escolhida tem contato direto com as transformações sociais, o trabalho com o conhecimento e as incertezas da contemporaneidade.

Um fator que exige um olhar mais profundo no que se refere à formação da identidade docente é o fato da complexidade e da dinâmica da profissão, principalmente porque no cotidiano das escolas as relações interpessoais se fazem presentes e influenciam todo o processo de desenvolvimento do trabalho diário, já que os professores trabalham com indivíduos e para indivíduos.

Analisando de forma específica a questão dos professores com deficiência, essas relações se fortalecem ainda mais, tanto pela necessidade da ajuda dos colegas de profissão e/ou dos alunos para desenvolver certas atividades, como para se locomover em determinados locais, dependendo da deficiência, como será exposto no terceiro capítulo. Nesse contexto Carvalho (1999) reflete que a docência se define como atividade extremamente relacional.

Em acordo com Carvalho (1999), Mendes e Pereira (2017, p. 392) destacam que além da relação docente-discente balizar a profissão, o “Ser professor envolve complexa responsabilidade, pois requer formar o aluno com intenção de prepara-lo para viver na sociedade caracterizada pelas frequentes mudanças, e ainda para ser capaz de enfrentar situações e desafios que lhes são postos”.

Além da formação acadêmica e das experiências vivenciadas que refletem na formação da identidade do professor, do seu ingresso no cotidiano escolar e também de todos os aspectos que contribuem de forma significativa para a construção dessa identidade.

## **1.2 O Ingresso dos Professores no Cotidiano Escolar**

O ingresso de qualquer indivíduo no contexto profissional é permeado de desafios e inseguranças que resultam na formação da identidade profissional e na trajetória de vida. O

conflito do que foi aprendido ao longo da formação e a prática do trabalho leva ao amadurecimento profissional. Na profissão docente não é diferente, uma vez que é ao chegar à escola e assumir a primeira turma que os professores se deparam com várias situações que não estavam presentes nos livros estudados durante a licenciatura e que terão de resolver. Essas situações podem gerar insegurança e ao mesmo tempo despertar a necessidade constante de uma formação permanente e contínua do professor.

Tardif (2014) revela as fases iniciais da carreira e a experiência do trabalho do professor e destaca três fases ou etapas nesse processo, esclarecendo que os primeiros cinco anos de trabalho podem ser considerados como a fase inicial. Segundo o autor, a primeira fase é a fase da transição do idealismo para a realidade, é a mudança na posição de estudante para professor, na qual o indivíduo percebe que algumas disciplinas e assuntos estudados durante os cursos de formação não são sequer mencionados na sala dos professores.

Na segunda fase está a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola. As conversas nas salas dos professores, a forma como os professores mais experientes tratam as questões que surgem no ambiente escolar e os próprios professores novatos, revelam que eles exercem uma autoridade informal nas decisões da escola. Os novatos acabam se limitando a poucas palavras e sofrendo um choque de realidade (TARDIF, 2014).

A terceira e última fase é composta pela descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Esses são aqueles alunos que em nada se assemelham à imagem esperada ou desejada pelos professores, não são estudiosos, tem dificuldades de aprendizagem, defasagem de conteúdos que deveriam ser trabalhados anteriormente, alguns muito dependentes, outros sensíveis às recompensas e punições e outros ainda desejosos de aprender (TARDIF, 2014). É algo como uma escola oculta, distante do discurso formador dos cursos.

Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) destacam que um desafio para o professor iniciante é a necessidade da formação contínua. A docência não se restringe apenas à aplicação de modelos prévios e manutenção de paradigmas, deve-se pautar também pelo exame epistemológico dos conteúdos a serem repassados aos alunos. A maneira de preparar as aulas e transmitir seu saber para os alunos é outro desafio para os docentes iniciantes, já que não é possível um treinamento completo sobre isso, pois a sociedade está em constante mudança e essas mudanças refletem diretamente em sala de aula e na preparação das aulas.

As demandas da escola refletem diretamente na prática do professor, como fundamentam Gatti e Barreto (2009, p. 11),

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, como por exemplo: a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade.

Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) em sua pesquisa sobre os desafios e competências da carreira docente e a inserção no mercado de trabalho expõe que muitos professores consideram um grande desafio o primeiro dia de aula e o primeiro semestre letivo e relatam problemas quanto à quantidade de trabalho extraclasse, a falta de prática docente e o equilíbrio na adequação do método de ensino e perfil da turma, além das dificuldades em avaliar a aprendizagem dos alunos de forma justa.

Perrenoud (2000) destaca que as competências profissionais são construídas em formação, mas em grande parte com o trabalho diário de um professor, com a resolução de situações que surgem no cotidiano escolar. Essas experiências práticas favorecem o alargamento das competências. Essas competências necessárias ao exercício da profissão não ocorrem por transferência, como fundamenta Zabala (2004), elas são construídas em contato com o ambiente de trabalho e os diferentes agentes envolvidos direta e indiretamente nesse contexto. Nóvoa (1995) alerta também que esse processo de construção identitária do professor iniciante exige tempo para reconstruir identidades, acomodar inovações e assimilar as mudanças.

Imbernón (2016) revela preocupação quanto à formação permanente do professor e sua incorporação à docência. O autor defende a criação de um curso de introdução à docência nas escolas. Nessa perspectiva podemos observar a criação no país de algumas políticas de aproximação dos alunos de licenciaturas ao cotidiano escolar, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que é um programa federal que visa proporcionar ao aluno bolsista vivências nas realidades de escolas públicas, a fim de contribuir na sua formação. Entretanto ainda são necessárias mais ações para que o ingresso do professor iniciante nas escolas não seja tão complexo e com tantos problemas.

Sobre esses problemas Imbernón (2016, p. 103) lista oito mais comuns com os quais os professores se deparam ao ingressarem no cotidiano escolar:

1. Manter a disciplina em sala de aula; 2. Tratar diferenças individuais em sala de aula; 3. Trabalhar com material didático insuficiente. 4. A motivação dos alunos para aprendizagem; 5. Como direcionar o relacionamento com os pais; 6. A elaboração de uma programação para o dia. 7. A avaliação dos resultados da aprendizagem. 8. O problema do horário adequado aos tempos escolares.

Um desafio que os professores ingressantes tendem a superar também é a insegurança quanto à necessidade de cumprir as tarefas a eles atribuídas, respeitando o espaço temporal. As tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento culturais das crianças (Holly, 1995). Os saberes que dão base a essas tarefas dos professores serão analisados abaixo.

### 1.3 Saberes Necessários à Profissão Docente

A docência é uma profissão na qual os saberes se constroem cotidianamente, partindo da formação inicial e sendo consolidado ao longo do desenvolvimento do exercício da profissão.

Ao refletir sobre os saberes necessários aos docentes para o ingresso nas atividades profissionais, Tardif (2014) fundamenta que é necessário um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ato de ensinar, um saber plural que envolva a formação profissional, os saberes disciplinares (ligados a diversos campos de conhecimento e transmitidos nos cursos universitários), curriculares (relacionados aos conteúdos, objetivos e métodos que são categorizados nos programas escolares) e experienciais (construído a partir da prática). Ainda segundo Tardif (2014) o desenvolvimento dos saberes profissionais é associado às suas fontes e lugares de aquisição e aos momentos e fases de construção. O autor relaciona os saberes da seguinte forma:

Quadro01: Saberes necessários ao exercício da docência

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2014, p. 63

A partir da análise do quadro acima é possível evidenciar que todos os saberes nela citados compõem a realidade do exercício da docência. É notório que os professores fazem uso constante dos seus saberes pessoais construindo um elo destes com os saberes técnicos adquiridos no momento que investem em sua especialização enquanto profissionais. O autor destaca que os professores são profissionais que ficaram imersos em seu local de trabalho durante dezesseis anos, aproximadamente, antes mesmo de começar a trabalhar. Essa questão resulta numa bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, que são reativadas na busca de solucionar os problemas que surgem ao longo da caminhada.

Partindo desses conhecimentos acrescentam-se ainda os saberes adquiridos no cotidiano escolar, fruto das experiências em sala de aula e no ambiente escolar, na troca de informações com outros professores, nas conversas com os responsáveis pelos alunos, nas reuniões com a equipe técnico-pedagógica e nos conselhos de classe. O saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula (TARDIF, 2014).

Tardif (2014, p. 66) relata ainda

que os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irredutíveis a uma racionalidade única.

Essa gama de saberes norteiam o trabalho dos professores e o desenvolvimento de sua identidade enquanto docente, podendo destacar os saberes provenientes da experiência profissional e dos períodos de formação continuada que irão ser complementados durante toda a carreira do professor, como um saber dinâmico e interminável.

Em acordo com Tardif, Mizukami *et. al.* (2003) fundamentam que

O ensino é constituído de uma base de conhecimentos que envolvem compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimentos, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Tais conhecimentos, compostos de fontes diversas, como o de cunho pedagógico e o adquirido por meio do conteúdo específico que se está trabalhando em determinado momento, podem ser considerados indispensáveis para o exercício da profissão docente. Mizukami *et. al.* (2003) ainda revelam que esses conhecimentos se inter-relacionam e que são necessários para que o professor viva processos de ensinar e aprender, em diversas áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Como resultado desse processo, o professor tem a direção pela qual seu trabalho será desenvolvido, no uso da autonomia didática que ele vai adquirindo e expressando e nos desafios que vão sendo superados.

Azzi (2009) analisa que o ponto de partida para uma maior qualificação do trabalho do professor é uma política de valorização docente, permeada pela formação contínua e pelo investimento na formação de qualidade de novos professores. A autora destaca que a atividade docente exige os saberes escolar e pedagógico que são objetos de seu trabalho, juntamente com o aluno que é ao mesmo tempo objeto e sujeito da aprendizagem. Esse saber pedagógico é definido por Azzi (2009, p. 43) como

o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagogicamente construído e fonte de seu desenvolvimento.

O saber pedagógico é um saber constituído pelo professor na sua prática, ao se defrontar com situações em que é necessário usar seu conhecimento para sanar as necessidades imediatas. A construção desse saber é um processo dinâmico, que ainda segundo Azzi (2009), mostra que a atividade docente exige uma capacidade que vai além da execução de tarefas, é uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que visa um ensino de qualidade. O nível do saber pedagógico pode ser considerado variável, pois está bem atrelado à qualificação e ao compromisso do professor com seu trabalho.

Segundo Tardif (2014, p.73),

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Outro saber necessário à profissão docente é o saber ensinar. Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno (LIBÂNEO, 2011). Em pesquisa realizada por Tardif e Lessard no ano de 2000, sobre saber docente, os autores concluem que “Ensinar é uma arte. É possível treinar certas coisas científicas, mas, comunicar-se, mesmo que a gente desenvolva certas habilidades, é sempre uma coisa emocional” (TARDIF, 2014, p. 78).

Nessa perspectiva Libâneo (2011) defende a concepção do saber do professor mediador, na qual o aluno se relaciona diretamente com a matéria de estudo e o professor dirige esse processo, através da sua direção e a atividade independente, autônoma e criativa dos alunos. Essa é uma forma de colocar o aluno numa atividade de aprendizagem e ao mesmo tempo aprender nesse processo. Segundo o autor

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

Essa prática de professor mediador é atrelada ao saber ensinar que é modelado ao longo do tempo, tanto pelas experiências pessoais dos professores, quanto pelas experiências profissionais e por sua socialização. Além disso, traz consigo a necessidade do docente ser um investigador e para executar essa tarefa será necessário, como fundamenta Holly (1995, p. 85) “a utilização flexível da inteligência, que requer criatividade e atenção continuada aos processos de investigação”.

O saber experiencial, fruto das vivências no exercício da profissão, é um saber individual e ao mesmo tempo compartilhado e legitimado de forma social, através dos processos de socialização profissional. Ele é estruturado no início da carreira, confirmando a capacidade de ensinar. Segundo Tardif (2014, p. 86)

É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante estando ligada à experiência do trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula.

Libâneo (2011) se refere ao saber experiencial como a capacidade de adquirir meios de pensar e se expressar através do conteúdo a ser trabalhado. Além disso, as inúmeras situações que fluem no cotidiano escolar exigem do professor saberes e habilidades para lidar com o inesperado, com a diversidade e com as perguntas muitas vezes sem respostas imediatas, problemas que os manuais não descrevem e que não são trabalhados nos cursos. Os saberes experienciais não são como os demais saberes, na realidade são resultados da união de todos os demais adquiridos ao longo da formação no momento que são colocados em prática, no momento que são exercitados uma vez que “os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o como fazer” (TARDIF, 2012, p. 317).

Outro autor que contribui para o conhecimento a respeito dos saberes experienciais é ClermontGauthier, quem em um de seus escritos revela que

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Dessa forma é possível perceber que tanto Gauthier como Tardif sustentam a importância dos saberes experienciais para a atividade docente. Todavia, destacam a necessidade dos demais saberes para garantir subsídios para o próprio saber experiencial e para conhecimentos futuros no exercício da profissão.

Também para reafirmar que esses saberes sozinhos não são suficientes para atender os desafios do trabalho cotidiano. Os autores destacam que apesar da experiência ocupar um lugar importante, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar situações novas (GAUTHIER et al, 2002, p.24).

Para Tardif (2014) essa união dos saberes oriundos da formação profissional, os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais resultam no saber profissional dos professores. O saber profissional dos professores é, segundo o autor, “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e

mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (TARDIF, 2014, p. 68).

A questão da temporalidade não pode deixar de ser mencionada quando se trata dos saberes necessários à prática docente. Tardif (2014, p. 14) afirma que “a dimensão temporal do trabalho é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática”.

Nessa perspectiva Gauthier *et al* (2006) mencionam a existência de uma espécie de reservatório de saberes, que os professores abastecem ao longo dos anos de profissão. Sempre que necessário, recorre-se a esse reservatório, a fim de responder às exigências da prática. Para o autor “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Gauthier (2006) se refere ainda à existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, o saber da ação pedagógica, que é resultado da relação de ajuntamento estabelecida entre os demais saberes do professor, que o impulsiona a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula. Esse saber é legitimado por pesquisas científicas realizadas a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 10) ao analisarem o saber da ação pedagógica, seguindo Gauthier, destacam que:

Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação 10 subjetiva de sua validade). Seria esse saber que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Todos esses saberes constituem a prática docente e marcam a trajetória de vida dos professores. A prática profissional docente resulta da relação existente entre os seus diferentes saberes. Outros saberes necessários que não podem deixar de ser analisados são os que Edgar Morin(2000) destaca, os sete saberes necessários à educação, que são o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a condição planetária e a moral e ética.

No que se refere ao conhecimento Morin (2000) declara que ele é fruto do ensino, mas nunca é ensinado e está atrelado a uma ilusão. Alguns conceitos que eram ensinados com convicção nas escolas há 20, 30 anos, hoje já sofreram alterações. O conhecimento, portanto está num constante processo de tradução e reconstrução, estando situado sempre num determinado contexto.

O conhecimento da identidade humana está relacionado à ideia de que ao mesmo tempo em que o homem é um ser múltiplo é também individual, devendo ter suas especificidades respeitadas e valorizadas na sociedade. Já o saber a respeito da compreensão humana se refere a empatia e identificação com o outro, o respeito e a compreensão diante de suas emoções e da dor. Isso não pode ser ensinado, não pode ser analisado por microscópios, é fruto da convivência e da comunicação humana. Nessa perspectiva valoriza-se também o conhecimento de si mesmo, a necessidade de auto avaliação constante (MORIN, 2000).

Quanto à incerteza, Morin (2000) destaca a necessidade de o professor estar preparado para as situações inesperadas, ações e atitudes que escapam do seu desejo e intenções e que podem surgir no processo de aprendizagem. O conhecimento planetário envolve as questões relacionadas ao mundo de todas as ordens: econômicas, sociais e ideológicas. Talvez esse saber seja um dos mais complexos e desafiantes para o professor.

Quanto ao saber da moral e ética, chamado por Morin (2000) de *antropo-ético*, está envolvido ao mesmo tempo na autonomia pessoal do homem e a sua participação social, uma vez que todos temos um destino comum. É necessário trabalhar a conscientização social, para que o indivíduo entenda seu papel na sociedade e aja de forma cidadã, com responsabilidade. É preciso que o professor, juntamente com todos os conhecimentos específicos dos conteúdos que compõe as ementas dos cursos, trabalhe esses saberes de forma integrada.

Os saberes do professor são fruto dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações sociais estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Os desafios vivenciados no exercício da profissão merecem atenção também quando se analisa a profissão docente.

#### **1.4 Os Desafios da Profissão Docente**

Com todas as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, novos desafios surgiram também no caminho da docência. A complexidade e diversidade do aparato tecnológico acessível a grande parte da população, a maior facilidade de acesso à informação,

as crescentes oportunidades de ingresso à educação e outros acontecimentos influenciaram a realidade das escolas e conseqüentemente no papel do professor.

Nesse cenário o papel do professor foi transformado para além do ensinar. É exigido dele uma função de mediador, de agente da educação, aquele que ajuda aos alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, a fim de apenas guiar e não modelar os espíritos, orientando para toda a vida (SANTOS, 2004).

Essa realidade encaminha para um processo na profissão docente com grandes dificuldades para conseguir realizar as competências que são exigidas na realidade da educação. Tardif (2016) pontua algumas dessas competências que surgem como desafios da realidade profissional para os professores:

Mediador (a) mais que instrutor; especialista na disciplina; educador (a) com pensamento crítico; capacidade profissional autônoma; saber atender a diversidade; ter atitude corporativa, de comunicação e processos colaborativos; que propõe valores; que soluciona problemas, conflitos e toma decisões; que trabalha com a comunidade e conhece o entorno; que conhece a vida cotidiana.

É importante sinalizar, todavia, que nem sempre as instituições e os sistemas educacionais oferecerão condições para que o professor exerça todas essas competências e, a falta dessas condições, pode ser considerada mais um grande desafio a ser superado pelos professores.

Tardif (2016) chama atenção para outro desafio do professor na atualidade, a necessidade de ser um agente social, que estabelece relações com todos os agentes da comunidade que interferem na educação. Conceber o professor dentro dessa perspectiva “implica acreditar que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, e que, podem intervir nos complexos sistemas que configuram a estrutura social no território em que atuam” (TARDIF, 2016, p. 120).

As novas exigências curriculares, que estão sendo alteradas a partir da Base Nacional Comum Curricular, emergem como desafio para os professores. Essas exigências estão em parte atreladas à própria mudança de identidade docente nas últimas décadas, que vem sendo tema de vários autores, como Antônio Nóvoa (1995). A pluralidade de saberes e sua natureza diversificada, a massificação do ensino e a luta contra o fracasso escolar, o desenvolvimento de novas tecnologias e meios de comunicação e informação podem ser considerados fatores que impulsionaram essas novas exigências curriculares.

Rodrigues e Malheiros (2004) ao analisar as novas exigências colocadas aos professores no cenário português destacam que nesse novo contexto a pressão sobre as

atividades docentes vai além de competências na área política-institucional, envolve aspectos de foro social e cultural. Além disso, pontuam que os professores devem dispor de autonomia e poder de decisão no que diz respeito à organização, orientação e gestão do currículo.

Sobre essa temática, a lei em vigência, LDBEN nº 9394/96, traz como possibilidade a participação do professor na construção do currículo do estabelecimento de ensino no qual está inserido, destacando o poder de decisão das unidades de ensino e a necessidade de adequação local do currículo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ao analisar o padrão profissional do docente tradicional e do emergente nas últimas décadas, na busca de entender esse novo perfil que desafia o professor, Rodrigues e Malheiros (2004) pontuam que a escola hoje é um local de produção e decisão, não apenas de reprodução; que a organização social deve estar inserida e articulada com o contexto local, valorizando a identidade e cultura própria; a escola é ou deveria ser inclusiva com público heterogêneo; com modelo curricular aberto, assentado sobre princípios de flexibilidade e de adequação curricular para territorialização local; o professor deve trabalhar o currículo valorizando a cultura escolar e dos alunos, através de processos de interpretação, reflexão e decisão em vários níveis.

O desafio do professor inclui também o fato de que ele deve pensar e decidir qual caminho vai seguir, já que esse não está pré-estabelecido na partida. O professor deve gerir seus planos de trabalho individual e coletivo; decidindo sobre os saberes relevantes e as opções curriculares que a escola atual exige. Ele é o gestor dos processos de fazer todos aprenderem, através da investigação das estratégias adequadas (RODRIGUES; MALHEIROS, 2004).

Um fator que exige do professor muita atenção está na mudança do perfil do aluno exigido pela sociedade hoje. Não é mais exigido formar o aluno apenas para o mercado de trabalho e as necessidades atuais, mas sim para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que se desenvolve constantemente (RODRIGUES; MALHEIROS, 2004).

Surgem dessa forma competências emergentes que envolverão grandes desafios à atuação docente, pois além de dominar os conteúdos específicos de sua área e os conhecimentos pedagógicos, o professor precisa se adequar às novas competências ligadas às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) para não se tornar obsoleto.

Rodrigues e Malheiros (2004) analisam as novas exigências curriculares necessárias à atuação docente com as competências emergentes, como é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 02 – Competências Emergentes exigidas aos Professores

ÁREAS/DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS EMERGENTES
AUTOFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo.</li> <li>• Construir um projeto de formação pessoal, ao longo da vida, dando rumo e continuidade à sua própria formação.</li> <li>• Participar na formação inicial dos futuros professores (ex: professor cooperante na orientação de estágios)</li> </ul>
RELAÇÃO CURRÍCULO/ COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade para interpretar o Currículo Nacional;</li> <li>• Habilidade para inovar, isto é, transformar práticas em função dos contextos e das necessidades educativas;</li> <li>• Capacidade de diálogo com a comunidade;</li> <li>• Tomada de consciência do impacto do contexto, na forma e no conteúdo dos materiais curriculares;</li> <li>• Flexibilizar, adequar, contextualizar o currículo formal, contribuindo para o nascer do currículo local;</li> <li>• Corporizar o Currículo Nacional em programas de acção – projectos – orientados para o contexto.</li> </ul>
RELAÇÃO CURRÍCULO/ ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para trabalhar em equipe pedagógica, relatando práticas, colocando dúvidas, receios, preocupações, trocando experiências e materiais, cooperando e dialogando com os colegas.</li> <li>• Ser capaz de aceitar a escola como pólo aglutinador de sinergias locais.</li> <li>• Promover a cultura da colegialidade e da colaboração;</li> <li>• Participar do projeto da instituição a que pertence, tendo voz ativa na construção do Projeto educativo da Escola e do Projeto Curricular da Escola.</li> </ul>
RELAÇÃO CURRÍCULO/ TURMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de diálogo com os alunos e com as respectivas famílias;</li> <li>• Gerir a diversidade das culturas ou simplesmente das famílias;</li> <li>• Fazer da turma uma micro sociedade multiétnica baseada na tolerância, no respeito, na cidadania em geral.</li> </ul>
RELAÇÃO CURRÍCULO/ APRENDIZAGENS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir, implementar, avaliar o projeto curricular da turma, organizando as atividades, gerindo conteúdos, adequando e diferenciando percursos de aprendizagem;</li> <li>• Diferenciar a sua ação pedagógica, organizando os grupos, os saberes, os espaços e os tempos, numa perspectiva de gestão das aprendizagens;</li> <li>• Reforçar ou suscitar o projeto pessoal do aluno;</li> <li>• Desenvolver uma pedagogia activa e cooperativa fundamentada em projetos;</li> <li>• Ser capaz de produzir materiais curriculares e não apenas consumi-los;</li> <li>• Centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas fecundas situações de aprendizagem;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir as NTIC, como instrumentos/ferramentas facilitadores das aprendizagens.</li> </ul>
RELAÇÃO CURRÍCULO/AValiação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar os instrumentos de avaliação face às competências visadas;</li> <li>• Praticar a avaliação de forma partilhada, informada, contínua, com vista à reformulação das estratégias utilizadas;</li> <li>• Definir e partilhar objectos e critérios de avaliação com os alunos.</li> <li>• Promover a auto, a hétero e a coavaliação.</li> <li>• Praticar avaliação nas suas três dimensões: formativa, formadora, sumativa.</li> </ul>

Fonte: Rodrigues e Malheiros (2004, p. 64).

O domínio das NTIC se apresenta também como desafios à profissão docente hoje. Esse domínio não se restringe apenas ao conhecimento básico para utilizar as novas tecnologias como ferramenta de trabalho, é necessário que os professores conheçam até algumas terminologias que compõem o vocábulo das NTIC para interação com os alunos e execução de algumas atividades próprias. Sobre essa temática, Rodrigues e Malheiros (2004, p. 167) relatam que:

Aprender na sociedade da informação refere as qualificações que o professor deverá ter na sociedade da informação, relevando a sua importância como agente de mudança activo e o seu papel determinante na formação de atitudes positivas e negativas face ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário a função do professor deixa de ser somente de transmissor de conhecimentos para uma função de sujeito que ensina a aprender e a pensar. Ele se torna um “animador da inteligência colectiva dos grupos de que se encarrega, facilitando o acesso ao conhecimento” (RODRIGUES; MALHEIROS, 2004, p. 166).

Outro desafio para os professores, como demonstrado na tabela acima no eixo da relação currículo/comunidade, é o trabalho conjunto com a família. Envolver os responsáveis no currículo escolar vai além de convidá-los para festas e apresentações, é preciso conscientizá-los sobre a filosofia da escola, seus objetivos e formas de avaliação. É preciso estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo. Entretanto, essa relação é permeada pela dificuldade dos responsáveis em acompanhar o cotidiano dos filhos na escola devido às suas atribuições, tanto no mercado de trabalho quanto nos afazeres domésticos. É necessário destacar que para que esse trabalho conjunto seja significativo para todos, depende, num primeiro momento, dos professores por meio de uma tomada de consciência, já que eles são os especialistas em educação, conhecedores, portanto, de psicologia, didática e sociologia (SUTTER, 2007).

O ensinar hoje exige do professor muito mais do que o conhecimento específico de sua área de atuação, o que se configura como um grande desafio, uma vez que são esperados conhecimentos na área de relações humanas, legislação educacional e o conhecimento do mundo.

Para o professor com deficiência esses desafios são ainda mais complexos porque além de superar todos esses específicos da profissão, necessitam superar seus próprios limites e as barreiras impostas pela sociedade quanto à inclusão, equidade e justiça social. Essas dificuldades permeiam toda a trajetória de vida das pessoas com deficiência, iniciando-se no seu nascimento e sendo intensificada na entrada à educação formal e no ingresso nas atividades profissionais, como será analisado no próximo capítulo, partindo da análise histórica da educação especial.

## **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUA APLICABILIDADE NA PROFISSÃO DOCENTE**

A educação especial no modelo legal e pedagógico que é sustentado nos dias de hoje é fruto de várias transformações ocorridas ao longo da história. É possível destacar três períodos cruciais para esse desenvolvimento: o período da institucionalização da educação da pessoa com deficiência, que se intensificou na década de 1930; da integração educacional, na década de 1970; e da inclusão social e educacional, no qual as políticas educacionais de hoje se baseiam. Nesse capítulo será analisado o histórico do aparato legal da educação especial e das políticas voltadas para a pessoa com deficiência a partir da década de 1930; as políticas de integração e as de inclusão a partir da década de 1990 e uma análise da educação especial no município de Campos dos Goytacazes e o ingresso e desses sujeitos na profissão docente.

### **2.1 A História da Educação Especial – visitando o aparato legal a partir de 1930**

No período da Idade Moderna a pessoa com deficiência era considerada inútil à sociedade e muitas vezes, acabava sendo sacrificada. Segundo Barbosa (2009) durante séculos os romances, nomes de instituições, leis, mídias e outros meios mencionavam a pessoa com deficiência como “inválidos”. Concepções místicas, consequências de castigos e até mesmo a “ira de Deus” eram associadas à elas.

Na Idade Moderna, período das Primeiras Grandes Navegações, do Renascimento, das Reformas Religiosas e do Iluminismo a ideia da deficiência como punição ou castigo começou a ser transformada e o olhar sobre a pessoa com deficiência deixou de ser atrelado à questão religiosa. Passou-se a considerá-los como criança, uma tábula rasa e as causas da deficiência como resultados de elementos ambientais e orgânicos, como patologia, independente da vontade do sujeito. Os médicos concluíram que as deficiências não teriam alterações clínicas e que essas pessoas deveriam ser encaminhadas às instituições asilares. Nesse período também surgiu o modelo médico individual de deficiências (RIBEIRO, 2017).

Já na Idade Contemporânea mais avanços quanto às pessoas com deficiência foram alcançadas, entretanto tais avanços sempre aconteceram de forma paulatina. Nesse período ocorreu um processo de institucionalização da educação de pessoas com deficiência, por meio das primeiras ações, das políticas, dos planos e das legislações que tiveram início a partir da criação das instituições para cegos e surdos no século XIX, no Brasil. Essas iniciativas foram

possíveis também devido ao momento de transformação que a educação do país vivia (THOMA; KRAEMER, 2017).

Após o processo de industrialização e a necessidade de políticas educacionais que garantissem uma educação mais moderna, estudiosos e educadores se sentiram inspirados e, no final da década de 1920, início e meados da década de 1930, começaram a repensar toda a proposta pedagógica vigente no país. Como resultado dessa questão veio a Reforma Francisco Campos trazida por meio do Decreto-Lei 7870-A. Uma evidência dessa questão foi a distribuição, por Gustavo Capanema, ministro da educação, em 1936, de um questionário a ser preenchido por professores, estudantes, jornalistas, cientistas, sacerdotes e políticos a fim de elaborar um Plano Nacional de Educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Nesse período o Brasil vivia a efervescência de sentimentos e ideias em relação à formação dos homens que conduziriam a sociedade e traçariam os rumos da nação. É possível destacar a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que afastava a hegemonia da igreja católica na condução da educação no país e propunha que o Estado assumisse as políticas educacionais e a educação pública, deixando o ensino privado delegado à igreja Shiroma, Moraes e Evangelista(2007).

A partir da década de 1930 surgiram nas escolas as classes especiais como a primeira oportunidade de institucionalização dos alunos com deficiência, já que a partir dessas classes foi possibilitado o acesso à escola. Antes disso, os alunos permaneciam isolados, alguns inclusive em hospitais psiquiátricos:

O período 1932-1942 foi a época em que um grupo de intelectuais bastante influentes na sociedade da época propõe a criação de uma associação que pudesse se dedicar aos cuidados, educação e tratamento das crianças anormais, originou-se então o Consultório Médico-Pedagógico, a Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro e o Instituto Pestalozzi. Os resultados demonstram que, embora estudos recentes apontem características segregativas nas práticas da Psicologia, a aplicação dos conhecimentos gerados por essa ciência na Sociedade Pestalozzi teve outro papel. Constatou-se que, antes da proposta das classes especiais, as crianças com deficiência estavam fora da escola, principalmente em asilos psiquiátricos. As classes especiais foram uma das primeiras iniciativas que levavam em consideração sua diferença, propondo, através do ensino especial, uma educação de qualidade (BORGES, 2014, p. 9).

Como reforço ao destaque de Borges (2014) é possível analisar o que Mazzotta (2011, p. 20) traz também de contribuição a essa questão:

Após a década de 1930, surgem novas instituições, de caráter filantrópico, especializadas para pessoas com deficiência, tais como o Lar das Moças

Cegas (SP) e a Sociedade Pestalozzi (MG), hoje congregando mais de cem entidades no país. Elas foram pioneiras em educação especial.

A criação da Constituição Federal de 1934 também foi um marco ao trazer a garantia de direitos civis e sociais e um capítulo para educação bem específico, além da tentativa de minimizar as desigualdades sociais (THOMA; KRAEMER, 2017).

A partir das décadas de 1940 e 1950 começam a surgir instituições filantrópicas, para um atendimento mais específico às pessoas com deficiência. Importante destacar também que o Brasil copiava os modelos educacionais dos Estados Unidos e da Europa, principalmente da França.

Até a metade do século XX, destinados ao atendimento especial à pessoa com deficiência mental, havia quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular, sendo um federal e os demais estaduais. Havia também catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam a alunos com outras deficiências. Também havia três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) no atendimento de pessoa com deficiência mental e oito (três estaduais e cinco particulares) na educação de pessoas com outras deficiências. Além das instituições de caráter religioso, ajudadas por subvenções do Estado e por ajudas comunitárias (MAZZOTA, 2011, p. 20).

Instituições como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criadas em 1950 e 1954, respectivamente. A Fundação para o Livro do Cego no Brasil também surgiu em 1946, com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema *braille*. Sua criação foi um passo importante na descentralização da educação especializada (THOMA; KRAEMER, 2017).

Outro fator que merece destaque foi o projeto de lei entregue à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em 1935, por Cornélio Ferreira França, com o objetivo de formar professores de primeiras letras para trabalhar com pessoas cegas e surdas-mudas nos institutos, mas que, segundo Thoma e Kraemer (2017), só foi oficializado em 1946 por meio do Decreto-Lei 16.392, que tratava da transformação da Escola Caetano de Campos em Instituto de Educação Caetano de Campos e que trazia um artigo sobre a oferta de curso de especialização para o trabalho com a pessoa com deficiência. A lei dizia que “Artigo 21 - Funcionarão regularmente nas mesmas condições cursos de especialização de ensino de cegos, surdos-mudos<sup>1</sup> e debais físicos e mentais” (SÃO PAULO, 1946).

---

<sup>1</sup> Não é mais utilizado o vocábulo mudo como complemento de surdos, já que na maioria das vezes o fato de não falar está relacionado com a falta de conhecimento da língua e não com a mudez em si (BRASIL, 2010).

No cenário internacional destaca-se nesse período, com mais precisão em 1948, a declaração dos Direitos Humanos que fortaleceu e ampliou as discussões sobre a igualdade dos direitos humanos e a busca por liberdade e justiça.

Sobre o atendimento à pessoa com deficiência no final da década de 1940 e início da década de 1950, Thoma e Kraemer (2017) relatam que as ações educativas foram assumidas pelo governo federal por meio de ações mais efetivas no atendimento à pessoa com deficiência e com a criação das campanhas nacionais. Essas campanhas tinham o objetivo de adequar os sistemas educacionais às transformações em curso no país e promover medidas para atendimento educacional e assistência aos que necessitassem, em caráter emergencial.

A primeira campanha foi destinada às pessoas surdas e ocorreu em 1957 pelo Decreto Federal 42.728. A segunda em 1958, pelo Decreto Federal nº 44.236, com a finalidade de “promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer sexo ou idade” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 32).

Ainda na década de 1950 ocorreram as primeiras tentativas de integração dos alunos no país, mas apenas alunos com deficiência visual. Referente à educação, as duas décadas seguintes foram marcadas por muitas transformações e criação de legislações. Em destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024 de 1961 – LDBEN 4024/61 – e a promulgação do primeiro Plano Nacional de Educação do País. A lei 4024/61 trazia dois artigos específicos sobre a educação dos “excepcionais”, como eram reconhecidas as pessoas com deficiência nessa época,

**Art. 88.** A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. **Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

No ano de 1963 foi criada a Federação Nacional das APAES, pela parceria de verbas públicas e privadas. Essas instituições que foram se disseminando pelo país atendiam com atividades de natureza clínica, educacional e social. Caiado e Siems-Marcondes (2013, p. 46) relatam que as “APAE e Pestalozzi, por seu caráter de pioneirismo e capilaridade, tornam-se referência a muitas outras que se disseminaram pelo Brasil e que concentram até a atualidade a oferta de serviços especializados para a população com deficiência”.

Na década de 1970 poucos avanços no que se refere à educação especial e à busca pela integração das pessoas com deficiência foram alcançados. Houve muitas discussões a respeito

dos lugares que atendiam as crianças, se eram locais de integração ou de segregação. Nessa década foi elaborada a lei 5692/71 que trazia um artigo destinado a esses alunos: “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Em 1972 foi elaborado o Parecer de 10/08/72 que entendia a "educação de excepcionais" como uma linha de escolarização. A partir de então portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar (MANTOAN, 2012).

Foi criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial no MEC, para descrever políticas e ações do governo para a educação dos “excepcionais”, como eram chamadas as pessoas com deficiência. Mantoan (2012) destaca a vinda de James Gallagher ao Brasil para auxiliar o grupo na qual suas ações resultaram na criação do relatório específico que delineava propostas para a estruturação da Educação Especial, que seriam geridas pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que hoje é a Secretaria de Educação Especial – SEESP.

O CENESP fez um convênio com a CAPES para o período de 1975 a 1979 para capacitar professores para o trabalho com os deficientes nas escolas e a PL 94-142, legislação elaborada nos Estados Unidos que buscava dar amparo legal para o atendimento a todas as crianças deficientes e apoio às famílias:

Em 1975, a educação especial será objeto da própria lei, a PL 94-142, nomeada The Education for All Handicapped Children Act ainda referido como EHA. Esta lei tornou-se o núcleo do financiamento federal para a educação especial. A mesma instaura três conceitos desde então básicos na política de educação especial, que são: **educação pública, apropriada e gratuita** (FAPE – free appropriate public education); **programa de educação individualizado** (IPE – individualized education program), o qual consiste de documento escrito, elaborado e fixado com a participação e acordo dos pais, para cada criança atendida; **ambiente educacional menos restritivo possível** (LRE – least restrictive environment), que consiste na garantia do acesso ao máximo de inclusão nas classes e escolas regulares e do máximo de suporte arquitetônico, técnico (profissionais) e tecnológico (equipamentos coletivos e individuais, software, braile) para facilitar a integração dos educandos (MAIA, 2005, p. 9).

As diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial foram criadas no ano de 1974 e traziam como função da educação

valorizar cada novo homem, como indivíduo e como ser social, recomenda que enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, favoreça-se a ascensão cultural dos talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e as técnicas em favor do progresso social (BRASIL, 1974, p. 4).

Outro acontecimento marcante nessa década de 1970 foi a criação do projeto nº 35, a fim de garantir a igualdade de acesso à educação a todos os “excepcionais”

Para assumir a responsabilidade de implantação do Projeto Prioritário nº 35, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que representa a concretização da filosofia e da política expressas nesse documento e a responsabilidade de promover, em todo o território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda a assistência técnica quando necessário (BRASIL, 1974, p. 4).

Nesse período muitos franceses visitavam o Brasil a fim de ensinar aos brasileiros como lidar com as classes especiais, já que todos os ensinamentos e cultura naquele período eram influenciados pela França, e as visitas tinham o objetivo de promover um suporte no atendimento educacional às crianças “especiais”. A equipe do Brasil era enviada para fazer estágios na França, ter acesso aos internatos e materiais de atendimento aos alunos (MAZZOTA, 2011).

Outra questão que recebeu destaque foi a criação de um projeto de curso de educação especial, no canal de televisão TVE e oficinas pedagógicas profissionalizantes das pessoas com deficiência, sob responsabilidade da professora Olívia Pereira

Uma das metas do referido projeto, consigna, como parte integrante do plano de operações 74/75, a difusão de conhecimentos adquiridos na área da educação especial, através da elaboração de material técnico e de divulgação. Este material servirá de apoio à educação especial, contribuindo para a criação de uma bibliografia brasileira especializada e de veículo de informação para esclarecimento da comunidade, quanto aos problemas relacionados ao atendimento dos excepcionais (PEREIRA, 1977, p. 7).

A partir dessa legislação houve aqui no Brasil um interesse em investir nessa área de conhecimento, e um grupo de profissionais foi selecionado para ir aos Estados Unidos a fim de se aprofundar nessas questões. Esse grupo frequentou o Peabody College, trazendo para o Brasil a busca pela integração do trabalho clínico e pedagógico nas classes especiais. Questionava-se o que era melhor para os alunos deficientes: a classe especial ou a classe regular (GLAT, 2006).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29) também destacam a promulgação de algumas leis para a educação em geral no contexto nacional.

No que concerne à legislação educacional, implementou-se uma série de leis, decretos-leis e pareceres referentes à educação, visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre educação escolar em todos os níveis e esferas na exposição de motivos da Lei 5692/71, o então ministro Jarbas Passarinho declarou as intenções legislativas do regime: em vez de elaborar uma única lei, embora a isso de deva chegar, preferiu-se atuar por aproximações sucessivas com visão clara da unidade de conjunto – o que, aparentemente, foi feito.

Na década de 1970 surgiram, ainda, as primeiras associações dirigidas e compostas por pessoas com deficiência que incentivou um processo de ação política em prol de seus direitos humanos. No que tange às políticas educacionais para os deficientes “foram desenvolvidas ações importantes para a integração e desenvolvimento da pessoa com deficiência nos espaços educacionais, em classes ou escolas especiais” (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 43).

No início da década de 1980 as ações educacionais passaram a ser orientadas com o objetivo de distribuir as pessoas com deficiência em espaços educacionais especializados para a reabilitação dos sujeitos e aprendizagens específicas para a rotina diária, como se vestir sozinho, se alimentar e cuidar de sua própria higiene; além de cuidar da formação para a alfabetização e desenvolvimento de potencialidades cognitivas e descoberta de aptidões profissionais (THOMA e KRAEMER, 2017).

Em 1981 a ONU promulgou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD) que auxiliou no processo de quebra do anonimato e criação de mecanismos de reivindicações da igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Segundo Cardoso (2018, p. 51)

Em 1982, a Organização das Nações Unidas aprovou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes cujo objetivo era promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento.

Na educação, a visão da pessoa com deficiência ganhou nova ênfase, uma vez que houve um deslocamento das influências médico-clínicas para a influência da psicologia do desenvolvimento, na busca em incorporar a pessoa com deficiência, de forma mais natural possível, ao convívio social (THOMA; KRAEMER, 2017). Na Educação Especial o movimento político das pessoas com deficiência se fortaleceu e por meio das lutas de ativistas

de movimentos sociais e políticos, das famílias e indivíduos com deficiência e dos profissionais da área foram conquistadas importantes mudanças em relação aos direitos delas.

Nesse sentido, destaca-se que em 1985 a pessoa com deficiência passou a ser reconhecida como um sujeito capaz, seguindo a perspectiva humanista. Iniciaram assim as ações de educação voltadas para a integração das pessoas com deficiência e foi elaborado o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração de Pessoa Deficiente (CARDOSO, 2018).

Em 1986 o CENESP foi transformado em SEESP e a Educação Especial teve sua coordenação transferida do Rio de Janeiro para Brasília. A SEESP tinha a seguinte estrutura: subsecretaria de educação e aprimoramento da educação especial, subsecretaria de articulação e apoio à Educação Especial, e coordenadoria de planejamento e orçamento e divisão de serviços administrativos (MAZZOTTA, 2011).

Teve início nesse período também a discussão da criação de uma nova LDBEN e a promulgação da Constituição de 1988, que trazia muitos avanços em relação à educação e ao tratamento da pessoa com deficiência. Além de trazer em seu 5º artigo a igualdade de todos perante a lei, a Constituição prevê a responsabilidade da União no que se refere à saúde, assistência social, proteção e integração da pessoa com deficiência.

A CF de 1988 estabelece também a criação de um salário-benefício para todos os portadores de deficiência que comprovem a impossibilidade para o trabalho, garantia de vagas em concursos públicos, a construção de prédios e locais adaptados para o acesso dos deficientes. Especificamente relacionado à educação são trazidos dois incisos de destaque quanto ao deficiente

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Constituição Federal, 1988).

Em decorrência da Constituição de 1988, outras ações começaram a ser tomadas em relação ao atendimento dos deficientes, como a criação da Coordenadoria Nacional de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), pelo Decreto-Lei 7853/1989, além de várias outras medidas de proteção à integridade e acesso aos mais variados setores da sociedade (Barbosa, 2010).

Outro aspecto marcante dessa década foi o surgimento do bilinguismo, permitindo ao surdo aprender a língua de sinais como a primeira língua (L1) e depois aprender a língua oficial do país como segunda língua (L2). Passou-se, então, a tratar o surdo “como uma

pessoa que possui uma cultura, uma língua, uma forma de pensar, de agir e não o surdo como uma pessoa que não é capaz [...]" (ARANTES e PIRES, 2012, p.112).

É possível destacar que em todo esse período os discursos clínicos e terapêuticos influenciaram as ações educacionais. Thoma e Kraemer (2017, p. 34) ressaltam que

por meio da aliança da educação com os saberes médico-clínicos, os sujeitos com deficiência passaram a ser analisados, observados, diagnosticados e identificados como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras, para que pudessem ser aproximados, o máximo possível, da normalidade.

A Lei nº 7.853 de 1989 foi promulgada estabelecendo o “pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989). Ribeiro (2017) destaca que em relação ao âmbito nacional essa política oportunizou a inserção no sistema de ensino das escolas especiais; a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas e a matrícula compulsória das pessoas com deficiência capazes de se integrarem no ensino regular.

Mais avanços continuaram a ocorrer no país nas décadas de 1990 e 2000 com o desenvolvimento e a efetivação de as políticas de inclusão, principalmente após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (1996) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), como será mais explorado adiante.

## **2.2. Políticas de Integração e Inclusão a partir de 1990**

Os dois maiores marcos, em relação à década de 1990 no país, foram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069 de 1990. Economicamente o país vivia um período de grande desigualdade com grandes privatizações, inflação atingindo níveis cada vez mais elevados, desempregos e informalidade de empregos, o que culminou na criação do Plano Real.

Olhando retrospectivamente percebe-se que a criação do ECA (1990) já abordava a questão do direito à escola para todas as crianças. De forma específica em relação à educação especial, um dos seus primeiros artigos garantia aos portadores de deficiência todos os direitos garantidos pela lei. Segundo a proposta desse trabalho, cabe dar ênfase aos artigos 53 e 54 da citada lei, que vão diretamente ao encontro do que foi estabelecido pela Constituição de 1988

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

**I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

**III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

**V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um** (Brasil, Lei 8069, 1990, grifo da autora).

A criação do Fundef (que posteriormente foi alterado e substituído pelo Fundeb) marcou de forma significativa essa década também, podendo ser considerada um avanço em relação às políticas sociais voltadas para educação, além da reestruturação do MEC em 15 de março de 1990 que extinguiu a SEESP e criou a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb e o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE.

As ações prioritárias do DESE, em 1992, foram

Promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área de Educação Especial; apoio técnico financeiro aos sistemas estaduais municipais e instituições filantrópicas no desenvolvimento da Educação Especial; implantação, gradativa, de serviços de atendimento à criança de zero a 6 anos com necessidades especiais onde eles ainda não existiam; conscientização da comunidade sobre os direitos do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, bem como da importância da prevenção de deficiências; [...]; apoio às inovações educacionais na área de Educação Especial (MAZZOTTA, 2011, p. 123).

Em 1992 o MEC passa novamente por uma reorganização, com nova estrutura do SEESP, que reconfiguram a trajetória da Educação Especial no país, promovendo ações mais acentuadas no que tange ao atendimento em programas da área de educação.

O Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação e do Desporto, foi uma política de educação que trazia em suas propostas a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino com qualidade. Em relação à pessoa com deficiência, em sua redação referenciado como “portador de deficiência”, foi destacado que são merecedores de uma “atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade” (BRASIL, 1993).

Em 1993 ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, que resultou na Declaração de Salamanca, assinada por 92 governos e 25

ONGs e aprovada em 1994. O Brasil foi um dos signatários. Essa declaração corroborou as ações relacionadas à Educação Especial e incentivou a participação da SEESP no Plano Nacional de Educação para Todos, que ressaltava o “princípio da integração e do reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘escolas para todos’ isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um” (ONU, 1994, p.5).

Sobre a Declaração de Salamanca Soares (2017, p. 4) esclarece que

Merece destaque que o documento denominado Declaração de Salamanca foi aprovado por unanimidade por 92 países. Isso demonstra que havia nesses países a necessidade urgente de valorizar essa parcela da população que possui necessidades educacionais especiais diversas. O Brasil não esteve presente na Conferência, mas seguiu seus princípios.

Seguindo esses princípios ocorreu aqui no Brasil o início das discussões para a criação da Política Nacional de Educação Especial – PNEE, finalizada e promulgada apenas em 1994. A PNEE considerava a pessoa com deficiência em seu artigo 3º sujeitos com “perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidades para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1994).

Mazzotta (2011) ressalta que o destinatário da PNEE é apontado como portador de necessidades especiais<sup>2</sup>, abrangendo todas as pessoas com deficiência e não apenas as que estavam matriculadas em escolas regulares e/ou especiais. Para os alunos com deficiência, Mazzotta (2011, p. 128) destaca que era um grupo “constituído de educandos que requeriam recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.

Referente ao PNEE, Ribeiro (2017) destaca o “repasso de responsabilização para as instituições especializadas na oferta de serviços educacionais para a educação especial, via parceria público-privada”.

Uma série de decretos, leis e portarias referentes à educação especial foram criadas nesse período, podendo destacar a Lei 8213, de 1991 (estabelece cotas em empresas privadas para o deficiente); Lei 8.859, de 23/3/1994 (estende o direito ao aluno deficiente de cumprir as atividades de estágio); a Portaria 1.793, de 27/12/1994 (recomenda a inclusão de disciplinas, nos cursos de Pedagogia e de Psicologia, que abordem de forma mais específica à normalização e integração de pessoas com deficiência) e o Decreto 3.298, de 20/12/1999

---

<sup>2</sup> O termo Pessoa Portadora de Deficiência foi substituído pela expressão Pessoa com Deficiência – PCD, a partir de 2015, pela Lei Brasileira de Inclusão da PCD, por considera-los sujeitos em condições de igualdade para inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015).

(consolida políticas e normas de proteção ao deficiente) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A LDBEN 9394/96 também foi um marco para as políticas de educação nessa década, principalmente para a Educação Especial, por considerá-la como uma modalidade de ensino e trazer em seu texto um capítulo inteiro dedicado a ela, relatando o conceito, a forma de atendimento nas escolas e os direitos dos alunos com deficiência. O artigo 59 estabelece que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDBEN 9394/96 regulamentou, ainda, que a União elaborasse o Plano Nacional de Educação – PNE, em parceria com Estados e Municípios. O primeiro PNE foi promulgado no ano de 2001 e no capítulo III abordou as modalidades de ensino com um eixo sobre a Educação Especial, revelando o diagnóstico em nível nacional, diretrizes, objetivos e metas. Uma das questões apontadas no diagnóstico foi que, em 1998, 59% das escolas em todo país não atendiam na Educação Especial, de forma mais acentuada nos municípios da região Nordeste (BRASIL, 2000).

Em 1999 foi aprovado o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, expondo a Política Nacional de Integração Para a Pessoa Portadora de Deficiência, considerando a pessoa com deficiência os sujeitos que são deficientes físicos, visuais, auditivos, mentais ou com múltiplas deficiências. No documento era enfatizado alguns pontos como educação e trabalho:

III – incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habilitação, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 1999).

Assim, a década de 1990 pode ser caracterizada por políticas sociais e ampla reforma educacional, entretanto mesmo legalmente existirem muitos avanços em relação ao deficiente, nesse período foi possível perceber que a falta de ações mais práticas contribuíram para a permanência de muito preconceito por parte de sociedade em relação a essas pessoas e dificuldade de acesso às escolas regulares.

As ações estavam relacionadas à integração escolar, com ênfase nas escolas regulares e na garantia da obrigatoriedade da educação. Quando a pessoa com deficiência não conseguia se integrar nas escolas regulares, poderia retornar à escola especial. Porém Thoma e Kraemer (2017) destacam que a responsabilidade pelo sucesso da permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares estava direcionada apenas ao sujeito, que sem as condições mínimas para “competir” com os demais alunos eram fadados ao insucesso.

Thoma e Kraemer (2017) analisam que no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, 1999-2002, as políticas sociais foram ampliadas e houve um considerável investimento na formação docente, o que corroborou também para o deslocamento dos processos de integração escolar para os processos de educação inclusiva.

A partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, mais avanços em relação ao atendimento às pessoas com deficiência podem ser elencados. Nesse período o país já contava com duas legislações educacionais importantíssimas que faziam referência à inclusão escolar: a LDBEN 9394/96 e o PNE de 2001.

Kassar (2012, 841) destaca algumas políticas que surgiram nesse período, com o objetivo de potencializar o movimento da inclusão escolar:

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o ministério da Educação tem implantado um conjunto de programas e ações para a formação da política de educação inclusiva. São ações com esse propósito: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa a adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso as instituições federais de ensino superior para os alunos com deficiência.

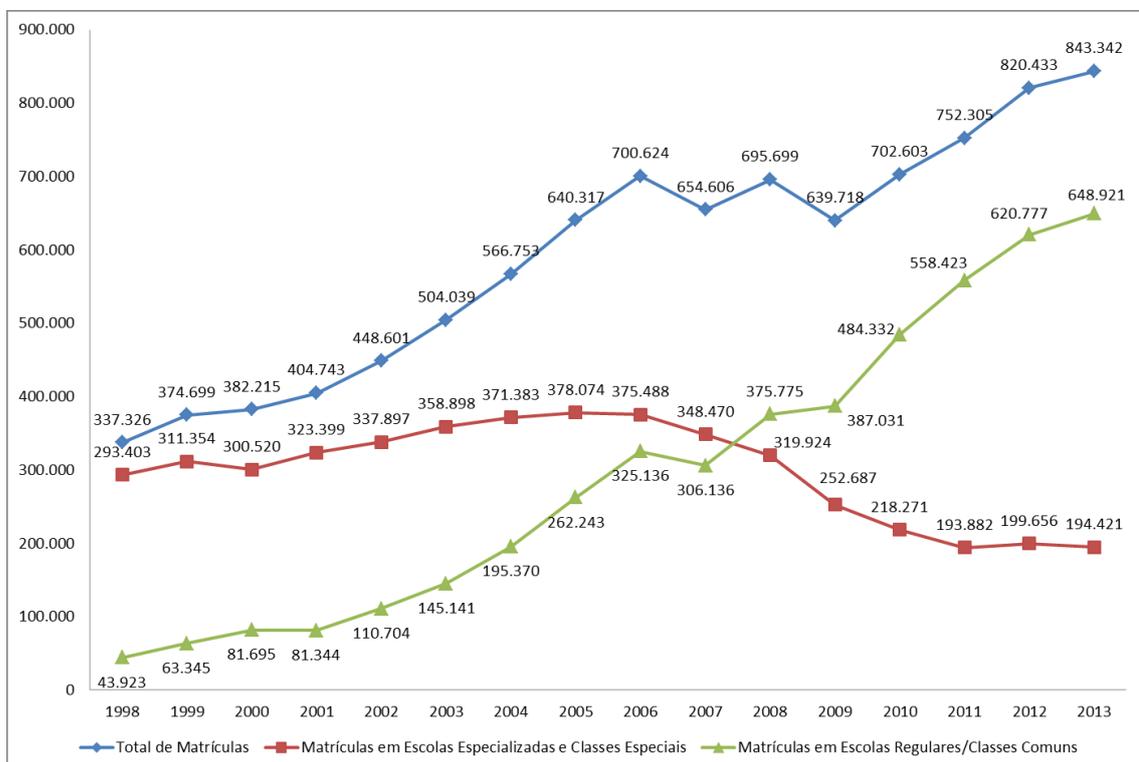
A Língua Brasileira de Sinais, definida oficialmente como a língua da educação do Surdo em todas as escolas, foi outra conquista estabelecida em 2002, pela Lei 10.432, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Entretanto a regulamentação dessa Lei só ocorreu em 2005 pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Essa conquista foi resultado de mobilizações dos surdos, que começaram em 1999 (THOMA; KRAEMER, 2017).

Dois anos após essa conquista, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que ocorreu em 2007 na cidade de Nova York, determinou a falta de acessibilidade como discriminação, com punição legal para quem descumprisse o proposto. No Brasil foram lançadas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2007) e o Decreto 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009).

Sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que está vigente, foi elaborado pelo MEC um artigo que traz os principais pontos abordados na Política e alguns dados sobre a Educação Especial no Brasil. O artigo inicia estabelecendo que o movimento de inclusão é antes de tudo uma ação política e traz marcos históricos, um diagnóstico da Educação Especial no país, entre 1998 e 2013, pelos dados do Censo 2013, e revela 150% de aumento nas matrículas na modalidade de Educação Especial, de 1998 para 2013.

Em relação ao ingresso das pessoas com deficiência em classes comuns nas escolas regulares e públicas, o aumento se deu em 1.377%, no mesmo recorte temporal. Outro ponto abordado é a distribuição de matrículas por etapa de ensino, em que 59.959 (7%) estão na educação infantil, 614.390 (73%) no ensino fundamental, 48.589 (6%) no ensino médio, 118.047 (13%) na educação de jovens e adultos, e 2.357 (1%) na educação profissional e tecnológica. O ingresso dos alunos com deficiência nas classes comuns e em escolas regulares foi vertiginoso, como revela o gráfico abaixo:

Imagem 02 - Distribuição de Matrículas em escolas regulares e especiais

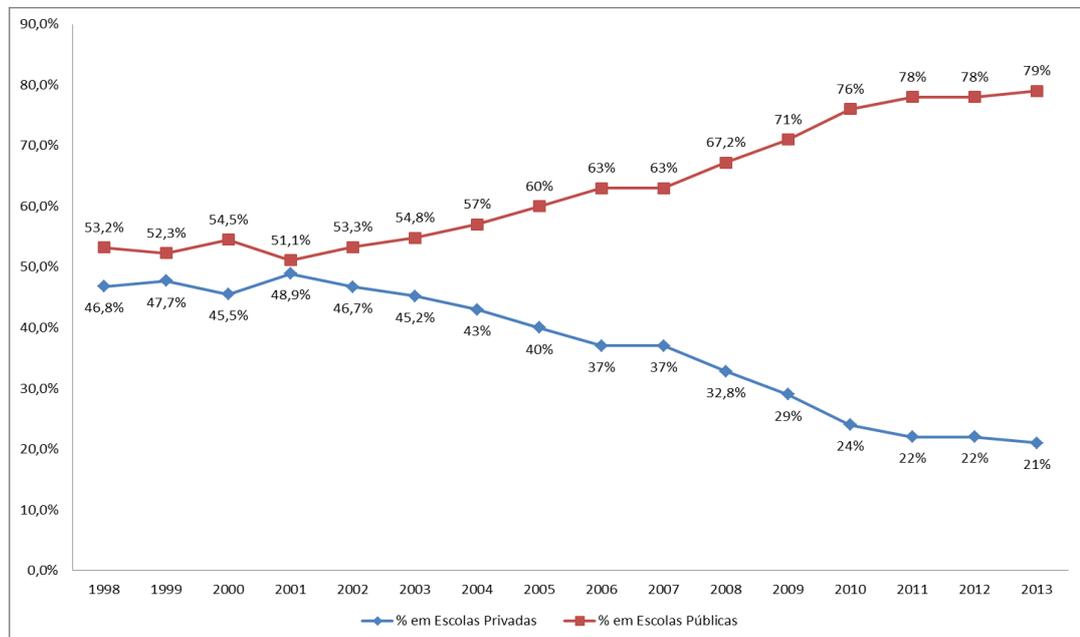


Fonte: Portal do MEC.

É interessante perceber que todas as políticas até aqui mencionadas resultaram no crescimento acentuado de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Essas informações são evidenciadas a partir dos dados coletados no Censo que ao longo dos anos foi sofrendo alterações e ampliações quanto às informações e quanto ao preenchimento dos formulários.

Além disso, outro dado que atrai atenção é o crescimento de matrículas desses sujeitos na rede pública de ensino. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de matrículas nas escolas públicas e o acesso à informação de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O gráfico 02 torna visível esse crescimento.

Imagem 03 – Distribuição de matrículas nas redes pública e privada



Fonte: Portal do MEC.

No ano de 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo mais direitos e fortalecendo a luta contra a exclusão da pessoa com deficiência tanto nas escolas como na sociedade. No seu artigo 1º estabelece que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

É possível observar que nas últimas décadas vários documentos foram criados a fim de orientar e tornar mais efetivas as políticas de atendimento à pessoa com deficiência, tanto na formação dos professores como no material a ser utilizado pelos alunos e no atendimento nas salas de atendimento à educação especial. Essas ações visam revelar que a inclusão é um direito adquirido e não um acordo negociável ou preferencial (THOMA; KRAEMER, 2017).

Todos esses programas e legislações visam assegurar um atendimento digno aos alunos deficientes e garantir a inclusão na sociedade, a matrícula e permanência dos mesmos nas instituições de ensino, com a finalidade de preparar também para a vida profissional de forma cada vez mais autônoma. A preparação para a atuação profissional, no entanto, não será suficiente se não existirem oportunidades de entrada e permanência no mercado de trabalho. Nas próximas linhas, portanto, se fará uma análise das oportunidades para a pessoa com deficiência atuar como docente no município de Campos dos Goytacazes, RJ.

### **2.3 Educação Especial e a Pessoa com Deficiência no Exercício do Trabalho Docente em Campos dos Goytacazes**

Campos dos Goytacazes é um município do Estado do Rio de Janeiro, localizado na região Norte Fluminense. Foi elevada à categoria de cidade em 28 de março de 1835 e até a citada data era conhecida como “Vila de São Salvador”. Nessa época tinha 17.459 habitantes, entre livres e escravos. Foi a primeira cidade da América Latina a ter luz elétrica e teve um nativo na vice-presidência do país, Nilo Peçanha, que no período de 1909 a 1910 atuou como presidente (SOUSA, 1985). Além disso, dois ex-governadores do Estado do Rio de Janeiro também são campistas.

Conhecida hoje como a capital do petróleo e do açúcar tem sua história e economia baseada na agroindústria do açúcar através da vinda de empresários de origem francesa que investiram em unidades industriais açucareiras dos engenhos a vapor que depois foram substituídos por usinas (CARDOSO, 2018). A descoberta do petróleo na região, que ocorreu recentemente no século XX, tem proporcionado aumento significativo na receita da cidade através dos *royalties*.

Campos possui hoje uma população estimada de 503.424 habitantes, sendo a mais populosa do interior do Estado do Rio de Janeiro e com a maior extensão territorial. A cidade se destaca também por seus prédios históricos e patrimônio cultural, além da fabricação de doces típicos como o chuisco e a goiabada, conhecidos nacionalmente (IBGE, 2018).

No que se refere à educação Campos é considerado polo de educação superior do interior do Estado, com duas universidades públicas (uma estadual e uma federal), um instituto federal com dois campus, um instituto superior de educação e cinco universidades privadas que atendem moradores da cidade e de cidades pertencentes aos estados do Espírito Santo e Minas Gerais (GIVISIEZ; OLIVEIRA; PIQUET, 2006).

A maior concentração de cursos das universidades e dos institutos é nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Humanas. Na sua totalidade o setor educacional é o ocupante da terceira posição quanto a maior geração de empregos e massa salarial do município (GIVISIEZ; OLIVEIRA; PIQUET, 2006).

Em relação ao atendimento educacional destinado a crianças com deficiência da cidade, as primeiras ações se originaram no âmbito privado, a partir da Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais – APOE, a fim de complementar os trabalhos realizados pelas classes especiais. Esse trabalho foi influenciado mais pela área da saúde do que pela de educação. Além da APOE existiam parcerias com o Educandário de Cegos São José Operário e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (RIBEIRO, 2017).

No ano de 1993 foi inaugurada a primeira sala de recursos na rede municipal, com o objetivo de iniciar os trabalhos no caminho da inclusão. Ribeiro (2017) destaca em sua pesquisa que alguns professores do município receberam cursos de especialização para o trabalho nas salas de recursos das escolas regulares com os alunos com deficiência na APOE.

A efetivação das políticas educacionais é complexa, como ressaltam Cruz e Gonçalves (2013, p. 71)

A necessidade de entender a complexidade das políticas sociais da educação brasileira pede cautela na análise, principalmente ao se estudar os indicadores educacionais. Se, por um lado, o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e quiçá alteradas, por outro, ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana.

Ribeiro (2017) pontua que a educação inclusiva no município de Campos dos Goytacazes teve início de forma efetiva em 2003, após participação de um grupo de professores em congresso em Brasília, instaurando Campos polo multiplicador para a formação, implantação e consolidação de sistemas educacionais de inclusão.

No ano de 2004 pela primeira vez foi relatado no Censo Escolar o quantitativo de alunos de educação especial matriculados na rede municipal e privada do município. Foram

300 alunos com deficiência na rede pública e 11 na particular. Vale ressaltar que o quantitativo maior de alunos estava lotado no ensino fundamental (RIBEIRO, 2017).

No município de Campos dos Goytacazes em 2010, de acordo com censo do IBGE (2010), existiam 150.006 mil pessoas com deficiência. Considerando que a população campista era na época do censo em 463.731 mil habitantes, 32% possuía algum tipo de deficiência. Entretanto, ao analisar os dados de 2015 e 2016, no que tange às matrículas na educação especial, percebe-se que a quantidade de alunos se manteve praticamente a mesma.

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica – anos bases 2015 e 2016 – (INEP, 2015, 2016) obtidos pela consolidação das informações coletadas do Censo Escolar, percebe-se que no Brasil o número de matrículas na educação especial cresceu de 2015 para 2016. Outro fator que foi possível detectar é aumento de matrículas em classes comuns e a extinção das classes exclusivas em Campos dos Goytacazes.

Quadro 03: Matrículas na Educação Especial

<b>MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>						
<b>Ano</b>	<b>2015</b>			<b>2016</b>		
<b>Matrículas</b>	<b>Total</b>	<b>Classe Comum</b>	<b>Classes Exclusivas</b>	<b>Total</b>	<b>Classe Comum</b>	<b>Classes Exclusivas</b>
Brasil	930.683	750.983	179.700	971.372	796.486	174.886
Sudeste	351.862	264.615	87.247	365.421	282.733	82.688
Rio de Janeiro	54.562	42.000	12.562	56.654	44.897	11.757
Campos dos Goytacazes	1.231	1.231	-----	1.230	1.230	-----

Fonte: INEP, 2016.

De acordo com as informações dos Censos 2015 e 2016 não há registros de classes especiais nas escolas regulares na rede municipal, por isso não existem matrículas registradas nas classes exclusivas.

Indo além do acesso à educação e buscando refletir sobre as possibilidades de atuação profissional da pessoa com deficiência no município, de forma específica na profissão docente, buscou-se no primeiro momento analisar a primeira legislação de âmbito nacional que estabelece de forma específica a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, a Lei 8.112/1990, a fim de perceber as possibilidades garantidas por lei de entrada na profissão. A lei dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos e traz em um dos parágrafos o direito da pessoa com deficiência se inscrever em concursos públicos, assegurando até 20% do total de vagas oferecidas. Além disso, estabelece que:

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência; II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política; **III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;** IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas; **V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho;** e VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista (BRASIL, LEI Nº 8.112/1990).

A partir do conhecimento de tal legislação se apresenta a seguir análise sobre o ingresso de professores com deficiência na rede municipal de Campos dos Goytacazes nos anos 2002, 2008 e 2012. Esta informação é relevante para, na análise da trajetória de vida de tais sujeitos, perceber a efetivação das políticas de inclusão no município, tanto na rede pública como na privada. Em relação à rede pública esse recorte temporal foi selecionado por ser uma década após a promulgação da lei federal e por terem ocorrido nesses anos concursos para preenchimento de vagas de professores efetivos da rede municipal de educação.

Para o estudo dos editais foi escolhida a metodologia de análise documental a fim de extrair as informações de forma sistematizada para facilitar o entendimento dos dados de possibilidade de ingresso da pessoa com deficiência nas escolas municipais. Segundo Bardin (2011, p. 51)

A análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

A partir de tal definição, buscamos o edital de 2002 que foi encontrado no diário oficial do município, em 29 de novembro de 2002, página A-7, localizado no Acervo Público Municipal Wáldir Pinto de Carvalho, publicado no jornal Monitor Campista<sup>3</sup>. O edital de

---

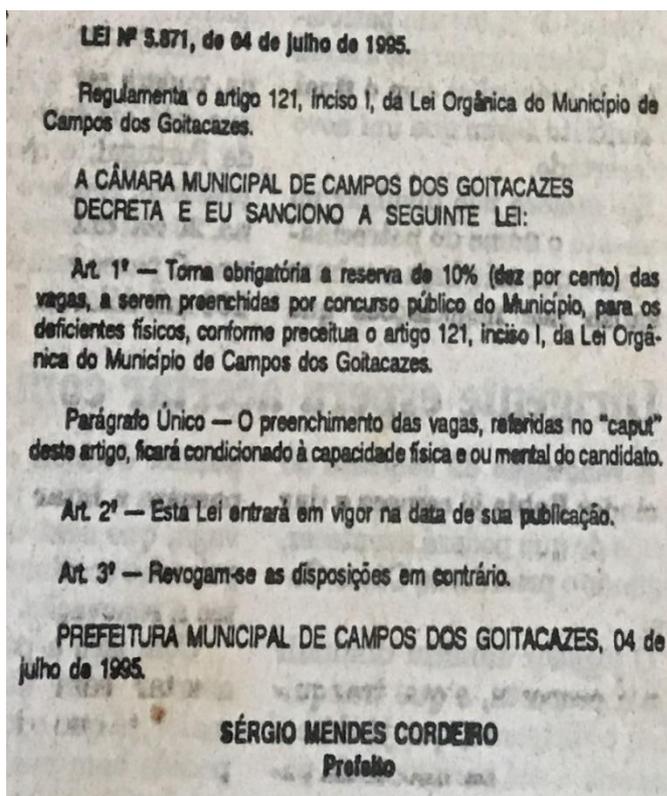
<sup>3</sup>Jornal impresso que trazia notícias do município de Campos dos Goytacazes e municípios vizinhos e no qual as publicações do Diário Oficial de Campos eram realizadas. A partir de novembro de 2008 o Diário Oficial do município passou a ser publicado em meio eletrônico no site da prefeitura, mas ainda é impresso e arquivado no Acervo Público Municipal Wáldir Pinto de Carvalho.

2008 também foi encontrado no diário oficial publicado no mesmo jornal, na página C-9, no dia 29 de fevereiro de 2008, além de ser disponibilizado por meio eletrônico (site da empresa responsável pelo concurso, como é citado na referência desse trabalho). No concurso de 2012, o edital foi disponibilizado em diário oficial publicado nos *sites* da prefeitura e da empresa responsável pelo concurso.

Poucos dias antes da publicação completa do edital de 2002, no dia 13 de novembro de 2002, foi publicada uma chamada com o quantitativo de vagas totais do concurso e com a oferta de 10% das vagas disponíveis aos deficientes físicos. Nesse período havia na cidade uma movimentação das pessoas com deficiência física para terem seus direitos respeitados e possibilidade de atuação profissional. No mesmo jornal em que o edital foi publicado, há uma matéria em que esses sujeitos entregam um projeto de lei à câmara dos vereadores solicitando rampas de acesso e renovação da frota municipal de ônibus com elevadores para acesso das pessoas com cadeiras de rodas ou muletas (JORNAL MONITOR CAMPISTA, 2002).

No dia 29 de novembro de 2002 foi então publicado o edital completo com 1.150 vagas para professores da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais). Segundo o edital, às pessoas com deficiência foram destinadas 10% das vagas, se baseando na Lei municipal nº 5.871 de 1995, como revela a imagem abaixo

Imagem 04 – Lei Municipal nº 5.871 de 1995



Fonte: Diário Oficial de Campos dos Goytacazes

Um fator que chamou a atenção ao analisar tal legislação é que foi abordada a deficiência física, mas no edital é mencionada como base para cota de professores “portadores de deficiência”, sem especificar qual deficiência.

Já no edital de 2008, em relação à pessoa com deficiência foi estabelecido que:

**2) DAS VAGAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

2.1 Os portadores de necessidades especiais, assim entendidos aqueles que se enquadram nas categorias discriminadas no artigo 4º do Decreto Federal nº. 3.298/99, alterado pelo Decreto Federal nº. 5.296/04, têm assegurado o direito de inscrição no presente Concurso Público, desde que a deficiência seja compatível com as atribuições do cargo para o qual concorre.

2.2 As vagas reservadas aos portadores de necessidades especiais, dentre as oferecidas, serão de 10% do total de vagas ofertadas para cada cargo, de acordo com a Lei Municipal Nº 7.345/02. Uma vez aplicado o percentual sobre o número de vagas, os valores resultantes, que forem iguais ou acima de 0,5, serão arredondados para 1 (um).

2.3 Os candidatos portadores de necessidades especiais participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo, avaliação, duração, local e horário de realização da prova.

2.4 Para concorrer a uma das vagas, o candidato deverá, no ato da inscrição, declarar-se portador de necessidades especiais (EDITAL Nº 01/2008 – CAMPOS DOS GOYTACAZES).

Foi motivo de surpresa, no entanto, perceber que a legislação utilizada nos dois editais foram as Leis Municipais nº 5.871/95 e a nº 7.345/02, baseada no Decreto Federal nº. 3.298 de dezembro de 1999. A Lei Federal 8.112/1990 que estabelece a possibilidade de número maior de vagas (até vinte por cento) para a pessoa com deficiência sequer foi mencionada.

Nos editais da prefeitura de Campos, a base foi os 10% das leis municipais já citadas para justificar a oferta de vagas nos anos de 2002 e 2008.

No edital de 2012 houve mais uma redução na garantia do quantitativo de vagas para as pessoas com deficiência. A prefeitura instituiu que:

Será reservado aos candidatos portadores de necessidades especiais, o percentual de 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas, de acordo com a Lei Estadual nº 2.482/95 e Decreto Federal 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/05, desde que as atribuições do cargo sejam compatíveis com a deficiência de que são portadores. 3.2. Serão consideradas pessoas portadoras de deficiência aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas a seguir: Deficiência física [...]; Deficiência auditiva [...]; 3.2.3. Deficiência visual [...]; 3.2.4. Deficiência mental [...]; 3.2.5. Deficiência múltipla.

Pelo edital é possível perceber que nenhuma das Leis Municipais citadas nos editais de 2002 e 2008 foram mencionadas, apenas o Decreto Federal 3.298/99 utilizado para o ingresso de docentes na rede municipal no edital de 2008 foi utilizado em 2012. Essas alterações

podem gerar confusão aos candidatos, além de restringirem as vagas disponibilizadas às pessoas com deficiência.

Outro ponto que atrai atenção é o fato de o quantitativo de cotas para os deficientes diminuir dos anos de 2002 e 2008, que foram 10% das vagas, para 2012 que foi 5% das vagas para pessoas com deficiência, reduzindo pela metade a possibilidade de ingresso desses sujeitos na rede municipal de ensino, conforme consta naquadro04.

Quadro 04– Quantitativo de vagas disponíveis para pessoas com deficiência na rede municipal de Campos dos Goytacazes.

Fonte: Editais de 2002, 2008 e 2012 – Campos dos Goytacazes

Editais	2002	2008	2012
Total de Vagas para Professores	1.224	507	187
Cotas	10%	10%	5%
Vagas Para Professores Sem Deficiência	1150	456	177
Vagas Para Professores Com Deficiência	74	51	10

Ao analisar a oferta de vagas para os professores com deficiência através da divisão por distritos proposta pela prefeitura no edital de 2002 é possível perceber que não disponibilizaram nem os 7% do total das vagas previstas no edital para todos os distritos de Campos. A prefeitura não seguiu nem mesmo a legislação que serviu de base para definição do quantitativo de vagas.

Imagem05 – Vagas do Edital 2002

**Prefeitura Municipal de Campos dos Goitacazes**  
Campos dos Goitacazes, sexta-feira, 29 de novembro de 2002

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOITACAZES – QUADRO DE VAGAS**

Cargo	Específicas/Área de Atuação		Carga Horária	Vagas	Respostas	Taxa de Inscrição	ANEXO II - QUADRO DE VAGAS/DISTRITOS - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOITACAZES	
	Vagas	Vagas p/ Deficientes					Cargos	Vagas
Professor de Educação Infantil	30	03	20 horas	33	30,00	30,00	Professor Educação Infantil - Creche	10
Professor de Educação Infantil	30	03	20 horas	33	30,00	30,00	Professor Educação Infantil - Escola	10
Professor de Educação Infantil	30	03	20 horas	33	30,00	30,00	Professor Ensino Fundamental - 1º seg. - C.A.	10
Professor de Educação Infantil	30	03	20 horas	33	30,00	30,00	Professor Ensino Fundamental - 1º seg. - da 1ª série à 4ª série	10
Professor de Educação Infantil	30	03	20 horas	33	30,00	30,00	Auxiliar de Secretária	10

**ANEXO II – QUADRO DE VAGAS/DISTRITOS - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOITACAZES**

Distribuição	Localidades	Cargos									
		Professor Educação Infantil – Escola		Professor Educação Infantil – Creche		Professor Ensino Fundamental - 1º seg. - C.A.		Professor Ensino Fundamental - 1º seg. - da 1ª série à 4ª série		Auxiliar de Secretária	
		Vagas	Vagas p/ Deficientes	Vagas	Vagas p/ Deficientes	Vagas	Vagas p/ Deficientes	Vagas	Vagas p/ Deficientes	Vagas	Vagas p/ Deficientes
1	Campos	30	03	192	10	40	04	103	10	73	07
2	Goitacazes	02	-	14	01	01	-	05	-	06	-
3	Sto Amaro	09	-	17	01	11	01	33	03	12	01
4	S. Sebastião	03	-	21	02	07	-	20	02	10	01
5	Missarepe	05	-	-	-	01	-	24	02	07	-
6	Travessão	12	01	13	01	14	01	30	03	14	01
7	Morangaba	07	-	09	-	02	-	12	01	06	-
8	Ibipica	02	-	-	-	02	-	10	01	01	-
9	Dores	04	-	08	-	04	-	16	01	08	-
10	Morro do Coco	03	-	09	-	05	-	20	02	03	-
11	Sto Eduardo	01	-	08	-	-	-	05	-	02	-
12	Serrinha	02	-	-	-	03	-	02	-	02	-
13	Tócos	01	-	09	-	02	-	09	-	09	-
14	Sia Maria	01	-	08	-	03	-	09	-	07	-
15	Cons. Josino	01	-	16	01	01	-	06	-	05	-
16	Total	83	04	324	16	96	06	304	25	163	10

Essa situação revela a dificuldade dos professores com deficiência atuarem como funcionários efetivos no quadro de professores do município, já que as possibilidades de acesso à rede foram reduzidas.

Após tais informações, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goitacazes, no setor de recursos humanos, o quantitativo de professores com deficiência que atuam na rede, a fim de comparar com o quantitativo de vagas dos editais analisados com a realidade e de conhecer o número de professores que ingressaram na rede sem passar por concurso público, como acontecia antes da promulgação da CF de 1988. Tal informação não foi repassada oficialmente por não haver no setor um levantamento contendo esses dados.

Em relação à rede privada não há uma fonte que registre de forma oficial a informação de quantos professores com deficiência atuam nas escolas. O sindicato das escolas particulares foi acionado, mas não possui esse levantamento.<sup>4</sup>

Pensar numa sociedade mais justa e igualitária pautada na equidade social e que supere a criação de leis, a partir das informações sobre concursos públicos para professores com deficiência parece inatingível e precisa ser naturalizada na formação social de cada cidadão para que a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais ocorra de forma plena. Refletir sobre a formação do deficiente para atuação no mercado de trabalho sobre esse prisma oportuniza a reflexão sobre os desafios tamanhos que têm que superar na sua formação.

<sup>4</sup>Para obter essa informação seria necessário visitar todas as escolas particulares do município, mas como foge aos objetivos desta pesquisa, esse levantamento pode ser realizado como desdobramento posterior do trabalho.

Além de todas as barreiras relacionadas à deficiência, é esperado, para uma boa atuação profissional, o desenvolvimento de todos os saberes mencionados no capítulo anterior. Ações estão sendo implementadas para a inclusão dos deficientes, porém efetivar as ações que oportunizem uma educação plena e de qualidade a todos os alunos com deficiência e a sua atuação profissional demanda que a inclusão se torne uma conquista cada vez mais real.

O sistema educacional brasileiro ainda possui muitas deficiências em relação à inclusão tanto social quanto educacional. Apesar das últimas leis e políticas voltadas à inclusão do aluno deficiente, a realidade das escolas ainda está distante dessa conquista. Não apenas pela falta de formação dos professores nessa modalidade de ensino, mas também pela ausência de estruturas física e emocional para a recepção dos alunos.

Segundo os dados do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência – no Brasil aproximadamente 23% da população total de estudantes possui algum tipo de deficiência e desse percentual uma média de 61% não são alfabetizados, só 14,2% possuíam o fundamental completo e 17,7%, o ensino médio completo.

Sem dúvida o grande desafio das escolas hoje é superarem os limites quanto ao conhecimento das práticas educativas voltadas para a inclusão, para não apenas oportunizar o acesso aos alunos deficientes à educação, mas sim a permanência deles nas escolas e uma educação de qualidade.

Segundo Barbosa (2009, p. 81) houve um decréscimo em relação à exclusão do deficiente na vida social, mas

A inclusão está presente na legislação e é alvo das políticas públicas há menos de uma década. Assim a sociedade ainda engatinha no movimento pela inclusão social do deficiente, cuja implantação satisfatória tem sofrido muitas e diferentes dificuldades, em especial no que tange o processo de acolhida do deficiente na escola.

Cruz e Gonçalves (2013, p. 86) também destacam que:

com as políticas 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 dessas matrículas nas séries do ensino fundamental.

No site do MEC existe uma série de publicações que possibilita mais instruções sobre educação inclusiva.

No próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa sobre a trajetória de vida dos professores com deficiência que atuam no

município de Campos dos Goytacazes, tanto na rede pública como na privada, a fim de perceber os desafios superados para o ingresso e exercício da profissão docente pela pessoa com deficiência à luz da análise realizada no primeiro capítulo e da legislação sobre a obrigatoriedade das cotas para participação em concursos públicos exposta no presente capítulo.

### **3. ATUAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS REGULARES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Este capítulo está dedicado aos resultados da pesquisa, ou seja, à exposição de momentos da vida dos professores que expressam sua trajetória de formação até a atuação docente e os desafios relacionados à sua atuação profissional. As informações colhidas foram analisadas a partir da fundamentação teórica dos capítulos anteriores.

A fim de analisar e refletir sobre a atuação profissional da pessoa com deficiência buscou-se ouvir do próprio professor como se deu seu processo de formação e o início de sua jornada na profissão escolhida. Como já mencionado anteriormente em termos de legislação e de políticas sociais há a garantia de ingresso à educação e à atividade profissional da pessoa com deficiência, mas havia uma inquietação quanto ao conhecimento prático de tal realidade.

Os resultados de tal investigação foram impactantes e surpreendentes. Observar processos de inclusão social no contexto escolar, pela ótica de pessoas que passaram nesse lugar como alunos e hoje estão como profissionais, revelou um conhecimento singular para todas as pessoas que de alguma forma estão inseridas nos ambientes educacionais: gestores, professores, as famílias dos alunos, os alunos e funcionários das escolas. Todos esses personagens foram citados nas falas dos quatro professores entrevistados e exerceram papéis de suma importância durante a formação e na atuação profissional. A escuta desses relatos de vida propicia acima de tudo uma reflexão sobre o tipo de atendimento dispensado à pessoa com deficiência tanto pela família, como pela escola entendida tanto como ambiente de estudo, como laboral.

Entretanto, é importante antes de apresentar as falas e a análise de cada entrevista descrever, ainda que de forma breve, os procedimentos e reflexões metodológicas que orientaram a coleta de dados da pesquisa.

#### **3.1 Procedimentos Metodológicos**

A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa a partir de depoimentos orais<sup>5</sup> sobre as trajetórias de vida, a fim de investigar as políticas de inclusão na atuação docente do profissional com deficiência. Na pesquisa qualitativa é necessário objetivar e teorizar os resultados encontrados ao longo da pesquisa, que parte sempre de um questionamento. Bogdan e Biklen (1994) apontam que as experiências educacionais das pessoas permitem um

---

<sup>5</sup> Segundo Caiado (2003) se refere a uma modalidade da história oral.

conhecimento mais amplo tanto no contexto escolar com nas situações vivenciadas fora da escola, gerando a construção de objetos de estudo e a percepção do sentido que diferentes pessoas atribuem a sua vida.

A pesquisa qualitativa envolve tanto a ciência humana como as sociais e sua base de análise é fundamentada tanto pelo marxismo, como pela fenomenologia (a maioria dos investigadores qualitativos, de uma forma ou de outra, identificam-se com essa perspectiva), o positivismo, a hermenêutica, entre outros. Envolve a interação entre o pesquisador, o sujeito pesquisado e o seu ambiente social.

Durante muito tempo se questionou sobre a confiabilidade, validade e fidelidade da pesquisa qualitativa, uma vez que diferentemente da pesquisa quantitativa, os dados por ela coletados não buscam provar ou infamar hipóteses, mas analisá-los de forma indutiva, envolvendo a abstração à medida que os dados são recolhidos e vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Esse tipo de pesquisa na área educacional busca ouvir do próprio sujeito as suas experiências de vida e suas interpretações dos fatos sociais. Bogdan e Biklen (1994, p. 51) fundamentam essa questão ao afirmarem que

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios, estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, já que os dados que interessam aos investigadores não são abordados de forma neutra.

Na pesquisa qualitativa a constatação de fatos, escuta do dito, observação direta e a observação participante são instrumentos da pesquisa, como afirma Glat (2009). O pesquisador que realiza esse tipo de pesquisa analisa como o comportamento humano é influenciado pelo contexto no qual o homem está inserido.

Nessa perspectiva Bogdan e Biklen (1994) destacam algumas características da desse tipo de pesquisa, como o ambiente natural como fonte de dados, a coleta de dados em forma de palavras ou imagens; a importância do processo da pesquisa e não simplesmente o resultado; a construção de abstrações à medida que os dados são recolhidos e o significado das questões que dão sentido à vida das pessoas.

A pesquisa qualitativa dialoga também com a etnografia, a fim de descrever aspectos da cultura de um determinado grupo. “Na sua forma mais perfeita, a etnografia deve explicar

o comportamento das pessoas, recorrendo à descrição daquele conhecimento que estas possuem e que lhes permitem comportarem-se de forma adequada dada as normas de senso comum nas respectivas comunidades” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 58). Esse esquema de pesquisa foi desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. (ANDRÉ, 1995)

É importante destacar que o objetivo maior do investigador qualitativo é construir conhecimento sobre determinada situação e não dar opiniões sobre como as coisas são e porque aconteceram ou acontece daquela determinada forma. Por isso, o rigor e a abrangência das informações é tão importante, para auxiliar, da melhor forma possível, a compreensão do comportamento e experiência dos indivíduos.

Bogdan e Biklen descrevem que (2008, p. 50)

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

Com o intuito de perceber como diferentes pessoas dão sentidos diversos às suas vidas, ainda que componham o mesmo grupo social, busca-se nesse trabalho utilizar a pesquisa qualitativa para analisar a história de vida dos professores selecionados e entender através dos próprios sujeitos e de forma prática a aplicação das políticas de inclusão, além de observar como esse grupo de pessoas com deficiência age e reage frente aos desafios impostos pela sociedade, enfatizando principalmente a realidade da profissão docente.

Nesse tipo de metodologia de pesquisa, escolhida para a dissertação, o vínculo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado deve ser bem desenvolvido, uma vez que a História de Vida é uma entrevista em profundidade. Nóvoa (1995, p. 19) declara que

apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos.

Segundo Bauer, Gaskell e Allun (2003, p. 20) “a pesquisa social, portanto, apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado e que são construídos nos processos de comunicação”. A História de Vida é um braço da pesquisa social, que busca

entender de maneira espontânea a forma como as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como observam e pensam em suas ações e nas dos outros.

Em acordo, Bertaux (2005, p. 10) revela que a História de Vida busca “estudar um fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social; compreender como funciona e como se transformam as configurações das relações sociais, os mecanismos, os processos e a lógica de ação que a caracteriza”<sup>6</sup>. No caso do presente trabalho a intenção é caracterizar a prática de professores com deficiência que atuam nas escolas regulares, logo, através de suas histórias de vida pretende-se perceber como eles assumiram seus lugares como profissionais dotados de autonomia e como desempenham suas funções com todos os desafios que permeiam a profissão docente, como citados no primeiro capítulo.

A História de Vida rompe com a visão de que o pesquisador é o detentor do conhecimento, já que esse é construído a partir da escuta livre do sujeito, por isso é importante oferecer liberdade para que o sujeito narre o que desejar. Ele é quem conduzirá os estudos. A pessoa com deficiência, ao longo da história, foi pouco ouvida, a maior parte dos trabalhos acadêmicos elaborados nos últimos anos que falam sobre a história delas abordam os desafios encontrados por parte dos professores para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. A visão do deficiente é pouco abordada.

Uma fonte que revela essa questão pode ser encontrada na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Ao buscar trabalhos, no ano de 2018, que abordam a atuação de professores com deficiência, são apontados 415 resultados, entretanto que abordam de fato a história de vida desses professores há apenas 2 trabalhos. Justifica-se dessa forma a importância de na educação especial ouvir a voz dos sujeitos com deficiência e seus relatos de vida são fundamentais nesse processo.

Glat (2009, p. 30) afirma que

O relato de vida, por outro lado, consiste na história de uma vida ou acontecimento tal qual a pessoa ou pessoas que vivenciaram (ou estão presentemente vivenciando) narram ao entrevistador. Assim, não é necessária a verificação da autenticidade absoluta dos fatos, pois o que interessa é o ponto de vista do sujeito. O objetivo desse estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator.

Nessa questão é preciso que a sensibilidade do pesquisador se agudize no sentido de perceber quando o sujeito está falando apenas aquilo que sabe que o pesquisador deseja ouvir,

---

<sup>6</sup>“estudiar un fragmento particular de la realidad social-histórica, un objeto social; comprender cómo funciona y cómo se transforma, haciendo hincapié en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, la lógica de acción que le caracteriza”.(Bertaux, 2005, p. 10).

ou quando está reconstruindo de forma imaginativa determinada situação. Glat (2009) alerta para essa questão, mas não invalida a pesquisa e assim como Bauer, Gaskell e Allun (2003) que fundamentam que é através dos relatos de vida que se pode caracterizar a prática social de um grupo.

Apesar das diversidades dos relatos e das variações individuais é possível que o pesquisador encontre um fio condutor, uma questão comum que caracteriza o grupo ao qual pertencem os sujeitos, no caso desse trabalho, o grupo dos professores com deficiência. Como destaca Gaskell (2003, p. 68) “a finalidade real da pesquisa não é contar opinião de pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Segundo Bertaux (2005), o estudo a partir dos relatos de vida – conceito utilizado para se referir à História de Vida, uma vez que acredita que a história de vida, no sentido literal, pode se relacionar tanto a história contada pelo próprio ator, como por seus pares - consiste em tomar os depoimentos de forma bem extensa, buscando descobrir o máximo que puder de todos os aspectos do sujeito da pesquisa, seja no aspecto social, familiar, profissional e outros até começarem a aparecer os eixos mais determinantes. Quando isso acontecer, a entrevista pode ser mais direcionada, centrada em aspecto que pareça ser “digno de um estudo em profundidade”. (p. 20)

Nessa perspectiva, ainda segundo Bertaux (2005, p. 21) “o relato de vida pode ser uma ferramenta preciosa para o aprendizado de experiências práticas, como um guia para conduzir a uma experiência de aprendizagem vivenciada na pelo sujeito entrevistado, à medida em que se desenvolveram em sua vida”.<sup>7</sup>

Partindo desse pressuposto foram realizadas as entrevistas para a coleta de informações, norteadas por tópicos guias para auxiliarem no direcionamento da pesquisa, a fim de não perder o foco inicial. As mesmas foram gravadas, escritas e transcritas para conferência e aprofundamento das informações. Também foi obtida autorização dos sujeitos para utilização do conteúdo no trabalho final que se tornará público.

O contexto familiar e social também foi investigado na entrevista visto que este possibilita entender a motivação para escolha da profissão e a trajetória de vida dos sujeitos. Segundo Günther (2006) uma das características da pesquisa qualitativa é a realidade social,

---

<sup>7</sup>El relato de vida puede constituir un instrumento precioso de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos em los que esas experiencias se han desarrollado. (Bertaux, 2005, p. 21).

que resulta na construção e atribuição de significados que conduzirão ao ponto de partida da pesquisa.

Essa realidade é compreendida através da entrevista no estudo da História de Vida que pode abarcar toda a vida do sujeito, ou apenas um período específico. Dessa forma, uma questão fundamental que se realizou foi deixar o sujeito a par da pesquisa, apresenta-lhe o objetivo da mesma e ter o esclarecimento de que a investigação não incluirá a todos os detalhes da sua vida, mas apenas o que for ao encontro do interesse da pesquisa. A informação sobre o resultado obtido durante o percurso de estudo e o que se pretendia a partir deste também foi transmitida aos professores.

O tipo de entrevista realizada para os fins deste trabalho é a entrevista qualitativa semi-estruturada. De acordo com Gaskell (2003, p. 65):

a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Soares (2009) citando Brandão relata que as escolhas dos instrumentos de pesquisa necessitam estar em acordo com os problemas que se deseja investigar. No caso desse trabalho que envolve as histórias de vida dos sujeitos entrevistados é preciso flexibilidade nas perguntas, pois podem surgir questões que não eram consideradas no início, mas que a partir da escuta do dito se tornam relevantes.

Nessa linha, Glat (2009, p. 31) ressalta que “toda entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo a qual o indivíduo pertence”. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa proporciona o encontro a constantes sociologicamente vividas que definem determinado grupo.

Lahire (2004) pondera que as entrevistas, de forma frequente, são compostas de muitos pequenos relatos, que são mais ou menos articulados e que forma mais vínculos associativos do que narrativos. A entrevista propicia ao entrevistado, de forma mais ou menos consciente, relatar as situações de sua vida, a selecionar situações de seu passado que julga pertinente. Segundo Lahire (2004, p. 314) “Todos os entrevistados têm também a tendência, indiferentemente das perguntas feitas, a logo fornecer o que consideram como as chaves para a compreensão de sua vida. [...] Eles nos oferecem a grade de análise que lhes parece a mais pertinente para conhecer o seu caso”.

Esse é um momento em que a interação verbal, a conversa e a troca de significados geram conhecimento. É uma forma de estabelecer uma relação do entrevistador com o

entrevistado, já que o que se pretende é obter informações que fazem parte da vida do entrevistado, informações de suas experiências da vida em sociedade. Por isso a importância de se analisar o contexto do espaço e do tempo em que os fatos narrados aconteceram.

Segundo Vergara (2009, p. 4)

A entrevista requer do pesquisador o domínio de referências, tanto das teorias que dão suporte à sua investigação, quanto da metodologia. Esse domínio lhe facilitará, na condição de entrevistador, a captação de sinais nem sempre explícitos pelo entrevistado, de indícios acerca de algo, assim como lhe facilitará a possibilidade de redirecionar perguntas e enriquecê-las, sempre com cuidado de excluir a tendenciosidade.

Através dessa afirmação, é possível perceber que o momento das entrevistas é o ponto alto da pesquisa, uma vez que a oportunidade da troca com o sujeito, a interação social estabelecida, a proximidade entre pesquisador e pesquisado, a viagem mental realizada pelo pesquisador através da escuta da história narrada oportunizam um conhecimento inimaginável que vai se concretizando a cada fala, a cada gesto e em cada sensação experimentada. De acordo com Gaskell (2003, p. 73):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única, passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimentos.

Os tipos de entrevistas qualitativas, segundo Vergara (2009), podem ser divididos quanto ao número de pessoas (entrevista individual ou coletiva) e quanto à estrutura (entrevista fechada, semiaberta, aberta). As entrevistas que foram realizadas para a dissertação são as individuais de estrutura semiaberta ou semiestruturada.

A proposta quanto à entrevista para a dissertação foi apresentar um roteiro preliminar (questionário aberto), com tópicos que se subdividem na trajetória escolar, as motivações para a escolha da profissão, as concepções dos sujeitos sobre deficiência, inclusão e entrada no mercado de trabalho e a organização do trabalho pedagógico. Esses pontos são apenas para darem um norte à entrevista, por isso foi intitulado como roteiro preliminar. Glat (2009, p. 41) ressalta que na entrevista de trabalhos sobre história de vida, “a forma precisa das perguntas durante a entrevista não é fundamental na análise, sendo que o pesquisador é livre no desenrolar do trabalho para se interessar por novas questões, e inclusive mudar o centro da reflexão, sem por isso colocar em perigo a coerência da pesquisa”.

Vergara (2009) chama atenção ao conteúdo dos questionários, para a necessidade de se ter de forma clara o objetivo final e os intermediários da pesquisa. Além disso, alerta que “os limites dos questionários em extensão e finalidade, visto que, se o questionário for muito longo, causa fadiga e desinteresse ao respondente. Por outro lado, se for curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações ao pesquisador” (VERGARA, 2009, p. 61). Outra questão é a necessidade das perguntas terem uma linguagem clara e consciente e estarem bem distribuídas, para causar curiosidade ao entrevistado e ao mesmo tempo liberdade de se expressarem.

O local da entrevista foi escolhido em comum acordo com cada entrevistado, de preferência fora do seu horário de trabalho. De acordo com tais ações Bogdan e Biklen (1994, p. 50) ressaltam que “para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após recolha dos dados e o passar tempo com os sujeitos”. Glat (2009, p. 33) sobre essa temática também fundamenta que “a entrevista biográfica é sempre antes de tudo uma interação social”.

A utilização das entrevistas é uma ferramenta de escuta dos sujeitos que vivenciam determinadas situações. A autora acima citada ressalta ainda que um tipo específico de entrevista é a chamada entrevista bibliográfica do método de História de Vida. Isso envolve “tirar o pesquisador do seu pedestal e de ‘dono do saber’ e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que acredita que seja importante sobre a sua vida” (GLAT, 2009, p. 30).

No contexto da pesquisa através da história de vida o vínculo do pesquisador com o sujeito deve ser bem desenvolvido. Gaskell (2003, p. 84) ressalta que “a entrevista individual é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia”.

As entrevistas foram adaptadas quanto ao roteiro preliminar para uma das professoras que é surda bilateral, o roteiro foi enviado para que escrevesse as respostas que depois foram ajustadas para a linguagem formal em português. As demais entrevistas foram gravadas por meio eletrônico. Após a pesquisa concluída os resultados serão divulgados no meio acadêmico, entre os sujeitos pesquisados, nas instituições em que eles atuam e entre outros professores deficientes que for possível a divulgação.

### **3.2 A História de Vida como Projeto de Conhecimento da Realidade dos Professores com Deficiência de Campos dos Goytacazes**

A história de vida como fonte de pesquisa é um braço científico recente e que abarca questões mais específicas para reflexão na formação e auto formação das pessoas. Possui dois

objetivos principais que se referem ao posicionamento do pesquisador, como pontuado por Glat (2009) e já exposto nas páginas anteriores, e que envolve um refinamento nas metodologias de pesquisa e delimitação das etapas e dos projetos de conhecimentos da pesquisa. O outro objetivo é a contribuição do conhecimento dessa metodologia de pesquisa para novas reflexões sobre formação e auto formação (JOSSO, 1999).

Segundo Josso (1999, p. 16)

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Trabalhar com história de vida como projeto de trabalho permite ao pesquisador a possibilidade de um olhar mais específico sobre determinada realidade, sem julgamentos ou preconceções de certo ou errado, apenas na busca de ouvir o entrevistado e ouvir dele fatos e acontecimentos que marcaram sua vida e que são resultados da cultura na qual está inserido, para a partir de tais informações, poder analisar a dinâmica da sociedade.

Josso (1999, p. 18) sintetiza que

parece-me que a história de vida como projeto de pesquisadores/as e de autores/as poderia ser assim qualificada: o reconhecimento de elaborações e de processos-projetos de formação do nosso ser-estar-no-mundo singular-plural mediante a exploração pluridisciplinar – ou transdisciplinar para alguns – e intersubjetiva de sua complexidade biográfica.

Ouvir as pessoas reais, professores reais, criadores e protagonistas de suas próprias histórias e a partir disso analisar os grupos e as relações desse grupo propicia uma aprendizagem única no sentido de entender a história e valorizar os relatos dessas pessoas que pouco ou quase não tem espaços para se expressarem, que foram historicamente excluídas.

Como foi possível observar no percurso das conquistas legais das pessoas com deficiência analisado no capítulo anterior, o movimento em defesa dos direitos à inclusão partiu, no primeiro momento, da luta das famílias e de pessoas que trabalhavam diretamente com elas no atendimento especializado. Essa constatação aumentou ainda mais o interesse em ouvir diretamente a pessoa com deficiência e dar a elas a oportunidade de exporem de suas experiências e percepções do comportamento da sociedade quanto à inclusão.

A título de curiosidade há indícios de que pesquisas relacionadas à escuta do próprio sujeito a ser pesquisado tenham surgido em 1948, através da História Oral com entrevistas com americanos que eram considerados pessoas notáveis. Como resultado uma linha de pensadores consideram a história oral como perpetuadora da história das elites, entretanto

outro grupo já defende a ideia de ser essa a possibilidade de escutar os oprimidos, marginalizados e excluídos socialmente (CAIADO, 2003). No Brasil data-se a década de 1970 como o berço de desenvolvimento de tal metodologia.

A importância dos depoimentos orais pode auxiliar na análise da história de vida e das políticas de inclusão e sua efetivação

Há uma extensa literatura sobre as possibilidades de trabalho com depoimentos orais na pesquisa social. Histórias de vida, histórias temáticas, biografias, depoimentos orais são fontes primárias utilizadas em pesquisas que buscam o resgate da memória coletiva. Vários autores identificam essa opção metodológica como uma opção política, ou seja, dar voz aos excluídos (CAIADO, 2003, p. 46).

Na pesquisa o tom político da história de vida é atrelado à visão de mundo expressa em cada entrevista e em suas análises. Falar da inclusão ouvindo os “excluídos” proporciona um olhar mais específico na compreensão da inclusão na sociedade e em sua influência na vida de cada pessoa.

As narrativas de experiências feitas pela própria pessoa remetem tanto à vida atual com esse passado quanto à experiência ocorrida no passado. Assim como o passado se constitui a partir do presente e do futuro antecipado, o presente surge a partir do passado e do futuro a que se visa e que se anuncia. E, assim, narrativas biográficas informam tanto sobre o presente do(s) narrador(es) quanto sobre seu passado e sua perspectiva em relação ao futuro. Até mesmo narrativas fictícias, portanto histórias inventadas, que servem para encobrir vivências ou reescrever a própria biografia, têm seu teor de realidade no sentido de que, por um lado, participam da criação da realidade presente e, por outro lado, contêm vestígios da realidade ou do passado negados (ROSENTHAL, 2014, p. 247).

A escuta dessas experiências narradas e vividas pelos professores, ao mesmo tempo que auxilia na compreensão da cultura do passado, possibilita a manutenção da luta por uma sociedade mais justa e pautada na equidade social. Cada relato, cada fala possibilitou um crescimento e uma aprendizagem significativa. Alguns pontos dessa aprendizagem serão destacados na sequência, a partir da exposição de trechos das entrevistas, na tentativa de construir novos meios e ambientes de aprendizagem.

### **3.3 O Processo de Seleção dos Sujeitos da Pesquisa**

Foram investigados 4 professores deficientes atuantes na educação básica. As pessoas selecionadas para a pesquisa foram escolhidas em função de sua representatividade social dentro de uma determinada situação a ser considerada (THIOLLENT, 2011). Nessa perspectiva o pesquisador precisa buscar o máximo de informações sobre as pessoas

entrevistadas, pois um detalhe pode trazer entendimentos específicos sobre as questões a serem pesquisadas.

A seleção dos sujeitos ocorreu, no primeiro momento, a partir do contato profissional no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM<sup>8</sup> com uma aluna deficiente auditiva matriculada no curso Normal Médio que buscava formação docente e que passou por inúmeros desafios, desde descaso do poder público para contratação do tradutor de Libras até dificuldades na inclusão e comunicação com professores e demais funcionários da escola. Hoje, ela atua em uma escola particular no município. Na análise da entrevista recebeu o nome fictício de Francine.

A segunda professora selecionada, que também é deficiente auditiva e será referenciada na análise como Valquíria, foi descoberta durante um evento no ISEPAM sobre educação especial. Ela é mãe de uma ex-professora do Instituto e compareceu como voluntária à escola para relatar sua experiência como professora de Artes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular da rede privada.

A terceira professora, referenciada como Janeide, é deficiente visual e foi selecionada por atuar na rede municipal, tendo sido aprovada no concurso de 2002, entrando pela cota de pessoas com deficiência, como foi exposto no capítulo 2. Ela cursou licenciatura em Pedagogia com a pesquisadora e durante o curso relatava várias experiências de dificuldade com transporte público para o deslocamento de casa para o trabalho e deste para a universidade. A professora também vivenciou muitas situações difíceis ao longo do curso quanto o acesso ao material trabalhado, a realização das atividades avaliativas e períodos de estágios, situações presenciadas pela pesquisadora e relatadas pela professora durante a entrevista.

O quarto professor entrevistado que também é deficiente visual, atuou até 2018 numa escola da rede privada e foi descoberto por indicação de uma antiga professora da pesquisadora, ao tomar conhecimento do tema da pesquisa. Foi convocado no ano de 2018 para ocupar uma vaga como professor de Libras no concurso da prefeitura de São João da Barra, RJ. Na análise será chamado de Carlos.

Reitera-se que não é pretendido nessa pesquisa limitar uma deficiência para aprofundamento, uma vez que o objetivo principal do estudo é a atuação do professor deficiente na educação básica. Buscou-se considerar a peculiaridade de cada sujeito da

---

<sup>8</sup> A seleção das duas primeiras professoras para a pesquisa ocorreu a partir do ISEPAM, pois a autora deste trabalho atua profissionalmente nesta Instituição.

pesquisa, uma vez que as deficiências encontradas nos profissionais desse estudo são deficiência auditiva e deficiência visual.

Para o contato com os professores surdos foi utilizado o e-mail como ferramenta, assim como mensagem por telefone celular e o aplicativo *Hand Talk*<sup>9</sup>. Uma intérprete de Libras auxiliou também na leitura e adaptação do roteiro da entrevista para facilitar o entendimento dos professores.

Quando se tratou dos professores deficientes visuais, o telefonema foi suficiente para uma prévia conversa e para os tratados da entrevista, que foram gravadas com autorização dos entrevistados.

Cada entrevista foi norteada por tópicos-guias com as mesmas questões para todos os entrevistados, se tornando uma experiência ímpar de aprendizado e coleta de dados. Os entrevistados ficaram bem à vontade e deram muita liberdade para que as perguntas fossem feitas de forma natural. As histórias de superação e experiências compartilhadas deram um tom de enriquecimento tanto ao trabalho como à vida pessoal da pesquisadora, como será observado abaixo na análise das entrevistas.

As perguntas da entrevista foram organizadas em um roteiro preliminar para auxiliar a pesquisadora a não se perder no tema proposto ao trabalho. Para facilitar a entrevista, os tópicos-guia traziam informações sobre dados pessoais dos entrevistados, como tipo de deficiência, a causa, a formação acadêmica, o local de trabalho e o tempo de atuação na profissão; inclusão no local de trabalho e a relação com os demais sujeitos que compõe o ambiente escolar; as motivações para a escolha da profissão docente, como o momento da decisão, a reação da família e a influência recebida ao longo da formação na educação básica que culminou na escolha profissional; e por último tratou de forma mais específica da atividade docente, como a organização do trabalho pedagógico e as dificuldades encontradas diariamente no contexto educacional. Todos os tópicos foram apresentados aos entrevistados no início da entrevista para que tivessem liberdade de falar sem seguir a sequência, de acordo com o desejo de cada um. A ordem da exposição das entrevistas foi de acordo à realização das entrevistas.

---

<sup>9</sup>Hand Talk é um aplicativo muito utilizado como ferramenta de comunicação entre as pessoas surdas e não surdas. Nele há a possibilidade da pessoa não surda escrever ou falar a mensagem que necessita transmitir e instantaneamente é feita a tradução por um intérprete virtual para LIBRAS e vice-versa (<https://www.handtalk.me/>).

### 3.3.1 Valquíria – Quando o som do amor à arte soa mais alto

A primeira entrevistada foi a professora Valquíria<sup>10</sup>. A entrevista foi realizada na biblioteca do prédio do Centro de Ciências do Homem – CCH, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF no dia 20 de agosto de 2018. Ela tem 52 anos de idade e sua deficiência auditiva é considerada moderada. A professora cursava duas disciplinas como aluna especial do Mestrado em Cognição e Linguagem. A primeira entrevista aconteceu no término de uma das aulas e o tempo de duração foi de 31 minutos e segunda, que foi no mesmo local, teve duração de 35 minutos.

Valquíria nasceu ouvinte e adquiriu a deficiência no ano 2000, após uma cirurgia na garganta que ocasionou uma hemorragia que atingiu os ouvidos. A professora já saiu da cirurgia com um pouco de dificuldade para ouvir, dificuldade essa que foi se agravando paulatinamente e resultou na surdez total no ouvido esquerdo no ano de 2001. Hoje é considerada com surdez moderada e ouve somente sons a partir de 50 decibéis no ouvido direito. Nesse nível de surdez,

a pessoa só consegue escutar os sons mais altos, como o som do ambiente de uma sala de aula, e pode sentir dificuldades, por exemplo, para falar ao telefone. O limite de 40 a 60 decibéis se encontra no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso na linguagem e as alterações articulatórias, havendo em alguns casos problemas linguísticos significativos (DIAS; SILVA; BRAUN, 2013, p. 100).

O uso do aparelho de surdez auxilia um pouco, mas estar em ambientes com muito tumulto prejudica a percepção auditiva da professora e causa dores de cabeça. À noite, se estiver sem o aparelho de surdez, consegue escutar apenas sons e quando está com algum processo inflamatório fica totalmente surda do ouvido direito também.

Como não nasceu surda, precisou aprender Libras e a fazer leitura labial depois de adulta. Durante a entrevista a pesquisadora precisou sentar de frente para a professora e falar pausadamente. Foi necessário que a entrevista fosse realizada em dois momentos, pois falar por muito tempo, principalmente à noite, causa dores de cabeça e mal-estar na professora e como pela manhã ela trabalha e a tarde estuda, não houve outra possibilidade a não ser que as entrevistas ocorressem no início da noite.

Quando cursou a educação básica Valquíria não era deficiente auditiva, por isso não necessitou das políticas de inclusão nessa fase da vida. Foi aluna do Instituto Superior de

---

<sup>10</sup>Nome fictício.

Educação Professor Aldo Muylaert, cursando a Formação de Professores<sup>11</sup>. Quanto à escolha do curso, a professora compartilha que

*Na minha época as meninas se formavam para ser professora e eu não fui professora por uma opção, foi uma condição cultural. Eu estudei no ISEPAM, que na época era IEPAM<sup>12</sup> a escola das normalistas... O uniforme, o contexto, o sonho de toda mãe de ter uma menina no IEPAM e de formar uma professora. Sabia que tinha uma loja em Campos só para as normalistas? Então tudo respirava a profissão de professor (VALQUÍRIA).*

É possível perceber a influência da família na escolha da profissão. A fala da professora sobre essa cultura de ser professor que imperava na cidade remete à análise tecida por Imbernón (2016, p. 37), mencionada no primeiro capítulo, que revela que “a escolha pelo magistério é também reflexo dos momentos sociais e históricos em que se vive”. Além disso, revela a influência da família, no caso a mãe, na escolha da profissão.

Valquíria iniciou suas atividades como professora há dezessete anos, mas ainda não era deficiente auditiva. Trabalhava como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando ocorreu a cirurgia e toda a seqüela ela parou de trabalhar.

Um tempo depois de se adaptar a sua nova condição ingressou na formação em nível superior, no curso de licenciatura em Artes Visuais em uma universidade privada de Campos dos Goytacazes e logo após na especialização em Museografia e Patrimônio Cultural, cursada à distância e com algumas aulas e avaliações realizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Quando iniciou o curso em Artes Visuais já estava surda e pôde relatar as dificuldades de inclusão vivenciadas no ensino superior. Ela não entrou na universidade pelas cotas de deficientes, embora surda havia doze anos; acreditava que conseguiria cursar sem dificuldades a faculdade. Só se percebeu deficiente realmente na universidade, ao estar em sala com 40 colegas e sentir o quanto o tumulto lhe perturbava. Até então a professora passava mais tempo em casa com a filha.

Nesse período se esforçou para aprender Libras e fazer leitura labial. Todavia não havia contado a ninguém da universidade sobre sua deficiência, até que logo nas primeiras semanas de aula, a coordenadora do curso a procurou, fez alguns testes com ela e percebeu que tinha algumas limitações

*Mas quem teve a sacada de que havia uma aluna com deficiência auditiva, porque eu fiquei quieta, eu tinha medo, foi a coordenadora. Ela chegou na sala e começou a fazer perguntas e eu fiquei meio que perdida. Ela fazia perguntas muito simples que automaticamente as pessoas respondiam e eu*

<sup>11</sup> Formação de Professores era o termo utilizado, até 1995, para se referir ao curso Normal Médio.

<sup>12</sup> Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert, como a escola era denominada até o ano 2007 quando se tornou Instituto Superior.

*levava 2 a 3 minutos para responder ali na frente, né? Ai ela chegou pra mim e falou: você tem alguma deficiência e é auditiva. Ai eu fiquei toda sem graça sorri e disse: 'tenho sim' (VALQUÍRIA).*

A sensibilidade da coordenadora do curso em perceber a deficiência da aluna se destaca, e pela fala acima, revela que marcou de forma significativa a vida de Valquíria. Viver a inclusão no ambiente educacional exige de todos os envolvidos no processo a mesma sensibilidade de reconhecer as diferenças e especificidades de cada um e trabalhar a fim de atingir o mesmo resultado com todos.

A partir daí os professores do curso começaram a usar métodos alternativos nas aulas para auxiliar o processo de aprendizagem da aluna, como *closedcaption*<sup>13</sup>.

*Os professores se reuniram e se reorganizaram. Eles utilizaram de métodos e closssedcaption para que eu alcançasse as aulas deles. Ai outra coisa que foi pra mim muito importante foi a colaboração da turma. Eu não tive uma turma, eu tive A turma. Eles quando descobriram que eu tinha problema de audição, a minha carteira lá na frente, a primeira, ninguém sentava e quando eu faltei botaram uma mochila ali, ninguém sentava. A minha turma foi perfeita (VALQUÍRIA).*

Valquíria destaca que apesar de algumas dificuldades, principalmente num episódio com um professor que a ofendeu e ela se emociona ao relatar, conseguiu em 2014 concluir o curso e iniciar sua especialização.

Em 2017 foi fazer uma entrevista de emprego para uma vaga de professora de Arte, sendo a única candidata com deficiência. A professora relata que

*Eu fiquei com medo porque eu já tinha feito algumas entrevistas e não tinha passado. Ai eu fui lá para o IBEC,<sup>14</sup> cheguei lá e não falei nada, tinham umas trinta pessoas concorrendo à vaga de artes, eles pagam bem ao professor e reconhecem a valor da arte para educação. Eu pensei: gente, todo mundo ouvindo eu não vou dizer que tenho deficiência auditiva. E eu perguntava quem tinha pós e ninguém tinha uma pós, tinha acabado de fazer em museografia e eu tava no segundo ano da pós em Literatura, Memória Cultural e Sociedade do IFF<sup>15</sup>. E vai gente entrando e vai gente saindo e eu não passei, e vai gente entrando e vai gente saindo e eu não passei, tinha eu e mais uma. Ai entro eu, a coordenadora, nesse dia a diretora não estava; ela é minha amiga até hoje, a gente tá ali, tudo que eu dou as ideias ela acaba embarcando. Enfim entrou eu, pensei não vou falar que sou surda. Ela foi falando e eu esperta, já conheço os gestos das pessoas, muito próximo, respondi tudo: o que que é educação para você? Que é Arte pra*

<sup>13</sup>ClosedCaption, também conhecido como CC é uma expressão inglesa que significa legenda oculta. É um sistema de transmissão de legendas de filmes, programas de televisão ou vídeos online. Essa legenda pode ser acionada através do controle remoto das televisões. No Brasil, o Ministério das Comunicações decidiu que a partir de 2012 as emissoras devem conter 12 horas de programação de acessibilidade como a legenda oculta. A partir de 2017, toda a programação nacional tem que disponibilizar parâmetros de acessibilidade (<https://www.significados.com.br/closed-caption/>).

<sup>14</sup> Instituto Brasileiro de Ensino de Custodópolis.

<sup>15</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

*você? Que é isso, que é aquilo? E fui respondendo, quando ia entrando a última menina ela falou: “espere lá fora, por favor!” E eu falei: caramba acho que vou entrar nessa. A menina entrou e saiu reprovada. Ela me chama e falou assim: “eu não sei o que aconteceu, mas todos que entraram tinham uma relação muito boa com a arte, professores com graduações e algumas pós-graduações”, mas não tinha ninguém com mestrado, “mas a forma como você falou da arte foi completamente diferente do que todos os outros falou”. Ai eu falei assim: será que é porque eu sou deficiente auditiva? Ela: “o que?” Eu falei: é, você tem ainda a opção de chamar algum deles ou de acreditar no meu trabalho. Ela falou: “eu não quero nem saber, eu vou acreditar em você”. E eu comecei a trabalhar com a turma e não falei pra turma que eu era deficiente auditiva e de 6º ao 9º ano são pessoas difíceis, tive a maior dificuldade na sala. Até que um dia eu levei, eu pensei assim: hoje eu tenho que falar com eles que a professora deles não é igual a todo mundo. Eles me faziam perguntas, todo mundo falava ao mesmo tempo e eu não estava entendendo nada, falei assim: vou perder essa vaga. Bom, eu peguei aquelas almofadinhas de nadador e fui recolhendo, com a ajuda dos meus cunhados, tinha de todas as cores e levei para todas as turmas e falei: hoje vou fazer uma dinâmica diferente, cada um de vocês vai fechar os olhos e colocar isso nos dois ouvidos. Eles falaram: “fessora é o que isso?” e coloquei uma música e falei: aperte bem e coloquei. Eles ficaram completamente surdos, aí eu falei agora tira. Quando eles tiraram eu falei: essa é a professora de vocês. A turma ficou impactada. Eles ainda são alvoroçados, nervosos, mas me respeitam bastante. Eu tenho um bom relacionamento com eles (VALQUÍRIA).*

A partir desse relato várias questões surgem, como a reconstrução do significado da atividade docente, como pontuam Pimenta e Anastasiou (2002), com base nos valores de cada um, no modo de situar-se no mundo, nas suas angústias e anseios e no sentido que tem a sua vida de professor.

Redig (2016, p. 56) pondera que a contratação de pessoas com deficiência por empresas privadas pelo sistema de cotas pode ocorrer por obrigação “logo, parte-se do princípio que esses sujeitos não são capazes de competir no mercado de trabalho”. A autora ainda destaca que as cotas partem do caminho da busca de oportunidade de igualdade a todos, mas que “o caminho a ser seguido, provavelmente, deve ser o de garantir a equidade e não negar a experiência pessoal do sujeito com deficiência”. A professora relata que tinha justamente essa insegurança, por isso decidiu só ao final contar de sua condição.

A insegurança e o medo de falar que era uma candidata à vaga com deficiência reflete também à cultura de exclusão imersa na sociedade. Mesmo com toda a legislação e as políticas que oportunizam a inclusão, as pessoas com deficiência ainda se revelam inseguras quanto à possibilidade de atuação profissional.

Ter um trabalho formal envolve autonomia, confiança, autoestima e status ao sujeito. Possibilita o crescimento e a aprendizagem, além da sensação de estar inserido no mundo e

não excluído. Annie Redig (2016), juntamente com seu grupo de pesquisa e estudo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro sobre inclusão e educação especial, fez uma pesquisa recente sobre a inserção da pessoa com deficiência intelectual na vida profissional e revela que “para a pessoa com deficiência o trabalho possibilita a construção de uma identidade social e o reconhecimento das suas potencialidades como um cidadão produtivo” (p. 56). Pensar nessa perspectiva permite a compreensão da insegurança de Valquíria frente ao desafio de ser aprovada na entrevista e da crise em falar ou não de sua deficiência.

Giordano (2000) relata que o sentido do trabalho para o homem ultrapassa a função de subsistência e caracteriza-se como identidade social, já que o faz se sentir igual às demais pessoas. Essa é a importância da inclusão profissional. Não basta ter inclusão educacional se não estiver com o objetivo de preparar a pessoa com deficiência para a vida profissional, sempre que possível.

No momento em que a professora relata sua iniciativa de propor a dinâmica de “tapar os ouvidos” para os alunos e expõe que seu relacionamento com eles é bom, remete à análise que Mizukami (2013) tece ao falar sobre os três eixos de conhecimento que o professor deve adquirir e desenvolver em sua formação e profissão, como o conhecimento dos alunos e de seu desenvolvimento em contextos sociais, o conhecimento da matéria e dos objetivos curriculares e o conhecimento do ensino que envolve o manejo da classe. Esses eixos estão mais desenvolvidos no capítulo 1 dessa pesquisa.

Os desafios que Valquíria enfrentou e enfrenta diariamente na profissão docente, de certo modo, vão além das experiências dos demais professores. Além de lidar com a gestão de seus planos de trabalho individual e coletivo, como Rodrigues e Malheiros (2004) destacam, precisa lidar com as limitações que são partes de sua deficiência e superá-las a cada dia.

Ao ser perguntada sobre os desafios em relação ao lidar com a direção e os colegas da escola, se sofre algum tipo de preconceito, compartilhou que embora atue na escola se sente excluída

*Dentro da direção eu não vejo preconceito, mas algumas coisas há sim, que a gente percebe sim, é e eu nunca nem levei isso para direção, mas eu sou sempre afastada, eu não sou inclusa, eles não me chamam e hoje eu não quero mais, sexta-feira passada eu pedi demissão, mas eles não deixaram eu ir embora, por um fato, algo que eu previ que poderia acontecer. Desde que eu comecei lá, depois que eu falei tudo pra eles, pedi que a sala ficasse em círculo, um deficiente não pode trabalhar sem estar em círculo e eles nunca fizeram isso para mim. Deixaram sempre a sala tumultuada e sempre me deram muita responsabilidade sozinha e eu já não estava mais suportando. Eu sinto muita dor no ouvido esquerdo, que o meu problema tá no ouvido esquerdo e eu vinha pedindo, mas eu sempre senti assim: se vira. Quando foi agora na quinta-feira passada, quando eu cheguei de Bom Jesus e a*

*coordenadora me chamou e falou: 'Valquíria aconteceu um problema na sala e está rolando nas redes sociais, mas já está tudo apagado, tá tudo esquecido. Durante a sua aula uma menina beijou a boca da outra'. Aí eu falei assim: eu quero ver o vídeo. Aquilo, eu fui pra casa ruminando aquilo, porque já tinha pedido pra eles para colocar o círculo e quem trabalha com artes trabalha com grupo. Eu como deficiente auditiva preciso de uma ajudante na sala comigo ou não ter celular na sala de aula. Na sexta-feira eu cheguei mais cedo, dei aula normal para o 7º ano e antes de ir para o 8º, a turma que é a turma que deu o problema fui falar com ela. Aí antes de eu tocar no assunto entra a diretora nova e me mostra a cena. Eu falei assim: olha só eu tô de costas, eu estava dividindo a sala em blocos para dar um trabalho, eu já tinha montado um bloco, um bloco atrás de mim e tá assim eu indo na direção do terceiro bloco. Elas se beijaram atrás de mim. Eu falei assim: olha atrás de mim eu nunca vou conseguir ver nada, isso não havia voz, poderia acontecer com qualquer pessoa. Aí ela: 'é porque a escola estava ali e podia entrar na justiça e os pais também'. Eu falei assim: veja bem de leis eu entendo bem, eu nunca fiz direito, mas eu sei te dizer cada artigo que mexe com a inclusão. Da mesma forma que a escola pode entrar contra mim eu posso entrar com uso inadequado da imagem e o artigo 52 que fala que o incluso tem direito, como estar com ajudante na sala, ou ter a sala em círculo. E eu falei: a partir de agora eu estou me desligando da escola. Aí a diretora falou: 'nós não vamos te deixar ir embora, vamos colocar a sala em círculo (VALQUÍRIA).*

Quando perguntada sobre do quê professora se sentia afastada e não incluída, ela respondeu que era das ações pedagógicas e do planejamento escolar. O fato de se perceber excluída das ações pedagógicas da escola retrata a dificuldade que as instituições ainda apresentam quanto à inclusão real das pessoas com deficiência, tanto aluno como professor.

A fala da professora sobre a solicitação da disposição da sala em círculos remete ao que Mascaro (2016) e Redig (2006) defendem, inspiradas pelo Programa Integrando<sup>16</sup>: a Metodologia do Emprego Customizado. O emprego customizado se refere a uma ferramenta de auxílio à inclusão de pessoas que enfrentam dificuldades no mundo do trabalho, devido a deficiências ou outras condições atípicas. Segundo Mascaro (2016, p. 63) “consiste num conjunto de princípios e estratégias designadas a aprimorar as opções de empregabilidade da pessoa com deficiência”. A ideia é atender tanto às necessidades da pessoa com deficiência, quanto às necessidades do empregador.

Essa estratégia parte da suposição de que a pessoa com deficiência também é capaz de gerar lucros para a empresa, se tiver possibilidade de trabalhar respeitadas suas limitações. No Brasil, além do lucro, as empresas tem a oportunidade de cumprir a lei de cotas e também estar em acordo com o que prevê a Constituição Federal de 1988. Segundo Redig (2016) essa

---

<sup>16</sup> Material didático do curso de Capacitação de facilitadores do desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência, no Rio de Janeiro.

ideia surgiu nos Estados Unidos e se baseia na filosofia do “win-winsituation” – “situação em que todos ganham”.

Redig (2016, p. 81) sintetiza que

O emprego customizado é o resultado da reestruturação ou da criação de atividades em um posto de trabalho. Para tal, é necessário combinar as habilidades e adequações para o trabalhador. A presença do instrutor é importante para auxiliar o funcionário de forma específica na realização da tarefa.

A inclusão profissional da pessoa com deficiência necessita de equilíbrio entre empregador e empregado, no caso das escolas privadas, para que haja de fato a inclusão e para que todos satisfaçam seus objetivos. Não se deve focar apenas no professor com deficiência ou no ambiente de trabalho. A flexibilidade e a sensibilidade em ouvir e conhecer as necessidades de trabalho são importantes para o bom desempenho de todos os profissionais sejam eles iniciantes, deficientes ou mesmo os que já estão adaptados às atividades e às demandas da empresa.

Quando solicitada a deixar uma contribuição para a inclusão profissional do professor surdo, Valquíria destacou a importância da arrumação da sala em círculo, para facilitar a visualização de todos os alunos em todo tempo e, sempre que possível, a presença de um monitor/instrutor para mediar na relação com os alunos e nas atividades propostas. Sugeriu também o uso de filmes e documentários com *ClosedCaption*.

### 3.3.2 Carlos – O professor que é cego, mas vê?

A experiência da segunda entrevista realizada também foi uma oportunidade de troca e aprendizado ímpar. O entrevistado foi o professor Carlos<sup>17</sup>, deficiente visual. Carlos tem 30 anos e ficou cego devido à retinopatia da prematuridade<sup>18</sup>. A retina foi danificada após ter nascido prematuro (com 34 semanas de gestação) e necessitar ficar na incubadora. Até os 12 anos ainda possuía resíduo visual, mas como ele mesmo revela, “já não conseguia ver nada, praticamente”. Hoje ele é totalmente cego, sem resíduo visual nenhum.

Como o Carlos está residindo em São Fidélis no momento para auxiliar a família da esposa que perdeu o pai, foi combinado de buscá-lo na Rodoviária Roberto Silveira, em Campos dos Goytacazes, para realizar a entrevista na casa da irmã da autora deste trabalho, por ser um local mais tranquilo e familiar, onde o entrevistado poderia ficar mais à vontade. A entrevista durou 1h10min.

---

<sup>17</sup>Nome fictício.

<sup>18</sup>Consiste na imaturidade da retina decorrente de partos prematuros ou de excesso de oxigênio na incubadora (MONTEIRO, 2012).

Por orientação dos médicos, Carlos foi muito estimulado, desde bem pequeno, a ter uma rotina cheia com esportes e aulas de música e tudo mais que a família conseguisse oferecer para que ele se adaptasse à sua condição e à sociedade. Quando fez 6 anos de idade foi levado ao Instituto Benjamin Constant<sup>19</sup> - IBC, na cidade do Rio de Janeiro. Após os testes realizados foi matriculado na classe de alfabetização onde começou a ser estimulado no Braille<sup>20</sup>, mesmo com o pouco de resíduos visuais que tinha.

Nesse processo o entrevistado destaca a importância do incentivo da avó materna que saía de casa de madrugada para levá-lo à escola e ficava o aguardando o dia todo lá mesmo para economizar no pagamento do transporte público, além disso, aprendeu o Braille para auxiliar o neto. Durante o período da manhã Carlos tinha aula das disciplinas que compunham a etapa do nível de escolaridade no qual estava inserido e no turno da tarde eram as atividades complementares a fim de incentivar a independência de todos os alunos, como esportes e uma disciplina chamada Atividades da Vida Diária – AVD, que ensinava a comer, se vestir, lavar, passar e dobrar roupas, organizar materiais escolares e o cuidado pessoal, a fim de ser independente.

Sobre a importância do trabalho da disciplina AVD, Orrico, Canejo e Fogli (2013, p. 125) destacam que

a peculiaridade que constitui o nascimento de um bebê com deficiência visual na família faz com que muitos pais não saibam o que fazer para orientar seus filhos nessas atividades. Essa ação educativa é muito importante tanto para as crianças como no suporte aos pais ou responsáveis.

Após concluir o Ensino Fundamental, fez a prova para ingresso no Ensino Médio no Colégio Pedro II, sendo aprovado. Nesse período cursou, de forma concomitante, o técnico em Informática no Cefet/RJ<sup>21</sup>. Quando concluiu sua mãe fez sua inscrição para vaga em um concurso da secretaria de saúde de São João da Barra, RJ, município em que reside até hoje, no ano de 2009. Sobre essa fase de sua vida na cidade do Rio de Janeiro, relata que

*Esse período era muito bom, eu andava de metrô, andava para tudo quanto é canto e como eu gostava de tocar música aí eu ia para as salas de concerto... Eu gostava muito, ia no cinema e via filme dublado com meus amigos, eu não precisava pedir, eles tinham essa iniciativa porque sabiam que legendado não dava pra mim. Ia nos jogos do Flamengo no Maracanã com eles, ficava com meu radinho e achava engraçado que eles me*

---

<sup>19</sup>O Benjamin Constant é um Instituto ligado ao Ministério da Educação e tem como função principal promover a ascensão intelectual, social e moral dos deficientes visuais. Para maiores informações é possível acessar o site <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>.

<sup>20</sup>Sistema de escrita tátil utilizado pelas pessoas deficientes visuais ou com baixa visão, no qual a polpa do dedo é utilizada para fazer a leitura. Recebeu esse nome em homenagem ao seu idealizador, Louis Braille. (<https://conceitos.com/braille/>).

<sup>21</sup>Centro Federal de Formação Tecnológica.

*perguntavam as coisas quando não conseguiam ver. Em relação a sair era tranquilo, mas em lugar muito cheio eu ficava com um pouco de vergonha porque sabia que todos iam ficar me olhando(CARLOS).*

Sobre a questão da mobilidade e independência do entrevistado, é interessante destacar o quanto os estímulos e a escola na qual cursou o Ensino Fundamental favoreceu no seu desenvolvimento. Estar envolvido em vários esportes, como mencionado, e ser parte de uma Instituição referência na educação dos deficientes visuais marcou de forma significativa a vida de Carlos.

Orrico, Canejo e Fogli (2013, p. 121) ao refletirem sobre o cotidiano escolar das pessoas com deficiência visual afirmam que “a escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”.

O desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes é função da família e da educação formal, como assegura o artigo 35 da LDBEN 9394/96 e o ECA. Entretanto essa tarefa é desenvolvida com mais facilidade quando há parceria da família com a escola. O papel da avó materna do entrevistado, além de ter marcado de forma significativa a sua vida, corroborou para a sua formação e sua interação com o mundo social.

Sobre esse importante papel da família na educação da pessoa com deficiência, Canejo (2001, p. 121) ressalta que

Independente da causa ou do período em que o quadro se estabelece, a deficiência visual, inevitavelmente, interfere em diferentes habilidades e atividades cotidianas do indivíduo, afetando não apenas a sua própria vida, mas também a das pessoas com quem ele convive como membros de sua família, amigos, colegas, professores, empregadores e outros. Entretanto, com o atendimento educacional adequado e acesso a programas e serviços especializados de reabilitação, a falta, perda ou diminuição acentuada da visão, não significará a impossibilidade de uma vida independente, plena e produtiva.

O estímulo à independência da pessoa com deficiência é um elemento primordial para incentivar a inclusão e o ingresso tanto nas escolas como na vida profissional. Nesse processo são descobertas habilidades e competências que podem ser mais exploradas e desenvolvidas por elas. A família necessita agir como mola propulsora desses estímulos e ao mesmo tempo ser estimulada também. No caso de Carlos, o fato de a avó ter aprendido o Braille e posteriormente a mãe revela o quanto essa família percebia a necessidade de se inserir no mundo das pessoas com deficiência visual para incentivar o entrevistado a uma vida mais independente, respeitando suas especificidades.

Nascer e crescer numa cidade grande possibilitou um desenvolvimento mais abrangente a Carlos. Frequentar instituições que promoveram sua inclusão e socialização contribuiu para uma vida mais autônoma. Aprender na escola sobre orientação e locomoção, juntamente com a disciplina de AVD, deu segurança a Carlos e a sua família para quando adolescente para se locomover sozinho e frequentar diversos locais que rotineiramente são visitados por adolescentes e jovens.

A mudança para uma cidade do interior foi um choque na realidade de Carlos. Além dos amigos que ficaram para trás foi necessária toda uma adaptação e memorização do lugar, para poder voltar a se locomover sozinho.

*Foi muita mudança vir morar em Grussaí<sup>22</sup>. Eu só vim porque minha mãe morava aqui e em 2009 ela me inscreveu no concurso para a Secretaria de Saúde. Lá no Rio eu tava fazendo estágio num cursinho de música Vila Lobos, mas era pouco, mas eu gostava muito. Vim no sábado fazer a prova do concurso que seria no domingo e depois minha mãe me disse que eu passei, eu falei: 'você está de brincadeira'. Mas quando eu cheguei não tinha nada para fazer na prefeitura, e eu ficava incomodado, não instalavam um computador para mim, nada. Aí eu falei com a coordenadora. O pessoal da prefeitura dizia que não queria instalar o computador para mim porque teriam que alterar o sistema, gente isso não tem nada a ver, eu mesmo ia instalar. Eu só precisava da autorização e do computador. Aí durante um tempo eu fiquei sentado lá, sem fazer nada, até que cheguei para a coordenadora e falei: 'eu quero ser produtivo, vamos fazer alguma coisa?' Essa ideia do funcionalismo público não fazer nada, gente eu não quero isso. Aí ela me falou: 'o que você quer fazer?' Eu disse: trabalhar com palestras nas escolas, acho que vou me dar melhor com isso. Então criamos o setor de educação e saúde que aí a gente falava de doenças transmissíveis por vetores, mosquitos, roedores. Aí ela me falou: 'na prefeitura tem plano de carreira, porque você não faz Pedagogia?' Eu perguntei se era uma boa e ela afirmou que sim. As crianças ficavam... Eu chegava, eu pegava no notebook, eu instalava no Datashow e as crianças falavam: tio você é cego mesmo?(CARLOS).*

O início de sua atividade profissional também foi outro desafio a ser superado, principalmente devido ao tratamento recebido pela equipe da secretaria de saúde. A falta de conhecimento sobre inclusão incentivava que se perdurem atitudes de exclusão, mesmo que de forma não intencional. Essa reação das pessoas em não permitir que o deficiente faça determinados tipos de tarefas demonstra a necessidade de rompimento de barreiras atitudinais e comunicacionais. Muitas pessoas passam pelos deficientes visuais e não os cumprimentam e não se dão conta, todavia, que a sua voz o identifica e dá conhecimento de sua presença (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2013).

---

<sup>22</sup> Distrito de São João da Barra, Rio de Janeiro.

A barreira comunicacional quando superada faz toda a diferença para a inclusão da pessoa com deficiência no cotidiano profissional. No caso de Carlos, foi a partir da fala, resultado do seu incômodo por não estar sendo produtivo em sua função, que surgiu a possibilidade de um novo projeto no município e uma fonte de aprendizado aos alunos da rede municipal e também para a equipe na qual o professor fazia parte.

A possibilidade de ingresso no curso de licenciatura é um desafio para qualquer pessoa, no caso das pessoas com deficiência esse desafio muitas vezes é intensificado por atitudes e reações de pessoas que tem formação acadêmica e que deveriam oportunizar a efetivação da inclusão.

Carlos fez vestibular e foi aprovado para cursar a Licenciatura em Pedagogia num Instituto Superior da rede particular no município de Campos dos Goytacazes. A Instituição tem uma base religiosa e conceito elevado na cidade. Sobre o período que esteve lá o professor revela que

*Aí a motivação para fazer pedagogia veio do meu trabalho e da curiosidade de saber como era a parte de Educação Especial e eu confesso que foi uma decepção. Na aula de Educação Especial na faculdade em nenhum momento, nenhum momento cara foi falado do Braille, mesmo com um aluno cego em sala, você sabe o que é nenhum, em nenhum momento. Gente é muito louco isso. Chegava dias que eu chegava em casa... É muita pressão psicológica, entendeu? Você sai do trabalho, vai para a faculdade, faz os trabalhos, faz estágio, tudo conforme o protocolo deles e eles não fazem conforme tem que fazer por você. Eu falava: Senhor, o que eu vou fazer? Eu participava das aulas, alguns poucos professores me entregavam os textos com antecedência, mas na maioria das aulas os professores chegavam com os textos na hora, todos acompanhavam e eu ficava voando. Eu que tinha que levar o meu computador, você acredita que eu que instalei o DOSVOX<sup>23</sup> na faculdade? Eles não tinham. As minhas provas algumas foram no computador, mas a maioria oral. Não imprimiam minhas provas em Braille, podiam pedir ajuda. E eu observando, às vezes me sentia omissos, pensei várias vezes em abandonar, mas alguns professores mais próximos me incentivavam a ficar. A minha turma também, eram amigos, eram anjos sem asas. Eu fui fazer a minha monografia, fiz em todas as faculdades sobre a inclusão e deficientes visuais. Me falaram para pegar os dados por email, mas eu quis ir pessoalmente em todas, você não sabe o quanto eu gastei de táxi para ir em todas as faculdades daqui, mas eu fazia, eu queria fazer, eu aprendi a ser assim. É igual ao estágio, eles queriam me isentar do estágio e eu falei: por que? Porque eu fiz o estágio lá na escola e a professora falou fica sentado que a gente vai ver o que fazer com você [...]. Eu ouvi ela conversando com alguém que não sabia o que ia fazer comigo. Eu fui o primeiro aluno cego do curso. Aí eu cheguei pra ela e falei, olha tá difícil para você? Pra mim muito mais, eu quero fazer alguma coisa, se eu for ficar sentado aqui no estágio não vai ser proveitoso. Me manda para o*

---

<sup>23</sup>É um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho (<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>).

*Educandário São José Operário<sup>24</sup>, que é uma escola voluntária para deficientes visuais, eu vou poder tá fazendo meu estágio de campo lá, vai ser dentro da minha área, então para mim vai ser melhor. Eu às vezes ficava esperando esse start deles, entendeu? E não tinha igual a relação do computador. Eu que tinha que chegar na coordenação e falar tudo, eu sentia falta disso também, desse cuidado. Eles comentavam sobre mim, mas não tinham uma ação (CARLOS).*

Ouvir do professor que a disciplina Educação Especial ministrada no curso de Pedagogia foi uma decepção para ele causa uma reação de tristeza e ao mesmo tempo permite a percepção de que se em cursos de formação de professores não há um aprofundamento quanto às questões de inclusão, é difícil esperar que nas escolas de Educação Básica, local de atuação inicial da maior parte dos professores iniciantes, as barreiras de exclusão sejam superadas.

Perder a oportunidade de discutir sobre o Braille e trocar experiências com um aluno que domina essa técnica foi um dano irreparável à formação profissional da turma e do professor da citada disciplina.

O uso das Tecnologias Assistivas<sup>25</sup> é fundamental para o trabalho com o aluno com deficiência, uma vez que é uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem, que tem por finalidade apoiar a escola e contribuir com os profissionais de educação para encontrar soluções e diminuir as limitações funcionais, motoras e sensoriais desses alunos (SILUK;CORTE, 2014).

A utilização de softwares também possibilita maiores oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem tanto de alunos com deficiência, como os sem deficiência. O uso do DOSVOX recebe destaque no atendimento aos deficientes visuais e para o seu uso é necessário apenas do computador para a instalação. Canejo (2016) destaca a importância dessa ferramenta no acesso à cultura e na facilitação da comunicação mais direta entre os cegos e os videntes, já que o que o cego escreve e pode ser lido quase que simultaneamente pelo vidente e vice-versa. A autora destaca que

Desta forma o DOSVOX vem se firmando no cenário brasileiro como uma ferramenta indispensável na área educacional e profissional, proporcionando ao cego utilizar o computador com autonomia, sem necessitar do auxílio de terceiros (CANEJO, 2016, p. 399).

---

<sup>24</sup> Instituição filantrópica de atendimento a cegos, da cidade de Campos dos Goytacazes, fundada na década de 1960. Para mais informações ver Cardoso (2018).

<sup>25</sup> É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tem por objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>).

Vale pontuar que o DOSVOX não é o único facilitador para o trabalho com as pessoas com deficiência visual. Há uma gama de softwares, como os que desempenham funções de leitores, assim como o acima citado, e que está à disposição de todos os que se interessarem. O uso dessa ferramenta nas escolas possibilita ao estudante um nível elevado de independência no exercício de suas tarefas, além de um conhecimento vasto disponível através das informações advindas da internet.

Como exemplos desses softwares, pode-se destacar o *JAWS*, um programa que narra, indicando ao usuário quais passos devem ser seguidos e onde ele encontra-se na tela; ou seja, ele fala todo o conteúdo existente na tela de acesso. Outro programa é o *VIRTUAL VISION* que “varre” os programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo, além de acessar o conteúdo presente na Internet através da leitura de páginas inteiras, leitura sincronizada, navegação elemento a elemento e listagem de hyperlinks presentes nas páginas e possibilitar o uso de programas de comunicação, como Skype e MSN, emuladores de terminais, aplicativos de desenvolvimento e processos. Além desses existem o *WINDOW-EYES* que também é largamente utilizado no mundo pela comunidade de deficientes visuais, se destacando na estabilidade e o pouco consumo de CPU do equipamento; o *DOLPHIN* que inclui um leitor de tela para cegos e um ampliador de tela e o *SLIMWARE WINDOW BRIDGE* que foi o primeiro programa de leitura de telas (ROMÃO; COSME, 2010).

Esses softwares não são solução para a inclusão dos deficientes visuais no ambiente educacional, como mencionado acima; eles apenas facilitam a aprendizagem, mas para tal os professores necessitam executar seu papel de mediadores do processo de aprendizagem. O papel do professor é fundamental, tanto para incentivar os seus alunos como para desmotivar a ponto de provocar a evasão escolar.

No caso dos alunos com baixa visão ou deficientes visuais é importante que o professor incentive a aprendizagem da digitação o quanto antes, como destacam Orrico Canejo e Fogli (2016, p. 127),

a aprendizagem da digitação abre ao educando com deficiência visual um fabuloso espaço de oportunidades e de melhoria das condições de igualdade no processo de escolarização. A constante inovação tecnológica, com a criação de softwares que permitem a ampliação de tela ou a leitura de tela, associada à conscientização crescente da promoção da acessibilidade das Web proporciona ao educando autonomia e independência no ato de aprender.

Na fala de Carlos ele cita o Educandário dos Cegos São José Operário, como um local para a prática do estágio que o deixaria mais seguro para a execução. O Educandário é um centro de referência no município de Campos dos Goytacazes e na região. Fundado em 1963 a partir do Serviço de Assistência São José Operário, buscava trabalhar para atender as crianças cegas na educação, reabilitação e profissionalização (CARDOSO, 2018). Ainda em atividade, atende crianças com deficiência visual e suas famílias, além de auxiliar as escolas regulares que enviam profissionais para buscar apoio e orientação quanto ao atendimento aos seus alunos cegos.

O sentimento do entrevistado expresso em sua fala ao declarar que esperava uma iniciativa da equipe docente e coordenação do Instituto quanto à falta de cuidado e de ações concretas dirigidas a ele, também expressa de forma real uma reflexão de Orrico, Canejo e Fogli (2016, p. 121), baseada em Vigotski (1997), que revela que “na medida em que para o próprio cego o sentido de cegueira não é patológico, mas uma realidade da sua condição, será na busca da inserção social que efetivamente ele irá se perceber como deficiente”.

As ações, ou melhor, a falta de ações mais efetivas quanto à inclusão do entrevistado na dinâmica do curso o fez em todo tempo perceber e sentir sua deficiência frente aos colegas de turma e as demandas de atividades desenvolvidas pela sua turma.

Carlos ainda destaca que

*Um desafio muito grande também foi a aula de Libras, hoje o professor é meu amigo, mas quando ele chegou já chegou fazendo gestos e a turma cheia porque era matéria de Educação Física, Engenharia e Pedagogia. Eu pensava assim: Senhor! A faculdade queria me isentar, mas eu falei não, eu não quero, eu quero fazer. Eu sempre quis fazer, nunca quis ser isento de nada para não ouvir depois: ah a gente isentou ele pelo fato dele não enxergar, não, eu vou fazer e se eu ver que não dá aí eu vou... Então no final da aula eu fui falar com o professor, eu disse: rapaz vamos criar um modo da gente se dar bem? Porque não tem como, né? Eu sou cego, você fazendo gestos não dá pra mim. Vamos fazer uma coisa? Eu já tinha visto isso no Youtube<sup>26</sup>, eu pego na sua mão e você vai me ensinando os gestos. Aí ele me pediu desculpas e disse: cara isso é novo pra mim. Sabe, eu entendo, mas até quando vai ser novo? Daqui a dez anos ainda vai ser novo? Por isso que muita gente deficiente visual não ingressa no Ensino Superior, para você completar o Ensino Médio já é difícil, imagina você... Oh publicações, artigos... cara isso tem muito impresso, mas não há muita disponibilidade em pdf para traduzir em DOSVOX(CARLOS).*

A proposta da faculdade em isentar o aluno da disciplina de Libras reforça o pensamento de Orrico, Canejo e Fogli (2016) que analisam a participação dos alunos com

---

<sup>26</sup>Plataforma de compartilhamento de vídeos (<https://queconceito.com.br/you-tube>).

deficiência em algumas disciplinas como alvo de preconceitos. Os autores destacam disciplinas da Educação Básica, como educação física e artes, mas nessa situação podemos atrelar a disciplina de libras e o estágio, como foi destacado acima. Essa atitude revela o olhar preconceituoso de incapacidade das pessoas com deficiências.

Diferentemente da experiência de Valquíria, na qual os professores se uniram a fim de atendê-la da melhor forma possível, buscando meios de permear o processo de conhecimento, nas experiências de Carlos foi ele quem necessitou buscar os caminhos por si só para que seus objetivos quanto a sua formação fossem alcançados.

Situações como essas expõem também a necessidade do papel fundamental do professor como mediador no desenvolvimento dos relacionamentos do aluno com deficiência e os demais atores da escola. Quitério e Nunes (2013, p. 113) destacam que “os educadores, de modo geral, não aproveitam situações naturais para promover as interações sociais e, menos ainda, elaboram vivências semiestruturadas que envolvam a participação de todos os alunos”. Como demonstrado no primeiro capítulo, a partir das reflexões de Santos (2004), é importante que os professores, como agentes da educação, auxiliem na formação integral dos alunos, trazendo orientações para a vida através das interações tecidas no ambiente escolar.

Quando perguntado sobre os processos necessários para que a inclusão se efetive nas instituições educacionais, Carlos relata que

*Para a inclusão acontecer de fato nas escolas eu acho não é mais uma questão burocrática, o que tem que ser feito quanto à legislação já tá fazendo, não há mais o que fazer. A questão é mais interior, é mais simples do que parece, acho que é um despertar, é pensar no ouro mesmo. Não tem mistério, se existe lei é pra ser cumprida, é simples.*

Aprofundando-nos um pouco na fala acima é possível destacar que um fator necessário para a inclusão, além da legislação, é a ruptura do preconceito quanto a tudo que foge ao padrão hegemônico da sociedade. Glat (2004, p. 19) destaca que

oferecer educação, profissionalização e acessibilidade às pessoas com deficiência não são garantias para a sua aceitação social na comunidade. Precisamos primeiro entender o significado e as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com eles. O preconceito é construído e aprendido socialmente.

Nesse ponto o trabalho do professor e da escola é fundamental para minar o preconceito impregnado na cultura do país quanto a tudo que foge do padrão de “normalidade” estabelecido pela sociedade. É lá na escola, a partir dos primeiros anos de escolaridade, que as estratégias de socialização e de respeito à diversidade devem ocorrer. A

formação acadêmica dos professores necessita incliná-los nesse caminho. A criança reproduz o comportamento dos adultos que lhe são mais próximos, como a família e os professores. Se a família não instrui para a interação com as outras crianças que não agem como elas, a escola precisa ter essa meta. Sobre essa questão, Quitério e Nunes (2013, p. 113) afirmam que

a criança sem deficiência raramente inicia a interação com o colega que apresenta deficiência, o qual, por sua vez, age da mesma forma. Assim, fica patente a necessidade de o educador desenvolver habilidades sociais educativas para saber lidar com a demanda do contexto educacional.

Percebe-se, pela experiência de Carlos, que num curso que tem como objetivo primordial a formação do profissional que vai conduzir o processo educacional, seja como professor, como coordenador ou gestor, esse desenvolvimento das habilidades para trabalhar com a diversidade ainda não ocorre. Se os professores da academia que trabalham com cursos de formação docente não estão preparados para esse trabalho, como esperar que seus alunos saiam preparados para essa realidade tão presente nas escolas?

Carlos, assim que formado, começou a atuar como professor e revela que

*Quando acabei a faculdade fui dar aula de informática básica para os alunos do 4º ano à tarde. Então quando eu liguei o computador, eu tinha como saber, Network né, você tem como saber o que as outras pessoas fazem nos outros computadores. Aí tinha um aluno que tava entrando no Facebook. Eu tinha uma monitora ao meu lado, uma funcionária da escola, a escola disse que eu poderia escolher para ficar do meu lado, que enxergasse, e ficasse ao meu lado para me ajudar a organizar a sala, essas coisas assim. Aí ele entrou e eu brinquei com ela, disse assim: 'vou pegar ele'. Cheguei perto dele e falei assim: 'sai daí do facebook porque o tio tá vendo tudo'. Olha (risos)... a monitora me disse que ele olhou pra mim assim com aquela cara de espanto e falou assim baixinho: como ele tá vendo? (risos) Então são coisas que vamos construindo. Depois que fiz amizade com eles foi ótimo, eu queria ir ao banheiro e falava: leva o tio ali no banheiro. Eles brigavam para saber quem ia me levar, com muito cuidado e carinho comigo.*

Por meio da fala do entrevistado é possível perceber na sua prática docente os saberes necessários aos professores que Tardif (2014) defende e que estão expostos na tabela 1 no primeiro capítulo. Além disso, a flexibilidade e sensibilidade exigidas ao professor também são expressadas. Essa experiência foi um marco para o professor, mas também para o aluno ao perceber que a capacidade de seu professor ia além do que ele poderia imaginar.

A escola na qual Carlos atuou implantou o emprego customizado e demonstra de forma prática como pode trazer resultados favoráveis tanto para o empregado como para o empregador. A presença da monitora em sala de aula possibilitou essa adaptação e trouxe mais segurança ao entrevistado para desempenhar seu trabalho. Sobre a função desse

profissional que auxilia no desenvolvimento das atividades profissionais da pessoa com deficiência Redig (2016, p. 82) fundamenta que

Esse instrutor, conhecido como “*preparador labora/ especialista em emprego*”, é um profissional cuja função é intermediar entre o trabalhador e empresa, bem como desenvolver ou encontrar a melhor adaptação possível. O seu suporte deve ser exercido de forma decrescente (ou seja, aos poucos sua intervenção é reduzida) para que o funcionário desenvolva as tarefas, fazendo com que ele estabeleça metas, planeje suas ações e supervisione os resultados de forma autônoma.

Não é possível saber se, ao decidir adotar essa forma de atividade, a escola na qual Carlos trabalhava tinha conhecimento da possibilidade do emprego customizado, mas essa iniciativa revelou a sensibilidade de seus empregadores e fez toda no cotidiano da escola. Se a escola na qual Carlos trabalha adotasse a mesma medida, provavelmente o problema narrado por ela não teria ocorrido.

Outro relato do entrevistado quando perguntado sobre sua relação com as famílias de seus alunos expressa esse fato

*Uma mãe chegou um dia e me falou que o filho só falava de mim em casa, dizia: mãe, eu tenho um professor cego, mas ele vai ao banheiro, ele usa o computador, ele faz tudo mãe! Ai ela complementou: ‘ele é seu fã’! Espera a semana toda por sua aula. Então eu respondi: ‘imagina, eu que sou fã deles’ (risos) (CARLOS).*

A relação com a família é sempre um desafio para os professores com deficiência ou não, como já tratado nessa pesquisa, mas é uma ferramenta essencial para alcançar os objetivos propostos quanto à aprendizagem dos alunos. Conversar com os responsáveis, saber como percebem seu trabalho e o que seus alunos revelam em casa sobre seu processo de aprendizagem faz diferença no trabalho diário dos professores.

Quando indagado a respeito de sua relação com a direção da escola, coordenadores e colegas de trabalho, Carlos afirma:

*Eu tinha muito diálogo com a direção, me davam muita liberdade quanto ao conteúdo e a metodologia para trabalhar. Eu mostrava o planejamento e ajustávamos quando precisavam. Com os professores também foi ótimo, fui super bem recebido e acolhido. Tinham uma aluna cega na escola e nas reuniões os professores sempre me perguntavam o que fazer, como fazer e tal... Agora que fui convocado para professor de Braille no concurso de 2015 para educação da prefeitura de São João da Barra, pedi demissão<sup>27</sup>.*

---

<sup>27</sup> No ano de 2018, após entrar na justiça com um mandato de segurança para assumir a vaga para qual foi aprovado em concurso público, o entrevistado ganhou a causa e foi ordenado à prefeitura de São João da Barra fazer a sua convocação.

A participação do professor no concurso foi possível por sua formação em Braille no Instituto Benjamin Constant e a formação em Pedagogia.

Gerir os planos de trabalho individual e coletivo é função de todo professor, mas ter a liberdade de planejar e dialogar com a equipe com a qual trabalha motiva o profissional e o faz se perceber como sujeito essencial no processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES; MALHEIROS, 2004).

Essa tomada de decisão frente aos conteúdos e metodologias adotadas para o trabalho faz parte da identidade do professor e segundo Nóvoa (1995), essa identidade é composta por uma pluralidade de saberes.

A presença do professor com deficiência na escola faz muita diferença e traz maior segurança no atendimento aos alunos com deficiência, como é possível perceber na fala de Carlos. Outra possibilidade é a de mostrar de forma real a comunidade que a escola respeita e trabalha com a diversidade, o que no caso das escolas particulares pode atrair mais alunos.

Em relação à motivação quanto à escolha da profissão, se recebeu ou não influência direta da família, revela que

*Na minha família, até dois anos atrás, por parte de mãe só eu que tinha ensino superior e por parte de pai só eu e dois tios que somos funcionários públicos. Minha tia passou para os correios há muito tempo atrás e meu tio que é agente público, foi até diretor do Degase<sup>28</sup>. Meu pai era militar ne? Eles foram a minha motivação para ser funcionário público. Quando estava no estágio no Vila Lobos eu ganhava R\$ 200,00 por mês e com esse dinheiro consegui colocar telha na casa da minha avó. Essa foi a minha maior motivação para o estudo e o trabalho, descobri o caminho. Para fazer pedagogia eu decidi e minha mãe me apoiou. Agora meu objetivo é fazer mestrado e eu vou conseguir(CARLOS).*

A família é o primeiro contato com a sociedade que as pessoas têm, por isso exerce um papel fundamental na inclusão social das pessoas com deficiência. É no ambiente familiar que os primeiros passos para a autonomia e independência se iniciam e também a percepção da deficiência. Todos têm seus comportamentos e ações influenciados por personagens de sua família, tanto de forma positiva, como negativa. A família influencia na formação do caráter e nas escolhas que cada um faz. No caso da pessoa com deficiência isso é ainda mais nítido, elas têm o poder de dar segurança e lutar por melhores condições de vida para todos, como comentado no capítulo 2 através dos movimentos pela luta dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990.

Matsumoto e Macedo (2012, p. 11) destacam que

---

<sup>28</sup>Departamento de Ações Sócio-Educativas.

a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, graças a enorme carga emocional das relações entre seus membros. Para a criança deficiente essa relação precisa acontecer mais do que nunca para que a criança possa se desenvolver e possa ser capaz de realizar diversas tarefas apesar de suas limitações.

Na experiência de Carlos foi possível perceber como a família foi fundamental para o seu processo de desenvolvimento, tanto através dos estímulos oferecidos quando ainda pequeno quanto na busca por instituições educacionais que lhe auxiliariam na autonomia enquanto pessoa com deficiência.

A escolha profissional é sempre motivo de insegurança e incerteza, mas quando há a segurança do apoio no ambiente familiar esse processo se torna menos penoso. É importante que a pessoa com deficiência se sinta como um elemento da família tão capaz de desempenhar as tarefas da dinâmica social quanto os demais componentes. Sobre isso Matsumoto e Macedo (2012, p. 12) afirmam que

É importante que o indivíduo deficiente não ocupe na família exclusivamente o papel de deficiente ou incapaz, mas sim participe, na vida familiar cotidiana, inclusive nas situações sociais. A questão não é negar a deficiência ou os limites, mas sim, de aceitar e incorporar esse indivíduo à vida familiar, apesar de suas deficiências e limites.

Na vida do entrevistado é possível perceber que através da possibilidade de com seu sustento, mesmo que tão pouco, poder colaborar para a melhoria da casa de sua avó propiciou a ele um sentimento de satisfação que o impulsionou a buscar com mais entusiasmo uma formação profissional e melhores condições de renda. Carlos comenta ainda que *“como irmão mais velho e sem a presença do meu pai que morreu quando ainda éramos pequenos, me sentia responsável em ajudar minha mãe e avó no sustento da família”*.

Quando indagado a deixar alguma sugestão para mais atitudes de inclusão no ambiente de trabalho, o entrevistado relata que

*Eu tive algumas experiências que servem de alerta para todos. Uma foi na secretaria de saúde com a assinatura da folha de ponto. Eles colocaram uma pessoa para assinar... Era meio difícil, constrangedor. Eu sugeri a eles que pegassem a régua e cortassem assim um quadrado e deixassem a régua na linha para facilitar a minha assinatura. Depois eu descobri que existe essa régua e dei duas a eles de presente. Na escola o problema era com a arrumação das mesas, que devem estar no canto, deixando o caminho livre, procurar deixar o caminho livre e não mudar as coisas de lugar. Os cegos memorizam as coisas, nossa memória é o nosso ponto forte. Eu sou independente, eu ando sozinho, mas eu sempre tenho que avisar a minha família quando chego e quando saio dos lugares (CARLOS).*

O relato dessas experiências é de suma importância para instruir a todos que recebem pessoas com deficiência no ambiente de trabalho. O deslocamento das pessoas com deficiência visual propicia estímulos na memória e a organização espaço-temporal, para que haja maior autonomia na locomoção por diferentes espaços. Carlos destaca essa questão ao falar que memorizou o caminho e o ponto exato de descer do transporte público para chegar em casa quando está sozinho.

A memória da pessoa com deficiência se destaca quanto aos demais, sobre isso Orrico, Canejo e Fogli (2013, p. 121) revelam que:

Devemos observar que muitos cegos têm boa memória porque são obrigados a exercitá-la mais que as demais pessoas. Assim recordar aromas, sons, fatos, posicionamento dos objetos no espaço e outras lembranças, constituirá habilidade importante de ser exercitada e desenvolvida em sua rotina diária e interação social, de modo geral. Esse processo nos permite visualizar a importância da igualdade de oportunidades e do reconhecimento das diferenças na busca da interação social.

O bom uso da memória se destaca em qualquer atividade profissional e essa é uma característica do deficiente visual que no cotidiano faz muita diferença. Se tratando do ambiente escolar pode contribuir na prevenção de vários problemas e na troca de experiências e conhecimentos com os demais professores quanto ao conhecimento da turma e dos alunos.

É possível perceber mais uma vez que a maior dificuldade para a inclusão do professor com deficiência visual no ambiente escolar é a necessidade da superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais. As escolas necessitam elaborar um plano integrado que envolva diferentes estratégias de conhecimento do ambiente pelos alunos e professores com deficiência visual a fim de que participem da rotina da escola de forma autônoma e independente.

### **3.3.3 Francine – Depois de uma longa jornada, finalmente professora**

A terceira entrevista foi realizada com a professora Francine<sup>29</sup> que é deficiente auditiva. A partir de sua história e desafios presenciados na sua formação profissionalizante, surgiu a ideia inicial dessa pesquisa. Francine foi aluna do curso Normal Médio do ISEPAM, procurou o Instituto após indicação da Associação de Apoio e Orientação aos Excepcionais – APOE de Campos dos Goytacazes. Participou do processo seletivo disputando a vaga pela cota de pessoas com deficiência e foi aprovada para entrada na primeira chamada. Quando chegou na instituição não conhecia a dinâmica do curso, não sabia que era de horário integral

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

e a carga horária de estágio que deveria fazer desde a primeira série. Nesse momento conheceu a autora da pesquisa que atuava como Orientadora Educacional da escola e fez a mediação no atendimento à aluna na época e hoje entrevistada. Como a orientadora não dominava a Libras, sabia apenas algumas palavras, a comunicação era realizada através da escrita, até descobrir o *Hand Talk*.

Francine tem surdez bilateral, considerada profunda. Não sabe a causa, pois a mãe nunca lhe contou. Na surdez profunda segundo Dias, Silva e Braun (2013, p. 100)

A pessoa só ouve ruídos como os provocados por uma turbina de avião, disparo de um revólver ou tiro de canhão. A gravidade da perda é tal que, caso o indivíduo não tenha os suportes necessários, ficará privado de perceber e identificar a voz humana, e impedido, assim, de adquirir a linguagem oral.

Ela balbucia algumas palavras, mas se comunica a maior parte do tempo através da Libras. Quando está com o aparelho auditivo ouve alguns ruídos, mas muito pouco. A entrevista foi realizada via e-mail, as perguntas foram enviadas para a entrevistada que respondeu e enviou à pesquisadora.

Embora nos documentos oficiais e internacionais a expressão utilizada para se referir às pessoas que não ouvem ou que ouvem apenas ruídos ou poucos sons seja deficiente auditivo, na esfera educacional e entre as pessoas que possuem esse tipo de deficiência o termo surdo/surdez é mais utilizado. Quando perguntada sobre a forma que gostaria que se dirigisse a ela, como surda ou deficiente auditiva, preferiu que fosse utilizada a expressão surda/surdez. Dessa forma, na análise de sua entrevista será respeitada a sua vontade.

Após a devolução das respostas aos tópicos enviados, foi marcado um encontro no ISEPAM para tirar algumas dúvidas surgidas na compreensão por parte da pesquisadora. Devido à surdez, Francine não usa os conectores discursivos na escrita<sup>30</sup>, o que para os ouvintes dificulta muito o entendimento, por isso a entrevista precisou ser interpretada e reescrita pela pesquisadora, que no encontro apresentou à entrevistada para que analisasse se estava de acordo com o texto. Alguns trechos, entretanto, foram mantidos na sua forma original. Na conversa foi utilizado o *Hand Talk*.

Francine tem 24 anos e seu esposo também é surdo. Sempre estudou em escola pública e decidiu ser professora após a experiência na APOE com vários professores que trabalharam com ela e a marcaram de forma significativa. Frequentou a associação até concluir o 9º ano do

---

<sup>30</sup>São importantes mecanismos de coesão textual, estabelecendo relações de sentido entre as diferentes partes do texto. Os conectores pertencem a diversas classes de palavras - conjunções, advérbios (ou locuções adverbiais), preposições (ou locuções prepositivas), expressões adjetivas ou até orações completas (<https://leresonhar.files.wordpress.com/2017/04/conectores-discursivos1.pdf>).

Ensino Fundamental, em horário contra turno ao da escola. Como não tinha dimensão do que era o curso profissionalizante integral se apavorou com a quantidade de disciplinas, os estágios e, principalmente, por não haver na escola um intérprete de Libras para acompanhá-la.

O Decreto nº 5.626 de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, regulamenta no Capítulo VI, Art. 23 o dever das escolas de prover aos alunos surdos um tradutor de Libras para atendimento em sala de aula e nos espaços escolares. No caso de Francine esse profissional só chegou à escola para o acompanhamento no início do segundo ano do curso.

Na sua turma ninguém dominava Libras, por isso a equipe de coordenação pedagógica e direção da escola decidiu adaptar a matriz curricular do curso que oferece a disciplina Libras<sup>31</sup> no último ano, antecipando para o primeiro ano. A professora de Libras da escola auxiliava sempre que possível, mas devido a sua demanda de trabalho não podia acompanhar a aluna todo o período em que ela estava na escola.

Os primeiros dias de aula no curso foram “ *muito bons*”, segundo a entrevistada, “*Fiz amizades e conquistei os professores e colegas*”. Todavia, ela prosseguiu relatando que os professores falavam muito rápido e mesmo sentando na frente e tentando fazer leitura labial<sup>32</sup> não conseguia acompanhar o ritmo da fala. Francine explicou que aprendeu a utilizar a leitura labial com os professores da APOE.

Quando solicitada a falar sobre os desafios da inclusão social na escola, relata que

*Eu não entendia a matéria da aula porque os professores só usavam a voz e o quadro, não tinha nem internet para ajudar. Eu ia todo dia na direção reclamar que não tinha intérprete para mim. Sempre os professores davam trabalho em grupo para eu fazer. Eu não sabia a matéria, aí as meninas faziam, mas eu não sou autista, só sou surda. Isso me deixava nervosa e com a cabeça ruim. Eu usei muito remédio para evitar ficar nervosa e chorava todo dia. Em casa meu pai brigava muito comigo, porque não tinha paciência. Eu estudava o dia todo, sem entender nada e tinha que limpar a casa quando chegava da escola. Aí quando terminava de limpar e ia estudar já era madrugada e minha mão estava doendo porque fazia muita força para limpar a casa e tinha que escrever muito por causa da escola (FRANCINE).*

---

<sup>31</sup> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, DECRETO 5.626 DE 2005).

<sup>32</sup> Técnica comumente utilizada pelos surdos em que os sons e palavras pronunciadas pelo interlocutor são interpretados pelo movimento dos lábios.

Ao lembrar esse período inicial no Instituto e os problemas que passava em casa a entrevistada se emocionou e declarou que *“eu só não desisti porque a diretora e as outras pessoas da escola eram muito legais e carinhosas comigo”*.

O descaso do poder público em oferecer o básico para o atendimento dos alunos surdos e a falta de preparo dos professores para trabalhar com a diversidade em sala de aula são temas de discussões e muitas pesquisas, porém no cotidiano escolar do município de Campos dos Goytacazes, através das experiências narradas tanto por Carlos no Ensino Superior, como por Francine na formação profissionalizante, observa-se que a inclusão está ainda muito distante de se tornar real.

Dias, Silva e Braun (2013, p. 103) baseados em Vygotsky declaram que:

A surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação das relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo.

A partir de tal constatação é possível entender o relato de Francine ao se sentir isolada pela turma e por parte dos professores. Esse tipo de conhecimento necessita ser divulgado nas escolas para que as situações de exclusão com os surdos não aconteçam mais, ou pelo menos sejam minimizadas.

Glat (2006) ao analisar o processo de inserção dos alunos com deficiência nos ambientes sociais pontua que a questão é muito mais complexa do que simplesmente o cumprimento da lei. A educação pública do país sobrevive em um momento de crise. São professores não valorizados; escolas que funcionam de forma precária com falta de funcionários e materiais básicos para o trabalho; há instabilidade e descontinuidade nas políticas educacionais, uma vez que muda o governo alteram a política educacional e modificam-se os currículos, teorias e métodos de ensino, sem ao menos considerarem se os projetos anteriores estavam ou não sendo exitosos.

Todos esses fatores de certa forma influenciam a inserção dos alunos com ou sem deficiências nas escolas. Todavia, a forma como os alunos com deficiência são recebidos nos mais diversos ambientes sociais vai além das condições da integração física. O relacionamento entre alunos e professor-aluno é algo que não depende das políticas públicas, como descreve Glat (2006, p. 17)

É preciso ter em mente que a proposta de integração implica antes de mais nada a transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos. [...] a questão é complicada, porque embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em suas classes e empregadores a contratar uma porcentagem de deficientes em suas empresas, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes.

É possível analisar de forma prática essa questão ao ler o relato de Francine quanto o sentimento que tinha em relação à sua turma, *“quando o professor avisava que o trabalho era em grupo eu nunca era chamada, mas precisava ficar junto porque não podia explicar nada lá na frente da sala, por não ter intérprete. O professor que tinha que mandar me colocar no grupo”*.

Sobre esse tipo de comportamento Glat (2006) apoiada em Gibbons (1986) revelou, através de vários estudos, que as crianças deficientes que estudam em classes de escolas regulares geralmente são isoladas e constroem relacionamentos com mais facilidade com outras crianças deficientes ou problemáticas.

Dias, Silva e Braun (2013) destacam que a relação de colaboração e cooperação de alunos surdos com ouvintes necessita ser aperfeiçoada, para que não fique apenas restrito ao professor a troca de informações e aprendizado. As autoras ainda destacam uma série de sugestões para serem efetuadas pelos professores tanto para o processo de aprendizagem, como para a interação entre os colegas de classe a fim de promover a inclusão do aluno surdo, como está disposto no quadro 05.

Quadro 05 – Estratégias de ensino mediadoras para o processo de ensino de alunos surdos incluídos em turma regular

Atitudes do professor quanto à aprendizagem dos alunos surdos	Atitudes do professor quanto à interação entre os colegas de classe
Utilizar a linguagem de sinais, gestos naturais, dramatização, mímicas e desenhos para facilitar o entendimento de textos.	Designar um colega para assegurar que o aluno surdo tenha compreendido as orientações transmitidas oralmente.
Não exagerar na articulação das palavras e nem na velocidade da fala.	Utilizar materiais visuais como fotos em revistas, figuras em livros, palavras soltas ou frases em jornal.
Utilizar sempre a escrita no quadro, diagramas e desenhos para descrever as palavras-chaves.	Organizar a turma para sentar em dupla e se posicionar sempre que possível de frente um para o outro.
Utilizar treinadores de fala, tablados ou softwares educativos.	Sempre que possível arrumar a sala em círculo.

Manter o rosto do professor em determinada localização de forma que fique iluminado pela luz durante a pronúncia das palavras.	Apresentar atividades de aprendizagens com a formação de pequenos grupos para incentivar o trabalho em equipe.
Falar sem movimentar muito a cabeça ou o corpo para que o aluno registre a leitura da fala.	Estimular a cooperação e comunicação entre os alunos.
Fazer síntese e resumir conclusões para favorecer a apreensão das informações.	Trazer situações-problemas para serem resolvidas junto pelos alunos.
Empregar glossários e listas de palavras que estarão incluídas nas atividades que serão desenvolvidas. Anexar em um local visível a todos na sala.	Trazer textos para serem interpretados de forma coletiva pela turma.
Alternar atividades verbais e motoras.	Incentivar a turma a trabalhar com régua na leitura dos textos.

Fonte: Dias, Silva e Braun (2013, p. 111).

Essas ações podem facilitar o processo de aprendizagem, mas em si não tem o poder de serem usadas como única alternativa para a inclusão do aluno surdo.

A falta do tradutor ou intérprete faz com que um aluno com surdez profunda não se sinta parte do ambiente no qual está, já que não consegue fazer as relações necessárias para compreender o comportamento humano. Essa ausência contribui, portanto, para o isolamento do aluno com deficiência. Os conteúdos que são desenvolvidos nas aulas também ficam impossibilitados de serem decifrados e interpretados pelos alunos com essa deficiência. Analisar essa realidade partindo de um curso profissionalizante induz ao questionamento de com que base de conhecimento teórico esse profissional sairá formado.

Em sua pesquisa sobre jovens com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho Redig (2016) pontua que as escolas, de modo geral, têm muita dificuldade em preparar os jovens sem deficiência para o mercado de trabalho, com exceção aos cursos profissionalizantes, que era o caso de Francine. Entretanto, para os alunos com deficiência é válido salientar que alguns eixos do programa pedagógico serão, às vezes, inviáveis de serem concretizados exatamente como solicitados, devido às limitações inerentes à deficiência. Exigir que os alunos com deficiência executem as mesmas tarefas dos alunos sem deficiência pode acarretar processos de exclusão.

O professor precisa de equilíbrio e trabalhar pautado na equidade, como destaca Redig (2016, p. 53) “é importante resgatar o conceito de equidade, ou seja, o fundamental não é dar exatamente as mesmas condições, mas sim garantir os meios para que os sujeitos possam se valer das oportunidades oferecidas para o êxito na escola e no mercado de trabalho”.

Devido a essas questões, autoras como Glat e Plestch (2012) e Redig (2016) defendem a criação do Plano de Trabalho Individualizado – PEI como facilitador do processo de inclusão na escola.

O PEI é um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, com demais profissionais, com familiares e com o próprio aluno; um programa de metas acadêmicas e sociais que atenda às necessidades e singularidades do sujeito (REDIG, 2016, p. 35).

No caso de Francine, segundo seus relatos de dificuldades, a escola embora tenha adaptado algumas questões do curso não construiu o seu PEI. Para Glat e Pletsch (2012) o PEI além de ser um recurso eficaz para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, deve criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades laborais, respeitando sempre a sua faixa etária.

Novamente a falta de preparo da escola e de seus profissionais surge como barreira para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Nas três trajetórias de vida analisadas até aqui, com situações vivenciadas a partir de 2010 em contextos educacionais, tanto na escola básica como no ensino superior, é possível perceber como a inclusão ainda está distante das salas de aula.

Fazer o estágio nas turmas de Educação Infantil e nos diversos setores da escola ficou inviável sem a presença do mediador ou do intérprete, dessa forma, a entrevistada relata que o início do estágio foi adiado até que houvesse algum profissional com domínio de Libras para acompanhar a aluna.

Francine declara que durante as férias entre o primeiro e segundo ano do curso pensou muito em desistir. Ela terminou o ano com muitas dificuldades, principalmente nas disciplinas específicas do curso de Normal Médio, que segundo ela, “*usava palavras que eu nunca tinha visto antes e não sabia o que significavam*”. Nesse período recebeu uma mensagem de que para o próximo ano teria uma mediadora para acompanhá-la com conhecimentos básicos de Libras. Isso fez com que mudasse de ideia e retornasse à escola com maior motivação.

Com a presença da mediadora conseguiu marcar o início dos estágios na turma da Educação Infantil, com a faixa etária de 3 e 4 anos. Francine relata que esse também foi um momento difícil, ela pensava que as crianças pequenas teriam medo dela, chorou muito na véspera, mas se surpreendeu com a recepção

*fui para uma turma de crianças de 3 e 4 anos e quando eu cheguei na sala tremia, mas eles me chamaram para brincar de massinha e desenhar, quando falavam comigo minha mediadora interpretava e falava com eles o*

*que eu queria, era bem divertido. Brincava de roda e na hora das atividades a professora explicava e eu ajudava mostrando o que era para fazer. Não queria mais sair de lá(FRANCINE).*

A entrevistada se sentiu integrada naquele ambiente e com liberdade de se expressar e trocar experiências, ela conseguiu construir relacionamentos com as crianças. Para Glat (2006, p. 17) “integração é um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”.

Quando perguntada se acreditava que sua presença no curso profissionalizante havia colaborado para a mudança da visão da inclusão social por colegas de turma e professores, Francine afirma que

*Eles achavam que uma aluna surda não é capaz de estudar, fazer as coisas, fazer prova e trabalhar. Mas eu mostrei que pode e eles entenderam. Não posso mudar o fato de que sou uma professora surda, mas eles não podem ter pena porque sou surda e achar que não tenho capacidade profissional. Através da Libras mostrei que consegui me formar no Normal Médio, trabalhar e hoje faço faculdade de Letras. Mostrei que podemos conquistar tudo e eles aprenderam isso. Na minha casa também, meu pai achava que eu não ia conseguir, mas mostrei que consegui e não preciso mais do dinheiro dele e ele não pega mais o meu (FRANCINE).*

A superação de todos os obstáculos vivenciados por Francine tanto dentro da escola como em sua casa contribuiu para seu amadurecimento e convicção de que é possível conseguir o que deseja. No caso dela, a família não incentivou na escolha da profissão e pouco comparecia à escola para acompanhar o processo de formação. “Acho que minha mãe foi umas cinco vezes à escola durante os três anos que fiquei lá, mas eu era tão bem tratada pelas coordenadoras, que me levavam até para lanchar com elas, que não ligava muito, só um pouco”.

Apesar da ausência e a falta de apoio da família a entrevistada prosseguiu nos estudos e ingressou no Ensino Superior, no curso de Letras, em uma Instituição Federal do município de Campos dos Goytacazes. A experiência no ensino superior está ocorrendo de forma totalmente diferenciada. A aluna tem uma intérprete de Libras e os professores utilizam vários recursos para sua aprendizagem. Ela relata que se sente motivada e feliz fazendo o curso.

Nesse período também foi convidada para trabalhar em uma escola privada, a mesma escola na qual Carlostrabalhava. Os dois não se encontravam, pois Francine começou a trabalhar pela manhã e Carlos trabalhava no turno da tarde.

Francine foi convidada para trabalhar com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com matemática e ciências. A entrevistada relatou que ficou muito nervosa, embora acompanhada em todo tempo pela intérprete, então após dois meses atuando em sala,

procurou a direção para falar que não estava conseguindo conciliar o trabalho com a faculdade e um acordo foi firmado: enquanto estiver cursando a faculdade, Francine vai atuar no setor administrativo da escola, auxiliando na cópia de atividades e na secretaria. Depois que se formar, retornará para sala de aula.

Durante o período que atuou como professora, a entrevistada relatou que

*eu tinha liberdade em planejar minhas aulas e sempre trocava ideias com os outros professores e com a coordenação, os alunos me obedeciam, eles não tinham medo de mim. Os pais também gostavam de mim, algumas mães até me abraçavam, mas eu levava muito tempo para preparar as aulas, às vezes tinha que ler umas 5 vezes para entender bem a matéria, por isso decidi conversar com a direção, eles são muito legais comigo (FRANCINE).*

A entrevistada está cursando o 5º período do curso de Letras e diz se sentir muito satisfeita no curso e na nova função na escola.

Redig (2016, p. 93) pondera que “a inclusão laboral é um dos mais complexos e importantes desafios, pois exige apoios educacionais, econômicos e sociais”. O equilíbrio entre a pessoa com deficiência, sua chefia imediata e o público que receberá o serviço prestado é fundamental para o sucesso do trabalho e, principalmente, para a inclusão social da pessoa com deficiência. Na experiência de Francine percebe-se que há pessoas e instituições que vem lutando para buscar esse equilíbrio, através do diálogo e da flexibilidade.

A trajetória profissional e acadêmica de Francine é uma demonstração de superação de obstáculos que muitas pessoas com deficiência vivem todos os dias para conquistar seus sonhos e provar a sociedade que o fato de ser uma pessoa com deficiência não delimita o que se pode ser profissionalmente ou até onde pode chegar na vida acadêmica e profissional.

### **3.3.4 Janeide– O poder da Resiliência**

A última entrevistada, porém não menos importante, foi Janeide<sup>33</sup>, que é deficiente visual e atua numa escola da rede municipal de Campos dos Goytacazes. A realização dessa entrevista foi a mais complexa e cercada por desencontros. Em agosto de 2018 aconteceu a primeira conversa com a professora, na escola em que ela trabalha, sobre o teor deste trabalho e sobre a possibilidade de sua participação na mesma. Após a ciência e aceitação buscou-se uma data para a realização da entrevista. A professora optou que fosse realizada na escola na qual trabalha e se dispôs a chegar mais cedo para que nenhum aluno ou colega atrapalhasse.

A primeira data acordada para a entrevista foi no dia 10 de setembro, mas precisou ser adiada porque a pesquisadora não conseguiu ajuste no seu trabalho para ser liberada mais

---

<sup>33</sup>Nome fictício.

cedo. A segunda data foi 14 de setembro, porém nessa data a entrevista também precisou ser adiada, pois a professora se ausentou por dois meses da escola por motivos de saúde. Ela sofre de depressão.

Nesse período Janeide perdeu o telefone celular e a pesquisadora ficou sem poder se comunicar com ela, já que não sabia o endereço exato, somente que reside em outro município, Pureza<sup>34</sup>. Após algumas tentativas de contato na escola na qual a professora atua, foi informado pela diretora o telefone residencial para finalmente reativar o contato. Na ligação telefônica a professora pediu muitas desculpas, mas disse que estaria saindo de licença novamente, pois teve uma recaída na depressão e não queria conversar com ninguém. Prontificou-se a entrar em contato com a pesquisadora logo que estivesse melhor.

No início de janeiro de 2019 finalmente entrou em contato para informar que estaria viajando de férias, mas que no dia 04 de fevereiro a entrevista poderia ser realizada, às 10h. No dia 03 de fevereiro a pesquisadora ligou para confirmar e a professora relatou que estava com rotavírus<sup>35</sup> e não iria trabalhar no dia 04, e pediu que a entrevista fosse adiada para o dia 05.

Finalmente no dia 05 de fevereiro a entrevista começou a ser realizada às 10h, mas logo no início da conversa a professora se sentiu mal e precisou voltar para casa. Nesse mesmo dia, à noite, ela ligou para a pesquisadora e a entrevista foi realizada por telefone e gravada para transcrição. A conversa durou 58 minutos e foi uma experiência única e fundamental para complementar a pesquisa.

Janeide começou relatando sobre a causa de sua deficiência. Ela nasceu com Retinose Pigmentar<sup>36</sup>, que é uma doença hereditária que causa a degeneração da retina. Ela declara que

*Eu tive foi retinose pigmentar, nessa doença a pessoa vai assim perdendo aos poucos a visão, não perde tudo de uma vez. A partir dos 3 anos, quer dizer, quando eu nasci a minha avó já percebeu que eu não enxergava direito. Aí quando eu tinha 3 anos minha mãe me levou a um médico aí de Campos e ele falou que eu tinha miopia, ele não disse nada que eu tinha retinose. Aí depois eu fui para outro que continuou falando que eu tinha miopia e astigmatismo. Aí quando eu tinha 11 anos as professoras do colégio falaram com mamãe que eu não estava enxergando o que estava escrito no quadro, elas não sabiam o que estava acontecendo, mas eu não conseguia enxergar o quadro. Aí foram falar com mamãe e ela foi pedir a*

---

<sup>34</sup> Pureza é distrito do município de São Fidélis, RJ.

<sup>35</sup> É uma doença causada por sete tipos diferentes de sorotipos que são antigênicos diferentes, mas da mesma espécie microbiana, porém, apenas três infectam o ser humano. Os principais sintomas são diarreia, vômitos e febre, além de problemas respiratórios, como coriza e tosse. (<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/rotavirus-sintomas-transmissao-e-prevencao>).

<sup>36</sup> A retinose pigmentar afeta primeiramente as células sensíveis à luz que são responsáveis pela visão periférica e noturna. Devido à doença algumas células da vista começam a se degenerar, sofrem atrofia e morrem. A doença se manifesta geralmente em adultos jovens e adolescentes (<https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/retinose-pigmentar>).

*um terceiro médico para me operar de miopia porque eu estava piorando. Ele deu uma carta pra ela me levar a um colega dele que é do Rio de Janeiro, aí nós fomos. Chegou lá, o médico me consultou e falou assim: “Oh se ela tivesse miopia ela não tinha nada, o problema dela é retinose pigmentar e o único lugar que tem tratamento, mas não tem cura, é em Belo Horizonte”. Aí eu fui fazendo o tratamento em Belo Horizonte e continuei enxergando pouco até os 17 anos. Eu consegui concluir o Ensino Médio – Formação de Professores – enxergando bem pouquinho e com a ajuda das colegas. As colegas ditavam o que tava no quadro, eu colocava a carteira debaixo da janela (JANEIDE).*

Há 40 anos a medicina não era muito desenvolvida em Campos e na localidade onde sempre morou a família de Janeide não tinha médico nem posto de saúde. É interessante destacar a sensibilidade das suas professoras e de suas colegas de turma que a auxiliavam durante as aulas, mesmo sem saber do seu diagnóstico.

Janeide continua relatando que

*Aí eu fiquei 8 anos parada e depois que eu fui para o Educandário<sup>37</sup> aprender Braille, aprender locomoção, mexer no computador, mobilidade. Aí depois eles me indicaram o IEPAM<sup>38</sup> para fazer o adicional de alfabetização e depois que fiz tentei o vestibular no IFF e perdi. Depois tentei o técnico de informática e fiz, fiz dois anos de técnico. Aí fiz o vestibular para a faculdade de informática na Estácio e passei, só que eu não tinha dinheiro, aí não fiz. Aí tinha o concurso para professor para prefeitura de Campos e eu fiz e passei, em 2003. Aí falei assim: agora, como eu passei num concurso para educação, vou fazer Pedagogia. Aí fiz o vestibular e passei, como eu já tinha o dinheiro eu fiz o curso.*

Nos 8 anos em que ficou afastada dos estudos Janeide relata que desenvolveu depressão devido a sua nova condição de vida, até que informaram sobre o trabalho do Educandário à sua mãe e elas foram conhecer o local e ela se encantou com o trabalho lá realizado. Quando começou a frequentar ganhou um novo ânimo e não sentiu muita dificuldade para aprender o Braille. Nesse período se sentiu motivada a se especializar na formação de professores e como relatou sua escolha foi alfabetização. Fez o concurso para professora dos anos iniciais do ensino fundamental, o edital deste concurso está exposto no capítulo 2 dessa pesquisa. A professora foi aprovada, mas não pôde assumir turma, como imaginava:

*Quando nós passamos, nós fomos os últimos a escolher, eles nos colocaram por último aí só tinha escola do outro lado<sup>39</sup> e eu fui para a Escola Municipal Branca de Neve<sup>40</sup>, que é super longe. Aí eu ia com os colegas*

<sup>37</sup>Educandário São José Operário.

<sup>38</sup> Ver nota 8.

<sup>39</sup> A professora faz referência aos bairros localizados do lado esquerdo do rio Paraíba, conhecido comumente como Guarus.

<sup>40</sup>Nome da escola fictício.

*todo dia, minha mãe alugou uma casa em Campos e me levava até o terminal de ônibus no centro e de lá eu ia com os colegas e depois voltava com os colegas e minha mãe me pegava no ponto de ônibus em frente àquele Hospital, o Ferreira Machado. Lá no colégio eles não tinham função nenhuma para mim, eu ficava na secretaria e na direção e assinava o ponto todo dia. Aí depois de muito tempo consegui a transferência para a secretaria de educação, para trabalhar na biblioteca Braille para atender aos professores da sala de recurso, aí conseguiram também uma impressora de Braille e um computador, aí eu escaneava o material e baixava livros em Braille da internet, imprimia figuras em alto relevo e dava curso de Braille para os professores, eu mostrava os livros, os livros em áudio, eu capacitava os professores da rede municipal ensinando o Braille (JANEIDE).*

É assustador perceber o tratamento oferecido aos professores com deficiência pela secretaria de educação do município. Um comportamento como este no ano de 2003, após a publicação de tantas legislações e tantos trabalhos sobre a pessoa com deficiência e inclusão revela como o preconceito ainda imperava na cultura campista.

Caiado (2013), ao analisar a relação da educação especial com o trabalho para pessoas com deficiência, fundamenta que:

Ora, na sociedade moderna, a pessoa deficiente esteve fora do mercado de trabalho porque historicamente esteve excluída do processo formal de educação; sua força de trabalho pode encarecer o produto final por causa de seu ritmo, muitas vezes lento, da necessidade de treinamento e tutoria ou de adaptações arquitetônicas, de mobiliário e maquinário; no imaginário social, a pessoa deficiente é incapaz. Mesmo qualificada, ela precisa desmistificar um rótulo secular de incapacidade.

Essa situação é expressa de forma real no relato de Janeide. O tratamento ofertado aos professores com deficiência, os deixando escolher por último e as escolas que os demais não quiseram e/ou as mais longes da área central da cidade, demonstra como é difícil o ingresso dos professores com deficiência na atividade profissional, pois mesmo fazendo o concurso e sendo aprovados por suas próprias competências tiveram que ficar nas escolas mais distantes e de difícil acesso.

O ato de trabalhar, como já mencionado, fundamenta a inserção das pessoas na sociedade, uma vez que as sociedades capitalistas tem a relação salarial como base da vida social. Aqueles que por algum motivo ficam sem trabalho se sentem excluídos. Robert Castel (2002, p.14) ao considerar a relação do homem com o trabalho como forma de sustento na sociedade se refere aos desempregados como “desfilhados”:

Este é um dos sentidos da recuperação das formas de constituição das sociedades que puderam ser caracterizadas como sociedades salariais, com suas zonas de assistência inseridas ou não em políticas sociais empreendidas pelo Estado, a partir das quais vão tomando corpo e ganhando nomes os que

ficam de fora, os “desfilhados”, tais como os estrangeiros, os vagabundos, os incapacitados.

No caso de Janeidenão foi o emprego que lhe foi negado, mas a possibilidade de exercer seu trabalho, pois além de dificultar seu o acesso ao local de trabalho a enviando para trabalhar em uma escola tão distante do centro da cidade, a deixaram sentada na secretaria sem fazer nada. Em um ambiente com tamanha multiplicidade de tarefas e funções como é a escola, isso é declarar a incapacidade da pessoa, é deixa-la à margem das ações profissionais.

Em relação ao ingresso no Ensino Superior Janeide destaca a falta de adaptação do material trabalhado nas salas, a falta de sensibilidade de alguns professores que não a deixavam gravar as aulas e as dificuldades quanto aos estágios e sua necessidade de administrar o horário do trabalho, o período do estágio e as aulas a noite.

É interessante destacar a contribuição que Janeide trouxe à sua turma de Pedagogia quando a disciplina de Educação Especial foi trabalhada. Diferentemente da situação vivida por Carlos, a professora de Janeide valorizou sua presença na turma e no dia da aula sobre Braille a professora pediu que ela conduzisse a aula e foi um aprendizado significativo para todos.

*Nos dias de dar a aula de Braille fiquei muito empolgada, a minha turma sempre me ajudava e essa foi a hora de retribuir. Fiz o meu melhor, preparei tudo e fui explicando bem devagar. Acho que elas gostaram porque me pediram para ensinar mais e eu fui ensinando, a professora teve que me cortar, senão, eu não ia parar (risos) (JANEIDE).*

Valorizar o conhecimento do aluno com deficiência é uma ferramenta potente que o professor tem a seu alcance e que propicia momentos de interação entre seus alunos, troca de conhecimentos e autonomia, uma vez que os alunos têm a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Outra questão que dialoga com essa situação é a formação da identidade do professor que foi analisada no capítulo 1. Essa experiência que Janeide vivenciou de ministrar a aula de um conteúdo que ela tem amplo domínio, mas que ainda assim demandou o planejamento daquele momento, foi uma experiência ímpar para a formação de sua identidade enquanto professora, exatamente como Nóvoa (1995) destaca e que foi mencionado nas páginas anteriores.

A professora relata que no final da faculdade teve um problema pessoal sério que resultou numa nova crise de depressão e que a afastou do curso de pedagogia durante um bom

tempo, mas que não a impediu de trabalhar. Nesse período começou a trabalhar num novo projeto, algo bem dinâmico e que segundo ela a motivava a sair de casa.

*Comecei a visitar as escolas num projeto chamado Biblioteca volante. Tinha um ônibus que visitava as escolas com animadores culturais e eu e uma amiga cega íamos juntas pra apresentar o Braile aos professores e alunos, a gente ficava lá o dia todo. Mostrávamos para os alunos videntes e não-videntes. Aí me chamaram para trabalhar na biblioteca da Fundação<sup>41</sup>, eu amava, atendia outros cegos, tinha os livros em cd, em áudio, eu dava até entrevista para jornalistas. (JANEIDE).*

Quando as coisas pareciam ter se resolvido na vida profissional da professora, novamente a mudança de governo e a instabilidade das ações educacionais que resulta dessas mudanças, como já mencionada por Glat (2006) nas páginas anteriores, entrou em cena e novamente o local de atuação de Janeide foi alterado. A professora declara que

*Com a mudança de governo o projeto acabou. Eu continuei dando oficinas e palestras de Braile para os professores. Aí não podia mais ficar na biblioteca da Fundação. Aí veio a ordem que eu não podia ficar lá, que deveria ir pra alguma escola porque sou professora. Aí fui para a Escola Municipal Ensinando<sup>42</sup>, mas a diretora falou que eu não podia ficar lá sem função e que eu não podia entrar na sala de inclusão com a outra colega para trabalhar. Me mandou procurar outra escola e nem assumi turma porque ninguém poderia me acompanhar. Aí disseram que o único lugar que tinha vaga para mim era a escola Escola Municipal Troca de Saberes<sup>43</sup> ou a Escola Municipal Leitura e Escrita<sup>44</sup>. Na escola Troca de Saberes não tinha acessibilidade nenhuma. Na frente da escola tinha um ferro, para entrar tinha que pular e a escada para ir para as salas eram sem corrimão e era aquela escada que roda e o diretor falou que se eu fosse devagar as crianças podiam até passar por cima de mim. A escola Leitura e Escrita ficava do outro lado da cidade, de novo de difícil acesso. Eu já morava em Pureza de novo e tinha que ir de ônibus até o centro, descer na ponte da Rosinha e atravessar a pé a ponte e depois atravessar a rua lá. E me mandaram tomar cuidado para não entrar na favela ali do lado. Maior perigo. Aí decidi ficar na escola Troca de Saberes como não conseguia nem entrar direito na escola, o diretor mandou eu ficar em casa, ficar ligando para a secretaria de educação para saber o que iam fazer comigo que ele ia mandar meu ponto sem alteração. Quando eu cheguei no banco, cadê que tinha pagamento? Fui para a secretaria de educação e me informaram que eu estava com 3 meses de falta. Eu comecei a chorar e fui falar com o diretor, que me mandou falar com a secretaria e que disse que como eu não estava indo tinha que colocar falta pra mim. Voltei na secretaria e me orientaram a pegar licença médica referente aos 3 meses, ir fazer a perícia e depois ir à administração da prefeitura e abrir um processo. Fui pra lá, conversei e foi ótimo porque finalmente definiram um*

---

<sup>41</sup>Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima do município de Campos dos Goytacazes, que visa executar e acompanhar a política cultural do município, reforçando sua identidade cultural. Atua em parceria com a secretaria de educação de Campos.

<sup>42</sup>A escola na qual trabalha hoje. É considerada de fácil acesso. Nome fantasia dado à escola.

<sup>43</sup> Localizada no centro da cidade. Nome da escola fictício.

<sup>44</sup> Considerada de difícil acesso. Nome fictício para mencionar a escola.

*lugar para eu ficar: a escola Ensinando com um memorando para que eu trabalhasse com projeto (JANEIDE).*

A forma como a professora era tratada pela secretaria de educação retrata o que Glat (2006) discute sobre o estigma<sup>45</sup> que as pessoas com deficiência carregam, simplesmente por sua condição de vida, quando toda a sua capacidade e potencialidade é subestimada e ela se torna conhecida como um exemplo do estigma. O não saber muitas vezes como agir com as pessoas com deficiência surge como justificativa para a continuidade da exclusão. Entretanto, com todos os meios de informação e conhecimento que imperam na sociedade essa justificativa não pode mais ser aceitável.

Apoiada em Goffman (1986), Glat (2006) pontua uma escala com 6 pontos para a partir deles analisar o estigma atribuído a determinadas pessoas que estão fora dos padrões de “normalidade” estabelecidos pela sociedade, tais como: a identificação da condição da pessoa, se ela consegue esconder sua diferença ou não; o prognóstico da situação, se há possibilidades de melhoras, piores ou se é uma condição estável; se essa condição de vida perturba as relações sociais ou o dia a dia das pessoas de seu círculo; a sua estética; a responsabilidade ou culpabilização da pessoa por sua condição; e por último, se essa condição é contagiosa ou coloca em risco as demais pessoas.

A pessoa com deficiência, observando a partir desses pontos acima, carrega esse estigma de ser deficiente e ele é expresso em trechos das falas de todos os entrevistados, principalmente quando declararam que as crianças “não tinham medo deles”. Por isso não basta a inclusão física na escola ou no trabalho, é preciso ir além.

Pensar a inclusão exige um novo conceito de valorização das competências da pessoa com deficiência, não mais a considerando com o estigma de doente, de paciente, mas de alguém que é sujeito de sua própria vida. Nessa perspectiva Nunes e Sobrinho (2005, p. 273) consideram que “o modelo de inclusão transfere o foco sobre a deficiência da pessoa para o seu potencial funcional, desejos e habilidades”.

As experiências de Janeide na atuação profissional foram permeadas de preconceitos e exclusão. Durante a entrevista relatou que muitas vezes pensou em desistir, mas precisava do salário para ajudar nas despesas de casa. Após retornar para a escola Ensinando onde a diretora que atuava naquele período falou que não poderia ficar na sala de recursos, Janeide vivenciou uma grata surpresa.

*Quando eu cheguei na escola fui super bem recebida pela diretora nova. Ela me colocou para transcrever material para Braille para dois alunos cegos*

---

<sup>45</sup>Nesse caso se refere ao estigma social que segundo a definição de Erving Goffman: “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, P.4).

*que a escola tinha, eu trazia para casa e traduzia para Braille ou para a tinta. Minha mãe me ajudava quando passava para tinta para ver se estava tudo certinho. Quando era em tinta minha mãe ditava para eu poder traduzir para o Braille. Eu dava aula Braille a eles também e eu amava fazer isso. Quando eles saíram e trocou a diretora novamente, ela me perguntou com que projeto eu gostaria de trabalhar, ela é muito legal comigo e eu disse: posso trabalhar com contação de história. Aí eu comecei, isso foi em 2016. Em 2017 me ouviram cantar na escola e acharam minha voz linda. Me pediram para fazer o coral da escola. Com a ajuda do animador cultural que toca violão comecei com o trabalho (JANEIDE).*

A motivação de Janeide após poder exercer sua profissão é uma evidência de que embora a princípio ela não desejasse ser professora, no exercício da função descobriu uma fonte de prazer e realização. A pessoa com deficiência quando recebe o suporte adequado para o trabalho tem a possibilidade de participar do processo produtivo da sociedade (MASCARO, 2016).

Quando indagada sobre a escolha da profissão docente, afirma que

*Eu fiz formação de professor porque só tinha esse curso e como minha mãe já era professora, eu fiz também. Depois que eu fiz o técnico em informática tentei trabalhar nas empresas, mas eles chamavam só deficiente físico, deficiente visual era muito difícil e eu não consegui emprego para informática, aí tentei concurso para professor e passei. Tenho uma tia que é professora (JANEIDE).*

Novamente é evidenciada a escolha da profissão por fatores históricos, culturais e sociais. O fato de não haver outra oferta de curso de nível médio e formação profissional na localidade em que Janeide residia aponta para a possibilidade da falta de demanda para outros cursos e demonstra a cultura de Campos dos Goytacazes e das regiões vizinhas, assim como Valquíria relatou, quanto à questão da relação mulher/professora.

Pelo relato da professora é possível perceber novamente a influência da família na escolha da profissão. O apoio da família, no caso de Janeide, da mãe, no auxílio à pessoa com deficiência para desenvolver suas atividades profissionais é de extrema importância para dar mais segurança no exercício do trabalho.

Quando indagada sobre sua relação com as colegas de profissão, seus alunos e com a comunidade Janeide se emociona e revela que

*Os alunos me obedecem, às vezes só preciso dar uns gritos (risos). Os pais vão às apresentações e gostam muito, sempre me dão parabéns e eu amo o que faço. As colegas da escola me ajudam com o material e a gente sempre conversa e troca ideias. A diretora sempre fala para trabalharmos juntas, na feira de ciências, na apresentação do natal.*

Após tantos desafios para conseguir exercer sua atividade profissional, é possível perceber que a Janeide hoje se sente integrada em sua escola. A atitude da direção da escola

em buscar incluí-la em todas as atividades e determinar uma função para ela gerou uma transformação na sua atuação profissional e na relação com a comunidade escolar, além de possibilitar a ampliação de seus horizontes e a conquista de um lugar de respeito na sociedade. A professora comentou que, quando se ausenta da escola, as pessoas perguntam por ela e ela percebe que são sinceros ao dizer que sentem sua falta.

Em relação ao maior desafio em sua opinião para o trabalho docente da pessoa com deficiência, relata que

*Olha, o maior desafio para um professor cego trabalhar é a falta de material. No colégio não tenho nem DOSVOX para trabalhar, pra você ver como é a inclusão. Esse projeto que eu atuo na escola é interno, não é a diretora, é a secretaria de educação e o sistema. A secretaria não aceita que eu tenha um acompanhante para trabalhar comigo na sala de aula, eles acham que professor deficiente visual só pode trabalhar com aluno que tenha deficiência. Um absurdo né?(JANEIDE).*

A postura da secretaria de educação, em diferentes gestões, é uma demonstração de total falta de conhecimento sobre inclusão e as possibilidades de atuação profissional da pessoa com deficiência. Atrelar o trabalho do professor deficiente apenas ao aluno com deficiência é não considerar as suas competências e perder uma oportunidade única de trabalhar com os alunos da rede pública sobre inclusão, diversidade e alteridade. É difícil pensar na qualidade da educação pública no município a partir de atitudes tão tradicionais dos que atuam no setor que a administra.

Nabais et al (2016) ao analisarem o encaminhamento de deficientes visuais ao mercado de trabalho declaram que

A dificuldade de colocação profissional, que hoje é enfrentada por uma parcela significativa de brasileiros, com relação ao deficiente visual é agravada pela infundada crença da maioria dos empregadores ao considerarem que a deficiência afeta todas as funções do indivíduo. Além disso, desconhecendo as diversas atividades possíveis de serem realizadas pelo deficiente, receiam dificuldades de integração com o grupo de trabalho, temem a ocorrência de acidentes e preocupam-se com o custo de adaptações e aquisição de equipamentos especiais.

Essa infundada convicção é totalmente contrária à proposta do emprego customizado defendida por autores nacionais e internacionais e mencionada nas páginas anteriores. Novamente percebe-se a barreira atitudinal e comportamental como maior empecilho para o exercício da docência pelo professor com deficiência. A presença de um professor com deficiência visual em uma escola evoca no mínimo a instalação de softwares e de outras ferramentas que facilitam o seu trabalho.

Janeide conclui a entrevista comentando que

*Todos da escola gostam de mim, me conhecem, quando me veem descer do ônibus, porque eu vou trabalhar sozinha, logo se aproximam para me ajudar, quando não são as colegas são os alunos ou os pais. Sou muito bem tratada. Na hora de ir embora sempre alguém me acompanha até o ônibus chegar, nem preciso pedir ajuda. E as crianças, menina?! Tem maior bobeira comigo, meu Jesus, eles me alisam, me abraçam e falam: você que é minha amiga, eu não tenho amiga. Todos querem me ajudar, não tem medo de mim, gostam de me levar no banheiro. Eles são muito carentes então dou muito carinho a eles porque a maioria é da comunidade.*

É interessante perceber que depois de tantas ações excludentes e injustas Janeide finalmente se sente incluída em seu local de trabalho e motivada para realizar sua profissão. A sua necessidade de trabalhar e a persistência em insistir após tantas negativas expressam traços da identidade docente. O professor é aquele que insiste, luta e ensina não só o conteúdo, mas com suas ações e reações ensina lições para a vida e o comportamento em sociedade.

Cada entrevista acima exposta demonstrou que é possível o deficiente atuar como professor e construir sua identidade docente à medida que se capacita, trabalha e se avalia. A garantia legal não é suficiente para o exercício da profissão, muitas vezes será necessária a resiliência para estar satisfeito com o trabalho.

Trabalhar com trajetória de vida oportuniza ouvir relatos como estes e a partir deles adquirir conhecimentos que de outra forma seriam inalcançáveis. Um dos efeitos mais significativos da História de Vida é olhar os acontecimentos e comportamentos sociais pela ótica do outro, no caso específico desta pesquisa, daqueles que muitas vezes têm muito mais do que os seus direitos negados, tem o acesso às mais diversas áreas da sociedade negada por sua condição de vida que foge aos padrões estabelecidos histórica e socialmente. Ouvir as experiências da pessoa com deficiência realmente faz muita diferença no conhecimento e nas considerações sobre a inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da construção desse trabalho é importante destacar alguns pontos e aprendizados significativos que marcaram a vida da pesquisadora. Como o objetivo principal da pesquisa foi analisar a prática docente da pessoa com deficiência foi importante dar início ao trabalho refletindo sobre o ser professor por meio da formação de sua identidade, dos saberes exigidos para o exercício da profissão e os principais desafios da prática docente.

Exercer a docência é um desafio diário, é algo dinâmico que nunca se repete ou é passivo. É lidar com pessoas e formar pessoas, é entrar na vida dos alunos e sem perceber fazer parte da história deles, é ter uma única vida com várias histórias, é afagar e ao mesmo tempo impulsionar outras conquistas. A profissão docente está atrelada ao sentimento de autonomia no planejamento das ações educativas, sempre visando o desenvolvimento dos alunos.

Ser professor é um processo que envolve a formação de uma identidade que está sempre em transformação e recriação. Na troca com cada aluno, com seus respectivos responsáveis e com os colegas da escola o professor não permanece o mesmo e, embora muitas vezes não perceba, está sempre se modificando. A sensibilidade e compromisso são componentes da identidade docente, que está atrelada a transmissão de informação e instrução, por meio da inserção num contexto histórico e cultural e da leitura da realidade a fim de transmiti-la aos seus alunos.

Os conhecimentos e saberes que permeiam o exercício da docência vão desde o conhecimento do desenvolvimento humano, passando pelo conhecimento sobre o ensino e como ensinar, até chegar ao conhecimento específico da disciplina a ser trabalhada. O aprendizado deles inicia-se nas primeiras experiências no ambiente escolar e segue até o momento da aposentadoria.

Nesse contexto conhecer a atuação da pessoa com deficiência nessa carreira tão dinâmica e singular foi impressionante. Ouvir os relatos expressados com tanta emoção sobre as experiências vivenciadas com os colegas de formação profissional, colegas de trabalho e alunos oportunizou a percepção da emoção que o ser professor propicia.

Pensar essa atuação profissional conduziu a busca pelo conhecimento da legislação que garante o acesso à formação profissional da pessoa com deficiência, bem como o ingresso na atividade profissional. Nesse sentido o capítulo dois desse trabalho foi escrito. Perceber a trajetória da educação especial no país, a aquisição de direitos civis e sociais, bem como a luta

por equidade social da pessoa com deficiência e de seus familiares oportunizou maior clareza quanto a aspectos relacionados à inclusão social.

O surgimento de instituições filantrópicas nas décadas de 1940 e 1950 corroborou a luta pelos direitos da inclusão social da pessoa com deficiência. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 com dois artigos específicos destinados à pessoa com deficiência reforçou o direito de acesso à educação formal. Outra ação que reforçou essa luta foi a parceria do governo brasileiro com os americanos e franceses a fim de encontrar ações mais práticas e eficazes para o atendimento educacional de tais pessoas.

Nesse cenário merece destaque também a criação da Constituição Federal de 1988 que passou a responsabilizar a União pela proteção e integração da pessoa com deficiência e a ofertar um salário-benefício para os que fossem comprovadamente incapacitados de trabalhar. A partir da CF 1988, nas décadas de 1990 e 2000 várias políticas sociais foram elaboradas a fim de promover a inclusão da pessoa com deficiência, principalmente na área educacional.

Por meio de tais ações o número de alunos com deficiência nas escolas regulares aumentou vertiginosamente e tem sido tema de muitos trabalhos de pesquisa acadêmica. Essa pesquisa é um resultado dessa questão e surgiu inicialmente a partir da trajetória de duas pessoas com deficiência no ensino regular para a formação profissional para a atuação docente.

Investigar a trajetória de vida dos profissionais selecionados para a pesquisa possibilitou a escuta de situações reais vivenciadas por pessoas com deficiência que ainda lutam para garantir seus direitos e para se incluírem nas mais diversas áreas da sociedade.

A metodologia selecionada para a execução da pesquisa, de certa forma, possibilitou a visão dessa realidade. No trabalho com história de vida individual é possível caracterizar a prática social de um grupo para entender determinada parte da sociedade. O contato com os professores selecionados para a pesquisa e as conversas durante as entrevistas possibilitaram uma aquisição de conhecimentos e uma percepção da inclusão social que dificilmente seriam conquistados sem a utilização dessa metodologia. Trabalhar com história de vida é encantador.

A escuta e aproximação da pessoa com deficiência transformou a visão das possibilidades de inclusão deles na sociedade e a forma de atuar profissionalmente com alunos com deficiência. As lembranças e relatos compartilhados sobre os obstáculos superados para a profissionalização de cada professor propiciou a possibilidade da desconstrução de alguns obstáculos e visão equivocada sobre inclusão, principalmente nos ambientes educacionais e profissionais. Valorizar a memória e as experiências de um grupo

social tão excluído na sociedade permitiu que eles se sentissem capazes de ir além de suas expectativas. Dois professores se interessaram em fazer mestrado e se especializar mais na sua área de atuação.

Um dos resultados mais impactantes da pesquisa foi perceber a influência da família na vida da pessoa com deficiência. Dos quatro professores entrevistados, três se decidiram pela profissão docente por meio da influência de seus pais. Como relatado no capítulo 3 a família é a primeira instituição da sociedade com a qual as pessoas têm contato e dela apreendem a cultura e reproduzem comportamentos e ideias quanto a visão de vida. Devido a essa questão o papel da família na vida da pessoa com deficiência é fundamental para a sua inclusão na sociedade e conseqüentemente na atividade profissional.

A escolha dos entrevistados pela profissão docente ocorreu durante o ensino fundamental, só Carlos que decidiu após o curso técnico em virtude das ofertas de trabalho para o pedagogo. Diante disso é possível perceber como a inserção no ambiente escolar também influencia na escolha da profissão. Embora algumas experiências desagradáveis vivenciadas por eles nesse período, todos relataram boas lembranças e exemplos de seus professores que de certa forma incentivaram na escolha da profissão.

Quando perguntados sobre as condições necessárias para o exercício da profissão os professores pontuaram o diálogo, a alteridade, a sensibilidade e a disposição em ajudar ao próximo como elementos fundamentais para a inclusão da pessoa com deficiência na atividade docente.

Barreiras comportamentais e atitudinais ainda necessitam ser rompidas nas instituições de ensino. As situações vivenciadas pelos professores nos seus cursos de formação profissional não podem mais continuarem ocorrendo como prática comum. A alegação de alguns profissionais de que não sabem trabalhar com o aluno com deficiência não tem mais base para se manter. A inclusão social da pessoa com deficiência é uma questão real e que necessita se naturalizar cada vez mais nos ambientes educativos, pois é um direito adquirido de todos os seres humanos.

No contexto da educação se faz necessário maior desenvolvimento da educação especial, principalmente para formar os alunos com deficiência para a inserção na atividade profissional. Nas disciplinas específicas para a atuação profissional é importante que haja todo o suporte para que o aluno assimile os conhecimentos básicos para o desenvolvimento de suas tarefas profissionais.

Um questionamento que resulta da pesquisa é que tipo de postura os pedagogos têm e terão à medida que mais professores com deficiência chegarem às escolas para atuarem como

profissionais. Nos relatos, dois professores pontuaram a dificuldade que encontram na relação com seus coordenadores pedagógicos e diretores quanto a sua inserção nas atividades rotineiras de trabalho, como reuniões de planejamento, e na permanência nas escolas.

A oportunidade de receber um professor com deficiência possibilita a mudança na mentalidade daquela comunidade quanto à inclusão social da pessoa com deficiência. Como relatado pelos professores, a presença deles nas escolas alterou a concepção de deficiência que aquela determinada comunidade tinha até então. Um dos trechos mais marcantes que exprimem essa questão foram as falas de Carlos e Janeide em relação aos alunos que se impressionavam com o fato deles se locomoverem sozinhos e serem autônomos nas suas atividades profissionais. A experiência contada por Carlos do aluno que tentou não fazer a tarefa proposta por ele e que foi descoberto e interceptado pelo professor, sem dúvida foi um marco na vida desse aluno e de seus colegas de turma. Todos os professores relataram ter uma boa relação com os alunos e seus familiares.

A efetivação das políticas de garantia do ingresso e acesso às escolas, tanto para o estudo quanto para o trabalho, ainda não é uma realidade na esfera pública. No caso de Francine, que cursou um ano do ensino médio sem a presença do intérprete, e de Janeide, que atua na rede pública e não tem o apoio educacional necessário para desempenhar sua função, pois na sua escola não tem nem um computador com DOSVOX instalado para o seu uso, é possível perceber que o mínimo necessário não é fornecido. A promulgação de leis sobre inclusão social da pessoa com deficiência e a criação de programas não são suficientes se não há garantias para o cumprimento de tais ações.

A possibilidade do emprego customizado precisa ser mais divulgada e implantada no país. Essa metodologia de trabalho expressa a crença na capacidade da pessoa com deficiência e garante condições de ingresso e permanência na atividade profissional. Significa gerar condições de trabalho baseadas nas especificidades e habilidades desses profissionais.

A garantia legal não é suficiente para o exercício da profissão, muitas vezes é necessário resiliência para o exercício do trabalho e a satisfação profissional, além do conhecimento legal para exigir a garantia de seus direitos. É um desafio para a pessoa com deficiência conscientizar as instituições e as pessoas que ocupam cargos de chefia que a sua inclusão é uma possibilidade real.

A inclusão na atividade profissional é um dos maiores desafios a serem superados pelas pessoas com deficiência e pelas instituições sociais, pois envolve apoio educacional, econômico e social. A satisfação com o trabalho necessita ser considerada, bem como a produtividade e os resultados esperados por quem desempenha aquela determinada

função. Outra questão é a mudança no aspecto emocional e no estigma que a pessoa com deficiência carrega consigo e que pode ser reduzida por meio da sensação que a inclusão no mercado de trabalho propicia.

A atuação do professor com deficiência revela à sociedade que essas pessoas são sujeitos capazes e autônomos, que não necessitam viver à margem da sociedade ou depender financeiramente de forma exclusiva de suas famílias ou do governo. Embora algumas dificuldades e desafios surjam ao longo do caminho as experiências de superação e solução dessas questões são exemplos para todos e foi demonstrado em cada fala dos professores.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-60.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edição 70, 2011. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Disponível em: <file:///C:/Users/Sistmas/Downloads/Laurence%20Bardin%20-%20Análise%20de%20Conteúdo-%202011.pdf>. Acesso em maio de 2019.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Vol. 1. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 04 de abril de 1939. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm). Acesso em junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 5.125 de 22 de dezembro de 1942. Dispõe sobre o ensino superior de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 1942. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del5125.htm#art5](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5125.htm#art5). Acesso em junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. Lei nº 5692 de 17 agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 13 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial. MEC: Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Poder Executivo, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm). Acesso em março de 2018.

\_\_\_\_\_. Plano Decenal de Educação Para Todos. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1908/1879>. Acesso em dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em março de 2018.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5296 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

BERTAUX, Daniel. Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: EdicionsBellaterra. 2005.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knoop. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994. Trad. Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. 348p. Tese de Dissertação. Faculdade de Educação – UFMG, Minas Gerais. Disponível em: <file:///C:/Users/Sistemas/Downloads/BORGES%20TESE%20helena%20antipoff.pdf>. Acesso em 27 de nov de 2017.

BOUZADA, V. C. P. C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L.C.V. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. *Revista Carreiras e Pessoas*, São Paulo, v. 2, n. 1. Jan-abr. 2012.

CAIADO, Katia Regina Moreno (org). *Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência*. São Carlos: Edufscar, 2013.

\_\_\_\_\_. O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados – PUC, 2013. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-alunodeficientevisualescola.htm#autora>. Acesso em janeiro de 2019.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ. Lei Municipal nº 7345 de 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/c/campos-dos-goytacazes/lei-rdinaria/2002/734/7345/lei-ordinaria-n-7345-2002-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreiras-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-campos-dos-goytacazes-estabelece-normas-de-enquadramento-institui-nova-tabela-de-vencimentos-e-da-outras-providencias>. Acesso em outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. EDITAL Nº 01/2008. Disponível em [www.vestcom.com.br/ft/conc/2908.pdf](http://www.vestcom.com.br/ft/conc/2908.pdf). Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. Edital Concurso Público – Educação – Pref. De Campos 2012. Disponível em <https://www.cepuerj.uerj.br/concursos.php>. Acesso em outubro de 2018.

CANEJO, Elizabeth. Deficiência Visual: escola excluindo diferenças. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação de Educação Especial. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. DOSVOX: rompendo barreiras na comunicação. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, n. s1, p.399–401, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12299>. Acesso em novembro de 2017.

CARDOSO, AlianaAnghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burket; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em novembro de 2018

CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. O educandário para cegos São José Operário: cultura escolar e políticas educacionais Campos/rj–décadas de 1960 e 1970. Dissertação (mestrado). 245f. Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes, 2018.

CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.11, p.17-32. 1999.

CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da; GONÇALVES, TaísaGrasiela Gomes Liduêna. Políticas Públicas da Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação

básica ao ensino superior. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (org). Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência. São Carlos: Edufscar, 2013. 65-89p.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 97-115.

GATTI, B; BARRETO, E. S. de S. (coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí : Editora Unijuí, 2006.

GLAT, Rosana. A integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão. 3ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Rosana. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sônia Maria. As produções científicas sobre professores com deficiência. Revista Educação Especial, v.30, p. 373-388. 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/954502ea26604d5195fb63677101a5ce>. Acesso em janeiro de 2019.

GIORDANO, B, W. (D)eficiência e trabalho: analisando suas representações. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

GIVISIEZ, Gustavo Henrique Naves; OLIVEIRA, Elvira Lúcia de; PIQUET, Rosélia. Educação e cidades médias: a nova centralidade de Campos dos Goytacazes, RJ. II Simpósio Internacional sobre cidades médias, Uberlândia, 2006. p. 1-16. Disponível em: [https://royaltiesdopetroleo.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2017/05/educacao\\_e\\_cidades.pdf](https://royaltiesdopetroleo.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2017/05/educacao_e_cidades.pdf). Acesso em março de 2019.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. LTC, 1981.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v 22, n 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em outubro de 2018.

HARGREAVES, Andy. Ser Professor na Era da Insegurança. In: MARTINS, Áurea Adão Édio (org.). Os Professores: identidades (re) construídas. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 13-36.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

**IBGE.Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330100&idtema=92&search=rio-de-janeiro|campos-dos-goytacazes|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico, 2013.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330100&idtema=92&search=rio-de-janeiro|campos-dos-goytacazes|censo-demografico-2013:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em novembro de 2016.

IBGE. Cidades IBGE. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em janeiro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUINAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica. 2015. Brasília: INEP 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2016. Brasília: INEP 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: fevereiro de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016. Tradução: Silvana Cobucci Leite.

JOSSO, Marie Christine. História de vida e projeto: história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 25, n. 2, p. 11-23, jul-dez 1999. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29825202.pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. EducSoc, Campinas, v 33, n 120, p.833-849, jul-set 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em novembro de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. 2011. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/libaneo-jose-c-didatica-e-trabalho-docente-a-mediacao-didatica-do-professor-nas-aulas-in-libaneo-jose-c>. Acesso em novembro de 2018.

MAIA, Maurício Holanda. Legislação sobre educação especial no Brasil e nos Estados Unidos. 2005. 14p. Consultoria Legislativa – Câmara dos Deputados. Brasília, DF. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2005\\_6179.pdf](http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2005_6179.pdf). Acesso em 27 de nov de 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. 2012. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em dezembro de 2018.

MARQUES, Mario Osório. A Formação do Profissional da Educação. 5ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unjuí, 2006.

MASCARAVO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual. Curitiba; Appris, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2004.

MATSUMOTO, André Suehiro; MACEDO, Adriane Roberta Ribeiro de. A Importância da Família no Processo de Inclusão. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 5-15, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Sistemas/Downloads/546-780-1-PB.pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Thamiris Cristine; PEREIRA, Ana Lúcia. Ser professor e manter-se na profissão: um estudo com docentes da educação básica. Revista Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 27, n. 55, p. 389-407. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106>. Acesso em outubro de 2018.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2011. 120-134p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nocoletti. Escola e Desenvolvimento Profissional da Docência. In: GATTI, Bernardete Angelina [et al.] (org). Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

\_\_\_\_\_. M. da G. N. et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MONTEIRO, Janete Lopes. Os Desafios dos Cegos nos Espaços Sociais: um olhar sobre acessibilidade. 2012. Disponível em: [http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpe dsul/9anpedsul/paper/viewFile/1081/649](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpe_dsul/9anpedsul/paper/viewFile/1081/649). Acesso em janeiro de 2019.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya.

NÓVOA, Antônio. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34. Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil.

NÓVOA, Antônio (org). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de (orgs). Educação Especial: diálogos e pluralidade. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p-271-283.

ORLANDO, Rosimere Maria; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. Educação e Realidade, v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300010&lng=en&tln=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300010&lng=en&tln=en). Acesso em janeiro de 2019.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 116-136.

ONU. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

PEREIRA, Olívia da Silva. Integração do excepcional na força de trabalho. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação. 1977. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002290.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

PERRENOUD, Phlippe. Dez novas competências para ensinar – convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

QUITÉRIO, Patrícia Lorena; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no processo de inclusão de alunos com deficiência. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 107-126.

REDIG, Annie Gomes. Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual. Curitiba: Appris, 2016.

RIBEIRO, Luana Leal. Expressões do modelo médico de deficiência na educação especial: a função do laudo nas escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes/RJ. Dissertação (mestrado). 185f. Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes, 2017.

RODRIGUES, Manuel; MALHEIRO, Sofia. Reformas educativas e identidades dos professores. In: MARTINS, Áurea Adão Édio (org.). Os Professores: identidades (re) construídas. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p.151-174.

ROMÃO, Manoel Honório; COSME, Íria Caline Saraiva. Utilização de Softwares Leitores de Tela como Coadjuvante no Processo de Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Visual. HOLOS, v. 5, ano 26, 2010. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/556>. Acesso em novembro de 2017.

ROSENTHAL, Gabriela. História de vida vivenciada e História de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. *Civitas: Porto Alegre*, v. 14, n. 2, p. 227-249, maio-agosto de 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17116>. Acesso em janeiro de 2019.

SANTOS, Maria Manuela Ventura. Ser professor – Hoje – a problemática da satisfação/insatisfação. In: MARTINS, Áurea Adão Édio (org.). *Os Professores: identidades (re) construídas*. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 379-386.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto-Lei n. 16.392, de 2 de dezembro de 1946. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-16392-02.12.1946.html>. Acesso em dezembro de 2018.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-60.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; CORTE, Jane Dalla. Estratégias de Trabalho no Atendimento Educacional Especializado: ações para o ensino fundamental, médio e superior. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). *Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade*. Santa Maria: UFSM, 2014. p.45-90.

SOARES, Josete Pereira Peres. Trajetórias de vida e escolarização de deficientes visuais em Campos dos Goytacazes. 2017. Artigo. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24464\\_13556.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24464_13556.pdf). Acesso em

SUTTER, Graziela. Refletindo sobre a relação família-escola. 2007. Artigo. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/refletindo-sobre-a-relacao-familia-escola/926/>. Acesso em novembro de 2018.

SOUSA; Horacio. *CycloAureo: história do primeiro centenário de Campos*. 2 ed. Itaperuna, RJ: Damadá, 1985.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maijunjul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em março de 2019.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, GracieleMarjana. A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo. 1ed. Curitiba, Appris, 2017.

ZEPPONE, Rosimere Maria Orlando. BRITO, Jessica de. Ensino Superior e Pessoas com Deficiência. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (org). Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência. São Carlos: Edufscar, 2013. 93-114p.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA

### I Dados Gerais

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Deficiência:
- 1.4. Causa da deficiência:
- 1.5. Formação acadêmica (Normal Médio; graduação e pós-graduação):
- 1.6. Local de trabalho:
- 1.7. Atividade exercida na escola:
- 1.8. Ano de ingresso na rede de ensino:
- 1.10. Total de anos de docência:
- 1.11. Reside com a família: ( )sim ( ) não
- 1.12. Estado Civil:
- 1.13. Endereço, email e telefone para contato:

### II Concepções de Deficiência e Inclusão

2.1. Você enfrenta desafios na sua inclusão social na escola, com relação a (aos):

- a) Direção da escola?
- b) Colegas?
- c) Alunos?
- d) A Família de seus Alunos?

\*Algum desses grupos se destacou com algum desafio específico?

2.2. Você considera que sua inserção na escola provocou alguma alteração na concepção da deficiência, tanto sua como por parte dos outros integrantes da escola? Comente sua resposta

2.3. Quais as condições que você considera como necessárias para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra:

- a) No sistema educacional;
- b) No conjunto da escola.

2.4. Em sua opinião como a concepção de deficiência é concebida na escola em que você atua?

### III. Motivações para a escolha da profissão

- 3.1. Em que momento você tomou a decisão de ser professor?
- 3.2. Como sua família reagiu a sua decisão?
- 3.3. Na sua família há professores?
- 3.4. Algum professor em especial te influenciou na sua escolha?

### IV. Professor com Deficiência e Organização do Trabalho Pedagógico

4.1. Você recebe algum tipo de apoio pedagógico especializado da escola em que atua no sentido de atender suas especificidades? Comente sua resposta

4.2. Você enfrenta dificuldades no seu processo de ensino relacionadas aos seguintes aspectos:

Conteúdo a ser desenvolvido para os alunos;

Metodologia aplicada;

Avaliação aplicada;

Material pedagógico;

4.4. Caso enfrente dificuldades, o que você sugere para minimizar esta situação?

## APÊNDICE II – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA



### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a aluna Paula Silvianna Muniz Figueiredo do curso de Pós-graduação em Políticas Sociais, nível mestrado, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro a utilizar a entrevista concedida por mim em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, em sua Tese de doutorado, que tem como título: **“TRAJETÓRIA DE VIDA E ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES COM DECICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ”**. Afirmo ainda que poderão ser utilizados trechos da entrevista ou a entrevista na sua íntegra, preservando o nome real do entrevistado, instituições envolvidas e nomes de pessoas citadas durante a entrevista, além de outros dados preservados por solicitação.

Campos dos Goytacazes, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---