

O TRABALHO DAS PROFESSORAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DAS EDUCADORAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

the work of visual impaired teachers and school inclusion educators

ARAÚJO, Naim Rodrigues de¹

CUNHA, Charles Moreira²

VERÍSSIMO, Mariana³

RESUMO

Este artigo discute a construção do trabalho colaborativo entre Professoras com deficiência visual e Auxiliares de Apoio ao Educando em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Os dados produzidos em campo foram consequência de entrevistas semiestruturadas, observação participante e uma pergunta geradora no que diz respeito à história de vida típica das duas Professoras que foram interlocutoras da pesquisa. O recorte justifica-se por tratar especificamente dos percursos formativos e da atuação das Professoras no mundo do trabalho. O texto estabelece-se com uma abordagem aproximativa entre os dados produzidos em campo e a noção ergológica de “Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes - ECRP”, sobretudo a partir de autores como Schwartz e Durrive (2010) e Efros (2014). Depreende-se que uma abordagem aproximativa entre os resultados produzidos em campo e o conceito de (ECRP) possibilita compreender o trabalho realizado por Professores/Professoras com deficiência e seus/suas Auxiliares como uma parceria construída como uma ECRP, sendo importante e necessário considerar o papel do/da Auxiliar de Apoio ao Educando no processo educacional, ainda que este profissional não substitua o Professor com deficiência. Tem-se, portanto, na mediação da relação professor/aluno, um novo sujeito sociocultural, sujeito este que não é aluno, nem Professor, mas que igualmente é ativo no processo educacional. Vislumbra-se para este profissional um novo termo que, de fato, qualifique e evidencie seu trabalho, qual seja, Educador da Inclusão Escolar.

Palavras-chave: Professores com deficiência. Auxiliar de apoio ao educando. Trabalho colaborativo. Entidades coletivas relativamente pertinentes. Educador da Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article discusses the construction of the collaborative work between visually impaired teachers and Assistants to Support Students in schools in the municipal education network of Belo Horizonte. The data produced in the field were the result of semi-structured interviews, participant observation and a generating question regarding the topical life story of the two professors who

1 Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação e Docência pela mesma Instituição (2020). Técnico administrativo em educação na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (servidor público concursado). É membro do grupo de pesquisa Garimpo da Atividade (UFMG/PUC MINAIS)

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da linha de pesquisa *Trabalho e Educação* do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação.

3 Doutora em Filosofia. Professora Dep. Educação/PUC-Minas. Colaboradora no PROMESTRE- FAE/ UFMG (2016 atual) Linha Trabalho e Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia Online da PUC-Minas; Coordenadora do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia/PUC-Minas (2020 e atual).

spoke in the research. The cut is justified because it deals specifically with the training paths and the role of teachers in the world of work. The text is based on an approximate approach between the data produced in the field and the ergological notion of “Relatively Relevant Collective Entities - ECRP”, especially from authors such as Schwartz and Durrive (2010) and Efros (2014). It appears that an approximate approach between the results produced in the field and the concept of (ECRP) makes it possible to understand the work carried out by Teachers/Teachers with disabilities and their assistants as a partnership built as an ECRP, being important and necessary to consider the role of the Student Support Assistant in the educational process, even if this professional does not replace the teacher with a disability. There is, therefore, in the mediation of the teacher/student relationship, a new sociocultural subject, a subject who is neither a student nor a teacher, but who is equally active in the educational process. For this professional, a new term is envisioned that, in fact, qualifies and demonstrates their work, namely, Educator of School Inclusion.

Keywords: Teachers with disabilities. Student support assistant. Collaborative work. Relatively relevant corporate bodies. Educator of School Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma reflexão sobre o trabalho colaborativo entre Professores(as) com deficiência visual e Auxiliares de Apoio, a partir de uma pesquisa realizada na rede pública de ensino de Belo Horizonte, entre os anos de 2018 e 2020.

As narrativas das Professoras permitiram/permitem ampliar o debate da inclusão do(a) docente com deficiência para além da relação professor/aluno. Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se a necessidade de abordar/discutir as relações de trabalho entre as Professoras e os/as Auxiliares de Apoio. Tal relação é descrita pelas Professoras como um “trabalho de parceria”, que será abordado, aqui, a partir de um diálogo com a noção ergológica de “Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes” (ECRP). Para tanto, toma-se a escola como um espaço composto por sujeitos socioculturais, admitindo, logo, que todos são ativos no processo educacional (TEIXEIRA, 2007).

A pesquisa teve a interlocução de duas Professoras com deficiências relacionadas ao sistema ótico. Uma das Professoras tem baixa visão e a outra é cega. Para manter o anonimato, nos referimos a elas com os nomes fictícios de Themis⁴ e Afrodite,⁵ respectivamente. Tais nomes remetem à mitologia grega e, simbolicamente, representam a justiça e o amor, sentimentos indispensáveis à promoção de uma sociedade inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa,⁶ baseada em observação participante, história de vida tópica e entrevista semiestruturada. De acordo com Minayo (2002), a observação participante é uma técnica de pesquisa que permite ao pesquisador, a partir do contato

⁴ A Professora possui, atualmente, dois cargos na prefeitura de Belo Horizonte, sendo um obtido por meio de concurso há dezessete anos, e o outro ingresso também por concurso no final de 2018.

⁵ A Professora ingressou na prefeitura de Belo Horizonte por meio de aprovação em concurso público para o cargo de professora em 2005. Posteriormente, em 2014, participou e foi aprovada em outro concurso público para o cargo de Professora, tendo tomado posse no ano de 2016.

⁶ Cadastrada no comitê de ética em Pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais sob o número CAAE: 08327918.8.0000.5149, e teve parecer consubstanciado favorável ao seu desenvolvimento emitido no dia 22 de maio de 2019, registrado sob o número: 3.340.306. Em atendimento às recomendações éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, os nomes dos participantes da pesquisa foram preservados.

com o campo, observar especificidades que nem sempre são relatadas pelos sujeitos durante a entrevista, mas que podem ser registradas pelo pesquisador.

Já em relação à entrevista semiestruturada, Minayo (2006, p. 261-262) indica que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A autora destaca que a entrevista semiestruturada facilita que as hipóteses e pressupostos do pesquisador sejam abordados durante a entrevista, sobretudo por obedecer a um roteiro construído previamente pelo pesquisador.

O uso de História de Vida Tópica se justifica pelo recorte específico proposto pela pesquisa, qual seja, o percurso formativo e de atuação profissional das Professoras interlocutoras. Dias e Santos (2005) destacam que um recorte tópico é uma boa opção em pesquisas que procuram dados relativos a um período específico da vida dos sujeitos da pesquisa e não de suas trajetórias como um todo. Nesse sentido, optou-se por ouvir as Professoras participantes da pesquisa em relação às suas trajetórias, mas, especificamente, em relação ao percurso que diz respeito ao processo formativo e de atuação propriamente dita no mundo do trabalho.

Este artigo está dividido em quatro seções. Inicialmente, se faz uma aproximação entre o conceito de trabalho e a noção de ECRP. Em seguida, se discute os limites, interações e superações no trabalho de Professores(as) com deficiência visual. Na terceira seção, evidencia-se o trabalho do(a) Auxiliar de Apoio ao Educando em uma perspectiva sociocultural e vislumbra-se outro termo que qualifica e demonstra o trabalho desse profissional, qual seja, Educador da Inclusão Escolar. Na última seção, apresenta-se uma ECRP na sala de aula, construída nas relações entre Professoras, Educadores da Inclusão Escolar e educandos.

A NOÇÃO DE ENTIDADE COLETIVA RELATIVAMENTE PERTINENTE (ECRP)

A noção de ECRP possibilita compreender o trabalho realizado em sala de aula pelas Professoras, Auxiliares de Apoio e pelos educandos. Schwartz e Durrive (2007, p. 25) destacam que “a ergologia conforma o projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sob as situações de trabalho, para transformá-las”.

Uma ECRP “[...] não se assenta num coletivo predefinido. Suas fronteiras são as da atividade, num momento dado” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 151). Essa noção amplia o que se entende por “coletivos de trabalho”. Pode-se evocar as maneiras como um grupo de pessoas constroem as estratégias coletivas de trabalho que não resultam da soma de estratégias individuais e paralelas.

A noção de atividade, para a Ergologia, não se refere à tarefa, trabalho, ação, execução ou a outros termos usados em outros campos do conhecimento. Quando um(a) ergólogo(a) usa a palavra “atividade”, está referindo-se a um debate de normas, a um élan de vida, ou seja, às escolhas feitas para que o trabalho tenha os resultados que se espera, sejam eles objetivados ou não. Portanto, atividade remete ao poder normativo do ser humano e este humano, conforme destaca Canguilhem (2009), quer ser sujeito das suas próprias normas.

A noção de ECRP permite compreender que as relações, embora provisórias, estão em contínua busca de pertinência. Trata-se de uma noção que evidencia a ideia de que trabalhar é complexo, pois afeta a complexidade do humano que se relaciona

ao trabalhar num permanente viver junto. Nesse viver junto, encontra-se a dimensão coletiva de todo trabalho humano que se torna pertinente ao grupo, especificamente.

A abordagem ergológica do trabalho permite avançar em termos de compreensão das relações de trabalho. De forma ampla, se discute as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real executado por cada trabalhador. O trabalho prescrito diz respeito à história da profissão, aos objetivos traçados pelos gestores, às regras a serem seguidas, às condições de trabalho e, resumidamente, ao “que se deve fazer”. Já o trabalho real é aquele feito de fato, sempre resultante de um debate interno/externo entre o que é prescrito e a história individual/coletiva de cada trabalhador/trabalhadora, sua experiência individual e coletiva, seus medos/forças, suas inseguranças/certezas, suas perspectivas e sua interpretação das normas. Sabe-se, inclusive, que, ainda que o mesmo objetivo seja cumprido por todos os trabalhadores, cada um realiza a tarefa, ao exercer sua função, de maneira diferente, mesmo que minimamente.

A abordagem ergológica das situações de trabalho permitiu forjar um conceito, “as entidades coletivas relativamente pertinentes” (ECRP), que abre o horizonte sobre uma maneira de apreender os processos de cooperação que atuam na realização de toda atividade [...] (EFROS, 2014, p. 418, grifos no original).

As ECRPs permitem ampliar as discussões sobre a construção coletiva do trabalho, pois cada trabalhador, ao executar uma tarefa, exercita um conjunto de dimensões – mais ou menos conscientemente –, como, por exemplo, seu corpo, seu gênero, sua geração, sua saúde, seus saberes, sua experiência, sua história e perspectiva de vida e sua interpretação das normas. Esse jogo de valores interno é, também, uma construção a partir do trabalho do outro, pois há sempre uma troca complexa no ambiente de trabalho – aprendemos, mas também ensinamos. Há, por conseguinte, um uso de si por si mesmo, mas também um uso de si pelo outro.

As entidades coletivas são “pertinentes”, uma vez que, sem a instauração dessas relações, “isso não poderia funcionar”; a existência delas é essencialmente ligada às questões de eficácia, as quais é preciso analisar em cada caso (EFROS, 2014, p. 421, grifos no original).

Para compreender e transformar o trabalho de Professores(as) e Auxiliares, considera-se o coletivo, mas, sobretudo, as individualidades dos(as) profissionais que fazem parte desse coletivo, pois “[...] o estilo individual é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir” (CLOT, 2007, p. 196). Parafraseando Clot (2007; p. 2010), destaca-se que a preocupação não é somente compreender o trabalho para transformá-lo, mas transformá-lo para compreendê-lo.

O trabalho é um ato de natureza humana que engloba e restitui toda a sua complexidade, um ato humano. Logo, em virtude da complexidade humana, há uma impossível simplificação do trabalho (TRINQUET, 2010). “Toda atividade de trabalho é sempre, em algum grau, de um lado, descritível como um protocolo experimental e, de outro, experiência e encontro. Isto nos parece ser o início de todo olhar ergológico sobre ela” (DURRIVE, 2011, p. 48).

O trabalho de Professores(as) com deficiência visual e o trabalho de Auxiliares de Apoio é complexo e supera qualquer simplificação protocolar do tipo pergunta e resposta, comandos de fazeres e descrições entre esses profissionais. Ao contrário, revela-se um universo de diálogo e criação ilimitado entre os sujeitos do ato educativo que atuam em escolas da rede pública de ensino de Belo Horizonte. São, portanto,

as convergências e comunicações entre os sujeitos que, coexistentes, (re)formam uma situação singular, não antecipável, numa trama entre as aderências do aqui e do agora e o devir do trabalho, à medida que o trabalho real acontece.

O(A) PROFESSOR(A) COM DEFICIÊNCIA NA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: LIMITES, INTERAÇÕES E SUPERAÇÕES

É da práxis investigativa sobre a docência saber acerca das condições do trabalho real de Professores(as), onde estão localizadas as escolas, quais recursos públicos têm sido disponibilizados, que tipo de organização política trabalhadores(as) da educação se associam, quais são as remunerações e planos de carreira, sobre adoecimentos, formação do quadro efetivo e políticas de formação continuada etc. Nesse contexto, há perguntas como, quem são e como trabalham os docentes com deficiências? que políticas de inclusão o poder público construiu ao longo dos anos?. Tais perguntas orientam a pesquisa aqui apresentada.

A rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte é composta por 323 escolas do próprio sistema e escolas parceiras, atendendo, aproximadamente, 196 mil estudantes (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020). Tem-se, nesse sistema público de ensino, como em qualquer outro, grande diversidade de sujeitos, em sua maioria, qualificados para o cargo que ocupam. A prefeitura incorporou, em seus editais públicos, o direito à inclusão de docentes com deficiências e, atualmente, são 26 Professores(as) em efetivo exercício docente.⁷

O atual sistema municipal de ensino corresponde, em parte, às demandas da comunidade escolar, sobretudo dos docentes, cada qual integrado às materialidades, à gestão, aos currículos, aos financiamentos à formação profissional e cultural, aos direitos trabalhistas, dentre outras questões. Esse mesmo sistema está, há alguns anos, atendendo às reivindicações sociais em torno da inclusão de alunos com deficiência e, também, como se demonstra aqui, ainda que de maneira reduzida e parcial, aos Professores(as) com deficiência.

Em consonância com a política pública belorizontina de inclusão, outras pesquisas corroboram as condições de contratação e revelam seus limites. Klaumann (2009) e Giabardo e Ribeiro (2017) destacam que a baixa inserção laboral de profissionais com deficiência no setor privado faz com que o concurso público seja a principal opção para inserção do(a) profissional com deficiência, sobretudo por haver, nesse setor, o princípio da impessoalidade.⁸

Nesse sentido, Voltolini (2019) entende que a legislação inclusiva – ainda que seja importante – não tem sido suficiente, pois é preciso mais do que a garantia legal de ingresso no mercado de trabalho. É necessário, também, que as pessoas sejam individualmente éticas para que as atitudes individuais coadunem com a construção coletiva de uma sociedade menos desigual. Portanto, espera-se que os profissionais com deficiência encontrem, ao ingressarem em um cargo, condições de trabalho adequadas às suas necessidades e que tais condições possibilitem o efetivo exercício da profissão.

⁷ Em resposta obtida (por e-mail) no dia 08 de junho de 2018 a PBH informou possuir 26 professores com deficiência em quadro efetivo de professores.

⁸ Impõe à Administração Pública o dever de respeitar o direito de igualdade dos Administrados e de não se valer da máquina pública para lograr proveito pessoal ou de outrem. E ainda, garante a defesa do interesse público, impedindo discriminações e privilégios indevidamente dispensados a particulares no exercício da função administrativa.

Ao se considerar que o trabalho é uma atividade extremamente complexa (TRINQUET, 2010), destaca-se que, além do que foi dito pelas Professoras, existem tarefas que são realizadas, mas não são verbalizadas. Nesse sentido, a fase de imersão no campo compreendeu observar o trabalho das Professoras durante o processo de atuação em sala de aula, no deslocamento casa/trabalho, nas reuniões pedagógicas e nas tarefas realizadas na escola, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Observa-se que as relações construídas entre as docentes, Auxiliares de Apoio, educandos e toda a comunidade escolar, pautam-se pela inclusão sem distinção de tarefas/responsabilidades em função da deficiência visual. A colaboração entre esses sujeitos extrapola a sala de aula, apresenta-se em todo o cotidiano escolar. O trabalho colaborativo evidenciou uma docência que se funda, integrando o trabalho do(a) Auxiliar, que, por sua vez, passa a participar das experiências diárias de ensino e aprendizagem, acompanha a vida escolar dos discentes e docentes. As situações em que o ato educativo engaja os três sujeitos são diversas e compõem uma trama comprometida com os processos educativos.

Independentemente da deficiência, o que se observa em sala de aula é uma constante renormatização, um reconhecimento de sua “norma” própria de vida como profissionais, Professoras que, em meio às suas limitações e habilidades, desenvolvem um trabalho de parceria com as Auxiliares, exercem, pois, a profissão docente.

Tanto Afrodite quanto Themis lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, logo, é compreensível que muitas tarefas de desenvolvimento cognitivo utilizem o campo visual das crianças. A partir das observações que dependem de acuidade visual, as Auxiliares relatam às Professoras situações interativas e educativas que ocorrem dentro das salas de aula e, a partir de tais diálogos, e também das demais percepções das Professoras, o trabalho educativo se efetiva na relação entre os sujeitos nas salas de aula.

Destaca-se, ainda, a participação ativa dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Ao perceberem e vivenciarem um ambiente inclusivo, são capazes de compreender as limitações e potencialidades das Professoras. Os alunos aprendem e utilizam estratégias que permitem a comunicação em sala de aula, relatam às Professoras, por exemplo, o andamento das tarefas que estão realizando, falam sobre as roupas e materiais que estão usando e buscam, sempre, oralizar as percepções visuais do ambiente que as Professoras não têm, mas que percebem a partir dos seus outros sentidos e da interação entre os três sujeitos do ato educativo.

O trabalho docente compõe-se de diversas tarefas, da escrita no quadro à exposição e diálogos entre saberes científicos, saberes dos(as) educandos(as) e do acompanhamento dos processos de aprendizagens, entre outras. No entanto, entende-se que a docência se funda, conforme afirma Teixeira (2007), na relação professor/aluno. Incorpora-se a essa relação fundante de interdependência humana um terceiro sujeito, o(a) Auxiliar/Educador de Inclusão Escolar, que, ao integrar-se, passa a compor as tramas de comunicação, sejam relacionadas a práticas de leitura e escrita, às dinâmicas coletivas, entre outras tantas. Assim, as Auxiliares/Educadoras de Inclusão Escolar alinham-se às intencionalidades pedagógicas planejadas pelas Professoras, que interpretam, questionam, avaliam e dialogam com as especificidades de cada criança.

Percebe-se que, para além de uma descrição de tarefas, na relação Professora/Auxiliar existe uma relação de confiança, de troca e de conhecimentos específicos sobre o cotidiano escolar. Entretanto, essa parceria, presente tanto na fala das Professoras

quanto em nossas observações, não existe pelo fato de a direção escolar determinar que as profissionais trabalharão juntas, mas, efetiva-se no dia a dia, no diálogo, na construção coletiva do trabalho. O parágrafo seguinte reitera a construção de um trabalho diverso, em que a parceria se efetiva dentro e fora de sala de aula.

Algumas aulas da Professora Afrodite ocorrem fora da sala de aula, como, por exemplo, as de pintura. Nesse caso, o preparo da aula é feito antes. A Professora pede para que a Auxiliar separe os materiais que serão usados. Durante as aulas, a Professora orienta os alunos e passa de mesa em mesa para pedir que eles descrevam o que estão fazendo. Nesse momento, a Auxiliar participa no trabalho de orientação e comunicação com os alunos e na organização dos materiais didáticos, está sempre atenta e alinhada com Afrodite para os acontecimentos. Cotidianamente, quando há necessidade de usar o quadro, a Professora dita e a Auxiliar escreve. A Auxiliar também atua nas comunicações que a Professora Afrodite envia aos alunos e/ou aos pais dos alunos.

É preciso dizer que a ECRP estabelecida entre Auxiliares e Professores(as) é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do(a) docente com deficiência. Entretanto, sem desconsiderar a importância do(a) Auxiliar de Apoio, evidencia-se que a atuação do(a) mesmo(a) não retira ou diminui a autonomia dos(as) Professores(as). Conforme destacado, o(a) profissional de apoio atua em situações nas quais os(as) Professores(as) têm dificuldades. Assim, as comunicações e observações subsidiam a tomada de decisão docente. Seja o(a) Professor(a) deficiente ou não, cabe a ele/ela propor práticas pedagógicas, diagnósticos de aprendizagens, dinâmicas que trabalham emoções e sentimentos e, ainda, entender as expressões não verbalizadas pelos alunos e ajudá-los nas questões diversas.

As Professoras, ao realizarem o trabalho em sala de aula, recorrem às Auxiliares de Apoio, evidenciando uma relação de dependência sem perder a autonomia. Diniz (2007) destaca que a interdependência é uma característica humana e não apenas das pessoas com deficiência. Pode-se pensar, portanto, na autonomia do(a) docente, sobretudo na tomada de decisões. Gaudenzi e Ortega (2016) compreendem o conceito de autonomia como sendo a capacidade de tomar decisão de forma autônoma, não existindo, portanto, relação direta com a maneira pela qual será executada a decisão tomada.

As Professoras não deixam de ser autônomas, por exemplo, quando demandam às Auxiliares para lerem livros que não estão disponíveis em Braille. A leitura⁹ é realizada pelas Auxiliares, entretanto, a discussão e as tarefas relacionadas ao conteúdo lido são propostas pelas Professoras. Têm-se, portanto, uma interdependência humana na qual as Professoras precisam de ajuda em trabalhos que exigem acuidade visual, contudo, não há perda de autonomia no exercício da profissão docente. Ocorrem processos de construção com outra forma de autonomia, compartilhada entre e além das atribuições prescritas, ou seja, uma ressignificação, uma renormatização, que se instaura entre os sujeitos. Freire (1983) destaca que as construções do pensamento são coletivas. Primeiro, forma-se um pensamento coletivo para, depois, se estabelecer um pensamento individual a partir da comunicação. A seguir, é apresentada uma discussão a respeito desse novo sujeito na ação docente, não como o(a) Auxiliar de Apoio ao Educando, mas como o Educador da Inclusão Escolar.

9 Esta tarefa não é mecânica, afinal, a leitura é ritmo, entonação, pausas, etc. Logo, não é uma simples atividade de vocalizar os códigos escritos. No ato da leitura vincula-se a uma pactuação, uma dinâmica entre sujeitos - docentes, auxiliares e educandos, e não menos importante, a própria obra lida. O ato da leitura está engajado nessa trama, é parte do processo pedagógico e da parceria construída entre os sujeitos.

DO TRABALHO PRESCRITO AO TRABALHO REAL: DE AUXILIAR DE APOIO AO EDUCADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

A prefeitura de Belo Horizonte, no ano de 2019, firmou contrato de prestação de serviços com a empresa Minas Gerais Serviços (MGS), para intermediar e gerenciar alguns cargos específicos, dentre eles, o cargo de Auxiliar de Apoio ao Educando. O nome do cargo demanda atenção: faz menção ao educando, mas tem em suas atribuições apoio ao Professor, que é educador. Ao verificar as atribuições do cargo, percebe-se que é uma função ampla e que, dentre muitas tarefas descritas, uma é a de acompanhar/auxiliar os Professores com deficiência: “Apoiar o professor com deficiência na organização do trabalho em sala de aula ou no horário de planejamento de aulas” (MGS, p. 29, 2019).

Segundo Barcelos (2019), nas redes de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, são usados diversos nomes para o cargo de “Auxiliar de Apoio ao Educando”, tais como: Atendente de Apoio Pedagógico, Monitor de Apoio, Auxiliar Educacional e Profissional de Apoio. A autora enfatiza, ainda, a necessidade de profissionalização do cargo, com formação específica e delimitação de funções. “Para a legalização coerente será necessário a formulação de um estatuto específico para amparar, creditar e definir esse novo profissional” (BARCELOS, 2019, p. 39).

Esta pesquisa buscou revelar, por meio da trama do trabalho compartilhado, como se realiza o trabalho real, no qual docentes e Auxiliares se encontram, complementam-se, apoiam-se, confiam e constroem, juntos, o processo de ensino e aprendizagem, através do diálogo entre si e com os educandos. Há, nessa experiência educativa, diversos elementos que contribuem para qualificar uma política justa e coerente com o trabalho real e educativo do/da Auxiliar de Apoio quando exerce o trabalho compartilhado com docentes.

Themis e Afrodite destacam a histórica precarização da função de Auxiliar, desde o (não)cuidado com um termo que qualifique e evidencie o trabalho desse profissional, até uma (não)preocupação com uma formação específica para a função. Gardou (2018) destaca que uma sociedade inclusiva é aquela que entende que não existe vida “minúscula”, logo, os espaços públicos não devem ser perpetuamente destinados aos já “possuidores de vantagens”.

Desse modo, entende-se que a função Auxiliar de Apoio ao Educando, denominada na prefeitura de Belo Horizonte, não deveria se referir aos alunos, tampouco aos Professores, pois o que se busca é uma sociedade inclusiva, um mundo do trabalho inclusivo, enfim, uma escola inclusiva. Entende-se, portanto, que o Auxiliar, embora carregue a locução adjetiva “de apoio ao educando”, é um profissional que auxilia e contribui para a inclusão escolar.

Uma sociedade inclusiva, segundo Gardou (2018), visa, sobretudo, que os espaços sociais estejam disponíveis a todos, ou seja, cabe à sociedade instaurar condições adequadas às especificidades individuais, para garantir que ambientes sociais, como o trabalho, o lazer e a escola, estejam acessíveis a todos. Desse modo, ao referir-se ao Auxiliar de Apoio ao Educando, torna-se inconcebível dizer que esse profissional auxilia na inclusão de um aluno ou de um Professor, quando, na verdade, tem-se um profissional que trabalha/auxilia/contribui/constrói à inclusão escolar.

Tão logo, ao falar de uma função que é de auxílio, mas que também é pedagógica, entende-se que seja mais adequado chamar esses profissionais de Educadores

da Inclusão Escolar. Busca-se um ambiente inclusivo, que entenda e contemple a singularidade humana, que abarque e permita acesso equitativo a todos os sujeitos, sejam eles deficientes ou não. Portanto, uma escola Inclusiva, que receba e tenha condições adequadas de acesso e permanência para alunos com ou sem deficiência, para Professores e demais profissionais com ou sem deficiência, sem desconsiderar a comunidade escolar.

Além da necessidade de repensar o termo que qualifique e evidencie o trabalho educativo do Auxiliar de Apoio, soma-se à discussão a recente terceirização da função no âmbito municipal. Esse contexto de terceirização é visto como uma precarização da função por Afrodite: “Com essa terceirização os Auxiliares estão utilizando uniforme que parece mesmo um jaleco, ou é um jaleco, que lembra muito a saúde. Essa questão simbólica ela me preocupa muito [...]” (AFRODITE, abril de 2019).

A preocupação de Afrodite em relação ao jaleco pode ser compreendida a partir das discussões de Diniz (2007) sobre os modelos médico e social de deficiência. Para a autora, é fundamental que se faça uma reflexão em prol de afastar uma compreensão da deficiência como doença ou tragédia pessoal, aproximando-a de uma definição de deficiência como uma característica da interdependência humana e que, portanto, relaciona-se com diversos fatores sociais que precisam ser considerados para além das concepções exclusivamente médicas. Desconsiderar as proposições do modelo social no ambiente escolar, pode dificultar uma ampliação da compreensão social a respeito do que de fato é a deficiência. Contudo, em meio às diversas barreiras sociais, estruturais e atitudinais que ainda existem, é preciso destacar a importância do(a) Educador(a) da Inclusão Escolar, que, no caso investigado, exerce uma função colaborativa/educativa ao trabalho desenvolvido pelas Professoras Themis e Afrodite.

Acho que esse Auxiliar ajuda nas atividades visuais; ele te dá um toque, ele te descreve, lê para você, por exemplo, o livro que não “tá” em braile, lê aquele livro, descreve as imagens, te ajuda na disciplina. **Eu chamo de uma colaboração, de uma parceria**, porque eu acho que o Auxiliar tem que ter liberdade com o professor e o professor com o Auxiliar. Então, de certa forma eu vejo o Auxiliar também como uma figura educadora (AFRODITE, abril de 2019, grifos nossos).

Conforme destacado por Afrodite, a relação entre Professor(a) com deficiência e o(a) Educador(a) da Inclusão Escolar é uma relação de parceria, um trabalho educativo, por conseguinte, dialógico e colaborativo. Cada qual têm suas funções que, em diversos momentos, unem-se em um objetivo comum: contribuir com os estudantes na construção do conhecimento por meio da educação.

A escolha dos trabalhos didáticos, bem como de uma intervenção pedagógica, é sempre uma decisão do(a) docente. Todavia, para que seja possível, evidencia-se o papel do(a) Educador(a) da Inclusão Escolar. Themis destaca, em relação às tarefas executadas por ela, que é preciso “[...] alguém para auxiliar visualmente se tudo “tá” ok, se há linearidade nas frases onde eu coloquei. Então, é preciso um olhar que me auxilie” (THEMIS, abril de 2019).

A fala de Themis é elucidativa em relação à compreensão do papel integrado do(a) Auxiliar, sobretudo ao dizer que “é preciso um olhar que me auxilie”. Fica explícita a existência de um trabalho colaborativo, no qual se estabelece uma conexão entre as profissionais a partir de uma troca cotidiana. Trata-se, pois, de um trabalho em coautoria, que se forma e se (re)forma no real do aqui e do agora. Na construção das ECRPs, é preciso mais do que estar junto; é necessário, sobretudo, que as

profissionais permitam-se estar juntas, ou seja, que haja uma troca permitida entre elas. Corroborando a fala de Themis, Afrodite também destaca a ECRP estabelecida entre ela e a Educadora de Inclusão Escolar que a acompanha:

Quando chega um familiar me chama e fala: “Professora, conversa!”. E eu penso que isso legitima meu lugar de professora. [...] Se a família a aborda, ela fala: “não, você vai conversar com a Professora, porque a professora é ela, eu sou a Auxiliar!”. Eu não faço muita questão desse lugar, **porque eu entendo nossa relação como parceria**, sabe? **Eu entendo que ela também é educadora**, enfim, mas é uma atitude que ela faz questão de ter e acho que talvez de alguma forma legitima esse lugar perante às famílias (AFRODITE, abril de 2019, grifos nossos).

Afrodite reconhece a relevância do trabalho da Educadora de Inclusão Escolar e se sente respeitada na manifestação de reconhecimento dos limites e estatutos para atuação de cada profissional. É uma relação de trabalho complexa, sobretudo por não ser linear. O(A) Educador(a) da Inclusão Escolar relaciona-se com o(a) Professor(a), mas também com os alunos. Os alunos relacionam-se com o(a) Professor(a), mas também com o(a) Educador(a) da Inclusão Escolar. O(A) Professor(a) relaciona-se com os alunos, mas também com o(a) Educador(a) da Inclusão Escolar. Barcelos (2019, p. 69) também investigou a ECRP entre Auxiliares e Professores e indica que “a parceria estabelecida por ambos profissionais da inclusão era visivelmente sentida no decorrer das aulas observadas. Percebemos que a mesma era fruto da necessidade diária de apoio de um para o outro”.

Ao entender que todos são sujeitos repletos de culturas, de histórias de vida e que suas atuações são ativas no processo educacional, fica evidente a necessidade de compreender o que de fato representa essa relação de trabalho, que é nova em termos de produção bibliográfica, mas que já ocorre, mesmo que em condições precárias, desde o ingresso de docentes com deficiência na prefeitura de Belo Horizonte.

É um serviço que exige uma qualificação, no meu caso, hoje, com a experiência que eu tenho, com a minha Auxiliar, especificamente, é uma experiência de uma profissional de extrema competência acadêmica de pedagogia que tem um olhar educativo e ao mesmo tempo não invade o meu espaço, sabe? É um trabalho de parceria [...] (AFRODITE, abril de 2019).

Conforme relatado por Afrodite, a função do(a) Auxiliar de Apoio ao Educando, ainda que a prefeitura de Belo Horizonte não exija ensino superior, é uma função que necessita de qualificação específica. É um profissional que atua colaborativamente nos processos educativos, logo, há que se pensar em um processo formativo e também continuado para exercer a função. Esse trabalho é individualmente realizado por cada profissional, mas torna-se coletivo à medida que elas constroem uma ECRP. XXXXX (2003, p. 200-201) permite ampliar essa noção ao perceber que, em meio às individualidades, a coletividade se funda a partir de uma troca permitida: “as individualidades fazem-se presentes nesse trabalho coletivo, que elas apresentam-se, permitem-se estar em relação com as demais, existem diante dos outros, influenciando-se mutuamente. Há uma troca permitida”.

É uma experiência muito positiva, muito positiva mesmo, agora, tem Auxiliares que a experiência não é muito boa? Tem! Eu acho que todos os profissionais com deficiência, ou alguns, já passaram por isso, mas por que? Porque falta formação, porque às vezes não te despoja dessa vaidade que tem que ser de ambas as partes. Eu falo que é uma aliança profissional, que ela tem que existir por parte do Professor e do Auxiliar, e uma coisa que eu prezo muito é pela sinceridade, de chamar, de conversar[...] (AFRODITE, abril de 2019).

Refuta-se a simplificação da relação, pois não se trata de uma simples execução de tarefas. A relação fundante da docência (professor/aluno) é construída em um processo dialógico (TEIXEIRA, 2007). Entendendo que o(a) Professor(a) ensina, mas também aprende com os alunos, evidencia-se a complexidade do papel do(a) Educador(a) da Inclusão Escolar, pois o(a) mesmo(a) configura-se como um novo sujeito sociocultural em sala de aula.

Ao se perceber um novo sujeito nesse ambiente escolar – o(a) Educador(a) da Inclusão Escolar –, também dotado(a) de história, de pensamentos e de perspectivas, é inegável sua participação ativa no processo educacional. Desse modo, pensar a relação fundante da docência – professor/alunos –, em uma perspectiva inclusiva, implica admitir a existência de mais sujeitos no processo; sujeitos que não são alunos e nem Professores, mas que atuam de maneira efetiva e colaborativa no processo educacional.

Depreende-se, portanto, que o trabalho em sala de aula implica os três sujeitos em uma via de mão dupla, quem toca o outro também é tocado. Trata-se de um trabalho individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Reitera a autonomia do Professor com deficiência ao mesmo tempo que evidencia a importância do(a) Educador(a) da Inclusão Escolar. Desse modo, o que será demonstrado, a seguir, é justamente a ECRP, pois, ainda que se discuta práticas individuais, está presente a dimensão coletiva, que não existe pelo simples fato de mais de um profissional trabalhar no mesmo ambiente, mas estrutura-se a partir de práticas pedagógicas dialógicas entre os sujeitos.

ENTIDADES COLETIVAS RELATIVAMENTE PERTINENTES (ECRP) E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES(AS) E EDUCADORES DA INCLUSÃO ESCOLAR.

De acordo com o que se observa nas falas das Professoras, as relações de parceria não se estruturam pelo fato de estarem no mesmo espaço, mas a partir de uma construção dialógica. Conforme relatado por Afrodite, o trabalho entre ela e a Auxiliar é uma fusão profissional, baseada em uma sinergia. Percebe-se que é necessário que sejam criadas trocas permitidas entre a Professora e a Educadora da Inclusão Escolar. Entretanto, já houve situações em que tal parceria não se estabeleceu. Renormatizar é também escolher “[...] o que compartilhar, com quem, que patrimônio construir - ou destruir - ao longo dos dias” (SCHWARTZ, 2011, p. 139).

Uma ECRP não está, então, calcada sobre um coletivo predefinido. Seus contornos variam conforme o conteúdo e o ritmo da atividade de trabalho, o que justifica o uso do termo “entidade”, que designa essa indeterminação a priori (EFROS, 2014, p. 419, grifos no original).

A atuação de Professores(as) com deficiência demonstra que, mesmo havendo prescrições históricas para a profissão docente, é um desafio pensar num conjunto de questões relativas ao trabalho compartilhado no tempo e no espaço cotidianamente, sendo importante reforçar a presença de renormatizações da profissão por uma pessoa com deficiência visual.

O trabalho compartilhado se faz entre corpos e saberes, em sintonia com a cultura escolar que se instaura socialmente, sustenta e justifica a função social da profissão docente. Esta função se realiza com base na confiança entre os três sujeitos do ato educativo, quais sejam, a Professora, a Educadora da Inclusão Escolar e o(a) educando(a). Seus corpos se comunicam em encontros e compartilhamentos de

saberes situados em sala de aula, pois entende-se que cada um tem um “corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (FREIRE, 1983, p. 44).

A noção de corpo consciente, de Freire (1983), remete à noção de corpo-si, de Schwartz (2000), como uma entidade enigmática que transgride as fronteiras entre o biológico e o histórico, entre o material e o imaterial, entre o objetivo e o subjetivo, entre o consciente e o inconsciente. Um corpo que é o lugar dos debates de normas, que não podem ser controlados, observados e nem compreendidos por nenhuma ciência e, às vezes, nem pela própria pessoa que vivencia tais debates. A atividade humana é, para Schwartz (2014), uma contínua dramática de uso do corpo-si, matriz de história que remete a um universo de valores que fundamentam as escolhas e conduzem às renormatizações necessárias. Assim, o corpo-si faz a comunicação dialógica, por conseguinte, evidencia e compõe as condições existenciais entre as pessoas participantes do ato educativo com base nos valores.

Pensar a relação entre Professores(as) e Educadores(as) da Inclusão Escolar, no contexto da sala de aula, como uma ECRP, é, portanto, pensar no objetivo de tal relação: oportunizar aos educandos a construção do conhecimento a partir da educação. O conceito de ECRP evidencia que, mais do que a existência de um profissional de apoio, é preciso que seja construído um ambiente colaborativo por todos que participam desse coletivo; parceria que se dá a partir de uma construção permanente e em diálogos compartilhados. É necessário, logo, que exista afinidade de interesses, formação adequada, momentos de compartilhamento de ideias, empatia, comunhão de valores, entre outros fatores que possam favorecer um ambiente de construção coletiva do trabalho.

O diálogo está presente nessa rede, **o olhar o outro, a procura, a espera, a troca, a ajuda, a paciência e a ligeireza com o outro e com seus tempos, com a ocupação e mobilidade espacial de cada um** e, sobretudo, na possibilidade de criar-se e perceber-se parte desse corpo, incorporar-se à equipe. O diálogo presente dentro do trabalho em equipe de professores aparece com essas dimensões, dimensões do humano no trabalho (XXXXX, 2003, p. 217, grifos nossos).

Quando se olha para as ECRPs, percebe-se que elas estão se revelando e se deixando ver, pois trata-se do resultado de uma situação não antecipada e resolvida pela interação dos trabalhadores. Essa noção de ECRP compreende os elementos dos debates de valor que se implicam individual e coletivamente no trabalho e, aconteça o que acontecer, mesmo que os coletivos resolvam problemas conjunturais, é estruturalmente que existem cooperações com as configurações imprevisíveis, que são permanentes.

Uma construção coletiva não ocorre apenas em momentos de encontros entre os sujeitos, “atos exercidos sozinhos podem ser também indiretamente endereçados aos membros ausentes de um coletivo” (EFROS, 2014, p. 420). À medida que se constrói um ambiente de parceria, mesmo as tarefas desenvolvidas sozinhas se relacionam com um pensamento em prol de atender a todo o coletivo. Depreende-se, portanto, que a construção de uma ECRP possibilita a inclusão efetiva de professores(as) com deficiência no mundo do trabalho, além de potencializar os resultados do trabalho.

Evidenciou-se, no início da discussão, a importância de estabelecer-se uma relação de parceria para que o trabalho do(a) Professor(a) com deficiência possa ser executado. Entretanto, destaca-se que uma ECRP não é unidirecional, mas também dependente das parcerias para potencializar o trabalho dos(as) Educadores(as) da Inclusão Escolar.

A forma como cada um realiza sua tarefa considera a constituição espontânea de normas comuns, explícitas ou não, que possibilitam às pessoas trabalharem juntas. A elaboração dessas normas provoca o compartilhamento de valores entre pessoas que trabalham e cooperam para atingir um objetivo comum. Na entidade “habita a eficiência coletiva no trabalho, mas também valores socialmente compartilhados” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2003, p. 156). Se

[...] essas ECRPs se constroem, significa que os valores entre homens e mulheres são fortes o suficiente para cristalizá-los. Isso significa que esses valores aderem à atividade em si e, portanto, são importantes para as pessoas que estão lá (SCHWARTZ; DURRIVE, 2003, p. 156).

Os trabalhos dos(as) Educadores(as) da Inclusão Escolar e do/as Professores(as) são diferentes, mas se complementam, se misturam; produzindo mais ou menos saberes em coautorias e, porque não dizer, permitindo diversos movimentos, fluxos e acúmulos das relações diárias, assemelhando-se ao movimento pendular que transpõe fronteiras.

Pode-se dizer haver uma composição e um compartilhamento real do exercício docente. Conforme destacamos, à medida que se cria um ambiente favorável ao trabalho de parceria, a inclusão acontece, o(a) Professor(a) desenvolve seu trabalho, o(a) Auxiliar desenvolve seu trabalho, ambos pedagógicos e, por conseguinte, atinge-se o objetivo escolar – possibilitar que os estudantes construam conhecimentos por meio das proposições educacionais. Ao não se ter um ambiente colaborativo – e é preciso reiterar, esse ambiente não ocorre apenas pelo fato de trabalhadores dividirem o mesmo ambiente –, corre-se o risco de não existir uma efetiva inclusão laboral de Professores(as) com deficiência; corre-se o risco de não se atingir um trabalho efetivo do(a) Educador(a) da Inclusão Escolar, e, por consequência, não se alcançar todos os objetivos educacionais esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo posto, espera-se que este artigo tenha contribuído com a ampliação do debate relativo à inclusão, sobretudo em relação ao trabalho colaborativo entre docente e o(a) Educador(a) de Inclusão Escolar. Embora tenha se discutido um caso específico do trabalho de Professoras com deficiências relacionadas ao sistema óptico, há a expectativa de se ter demonstrado, de maneira ampla, que a inclusão laboral não finda na conquista de um posto de trabalho, mas efetiva-se no dia a dia, ao realizar o trabalho constituindo as ECRP. Não se trata, portanto, de incluir um sujeito ou outro, mas de garantir um ambiente em que todos, mediante suas individualidades, possam atuar ativamente.

Para que se possa compreender a atuação de Professores(as) com deficiência, é necessário entender, concomitantemente, o trabalho do(a) profissional chamado(a) na PBH de Auxiliar de Apoio ao Educando. A começar pelo termo que evidencia e qualifica a atuação desse profissional, pois, na prática, trata-se de uma função que ultrapassa o apoio ao educando. É um profissional que trabalha/auxilia/contribui/constrói à inclusão escolar. Entende-se, logo, que o(a) Auxiliar é, na verdade, um(a) Educador(a). O apoio e a atuação pedagógica desse profissional não se restringem aos alunos, nem aos Professores. É uma atuação que perpassa todo o ambiente escolar, tem-se, portanto, um(a) Educador(a) da Inclusão Escolar. Observa-se que há, no processo educacional, um novo sujeito sociocultural, que não é Professor,

que não é aluno, mas que é carregado de história, de perspectivas, de interpretação das normas e que, portanto, é igualmente ativo no processo educacional.

Admitindo que cada profissional possui o seu papel, a sua autonomia, mas que há, no espaço escolar, mais ou menos, uma construção coletiva do trabalho, manifesta-se a importância de um ambiente favorável à inclusão, favorável ao desenvolvimento de uma entidade coletiva relativamente pertinente, pois tais relações não existem pelo fato de profissionais compartilharem o mesmo espaço, mas se constroem a partir de uma relação dialógica na qual se configura uma troca permitida. Há, sempre, no trabalho, uma renormatização e renormatizar é também uma escolha do que queremos compartilhar, quando queremos compartilhar e com quem compartilhamos o trabalho.

REFERÊNCIAS

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Prefeitura de Belo Horizonte**, 2020. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARCELOS, Zenaide Pereira. **Uma análise da articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando, durante o processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte MG, Programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2019, 142f.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. Ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CLOT, Yves. **A função Psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Trad. Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010. 368p.

CUNHA, Charles Moreira. **O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do projeto de educação de trabalhadores – PET**. 2003. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte MG, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, 221f.

DIAS, Deise de Souza; SANTOS, Heloisa Helena; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 211-227, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1202/389>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DIAS, Iêda Maria Vargas; SANTOS, Rosângela da Silva. Método História de Vida e Sua Aplicabilidade no Campo da Enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. Rio de Janeiro, v.9, n.2, p. 278-286, ago. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127720493017>. Acesso em: 10 set. 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1º ed., São Paulo: Brasiliense, 2007.

DURRIVE, Louis. A Atividade Humana, Simultaneamente Intelectual E Vital: Esclarecimentos Complementares De Pierre Pastré E Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67, 2011.

EFROS, Dominique. Trabalhar em equipe: de que equipe e de que trabalho falamos?. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 418-426, ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p.

GARDOU, Charles. **A sociedade Inclusiva: falemos dela!** Não há vida minúscula. Coordenação de Mônica Maria Farid. Tradução de Cleonice Paes Mourão e Marcia Bandeira. 1º ed. Belo Horizonte MG, Fino traço: Editora UFMG, 2018. 104 p.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 21, p.3061-3070, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003061&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2019.

GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sonia Maria. As Teses e Dissertações sobre o Professor com Deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 373-388, Santa Maria, mai-ago. 2017. Disponível em: <http://proxy.furb.br/soac/index.php/sip/xiiisip/paper/viewFile/2046/506>. Acesso em: 18. Mai. 2018.

KLAUMANN, Michelle. **A Trajetória Profissional de Professores com Deficiência Atuantes na Rede de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana**. 2009. Dissertação em Mestrado, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Departamento em Educação, 2009. 99f. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M-09_Klaumann.pdf. Acesso em 25 jun. 2018.

MGS, **Processo Seletivo Simplificado**, Edital 02/2019. Disponível em: <http://www.mgs.srv.br/detalhe-do-processo-seletivo/info/processo-seletivo-publico-simplificado-2-2019/56>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª edição, Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 9ª edição, São Paulo: Hucitec, 2006.

SCHWARTZ Yves; DURRIVE Louis. **Travail et Ergologie: entretiens sur l'activité humaine**, Toulouse: Octarès, 2003.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando O Trabalho, O Visível e o Invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n 1, p. 19-45, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462011000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 dez. 2019.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. *In*: BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, L.A. Clínicas do **Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas; 2011. p. 132-166.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul 2000.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **L'Activité em Dialogues**. Entretiens sur l'activité humaine, Paris: Octares, 2009.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora EDUFF, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.426-443, mai-ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

TRINQUET, Pierre. Trabalho E Educação: O Método Ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 93-113, ago, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684847>. Acesso em: 19 mai. 2019.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p. 260-300. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222005000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2018.

Data da submissão: 21/03/2023

Data da aprovação: 03/09/2023