

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Mestrado Profissional Em Educação e Docência

**Naim Rodrigues de Araújo**

**O TRABALHO DE PROFESSORAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:** Uma análise  
político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo  
Horizonte.

Belo Horizonte

2020

Naim Rodrigues de Araújo

**O TRABALHO DE PROFESSORES E PROFESSORAS COM DEFICIÊNCIA:  
Uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de  
ensino de Belo Horizonte.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho e Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Charles Moreira Cunha

Belo Horizonte

2020

A663t  
T

Araújo, Naim Rodrigues de, 1993-

O trabalho de professoras com deficiência visual [manuscrito] : uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte / Naim Rodrigues de Araújo. - Belo Horizonte, 2020.

233 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Charles Moreira Cunha.

Bibliografia: f. 222-233.

1. Educação -- Teses. 2. Professores com deficiência visual -- Teses.  
3. Professores com deficiência visual -- Ambiente de trabalho -- Teses.  
4. Professores com deficiência visual -- Política governamental -- Teses.  
5. Professores com deficiência visual -- Direito ao trabalho -- Teses. 6. Professores com deficiência visual -- Inclusão social -- Teses. 7. Deficientes visuais -- Inclusão social -- Teses. 8. Deficientes visuais -- Política de trabalho -- Teses. 9. Deficientes visuais -- Trabalho -- Teses. 10. Trabalho feminino -- Teses. 11. Trabalho -- Teses. 12. Belo Horizonte (MG) -- Educação.

I. Título. II. Cunha, Charles Moreira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

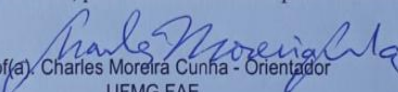
## FOLHA DE APROVAÇÃO

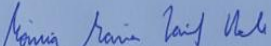
**O TRABALHO DE PROFESSORAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: Uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte.**

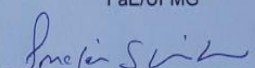
**NAIM RODRIGUES DE ARAUJO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Charles Moreira Cunha - Orientador  
UFMG FAE

  
Prof(a). Monica Maria Farid Rahme  
FaE/UFMG

  
Prof(a). Najara de Salles Viana Neves  
UFOP

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2020.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho àqueles que possibilitaram a realização desse sonho, ainda que indiretamente, sobretudo às duas professoras que se constituíram sujeitos e ressignificadoras das suas próprias histórias.

## **AGRADECIMENTOS**

Concluir esse trabalho é um sonho realizado. Não faz pouco tempo que o desejo de me tornar um pesquisador, sobretudo das questões inclusivas, se aflorou. Entretanto, sem o aceite do desafio pelo Professor Charles Cunha não teria sido possível. Agradeço ainda às professoras Inajara de Salles Viana Neves e Mônica Maria Farid Rahme que participaram das bancas de qualificação/defesa e trouxeram contribuições relevantes ao desenvolvimento dessa pesquisa.

É preciso destacar que aqueles que pouco sabem o que é uma dissertação – meus pais – perceberam meu entusiasmo, dedicação e substituição do lazer convencionalmente aceito pela sociedade pelo lazer do silêncio da leitura/escrita e atuaram como suporte fundamental sem o qual nada seria possível, nem mesmo os inúmeros desafios mundanos que antecedem/transcendem a formação acadêmica.

É preciso destacar a participação daqueles que nem sabem que ajudaram, mas, ao proporcionarem uma boa risada, uma boa conversa, ajudaram a recarregar as energias necessárias para dar continuidade ao trabalho.

Aceitar participar de uma pesquisa não é fácil, principalmente para os sujeitos da pesquisa, que “abrem” sua vida a alguém que não conhecem. Essa relação de confiança reitera nossa responsabilidade, enquanto pesquisadores, de promover um trabalho sério, com o máximo de responsabilidade e comprometimento; assim, agradeço às duas professoras que foram entrevistadas pela abertura e a oportunidade de desenvolver essa pesquisa; elas permitiram para além de resultados de pesquisa, uma autorreflexão sobre minha própria vida. Considero-me privilegiado por ter tido a oportunidade de desenvolver esse trabalho.

Por fim, e certamente, não menos importante, agradeço a minha companheira Dayane, que entendeu o significado dessa pesquisa para mim, não hesitou em me ajudar e esteve presente nos momentos em que o companheirismo se faz mais

necessário: nas adversidades; assim, reitero, sem medo de dizer, que esse trabalho é conjunto e compartilho com todos os envolvidos o seu devido mérito.

“O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las” (VYGOTSKY, 1997, p. 83).



## RESUMO

Buscar-se-á, aqui, ampliar as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho a partir das contribuições de duas professoras da prefeitura de Belo Horizonte com deficiências relacionadas ao sistema ótico. Para tanto, a opção foi por recorrer a literatura, não apenas do ponto de vista da inclusão laboral, mas, sobretudo, perpassando pela história marginalizante do processo inclusivo no Brasil a fim de ampliar o entendimento acerca dos reflexos negativos percebidos ainda hoje. Além da revisão bibliográfica a opção metodológica foi por fazer uma observação participante junto às professoras, entrevista semiestruturada e história de vida tópica. Como resultados observamos que paulatinamente a inclusão laboral está se efetivando, entretanto, há discrepância entre os setores público e privado. Em havendo um professor com deficiência é preciso admitir um novo sujeito sociocultural na relação professor/aluno: o auxiliar de apoio ao educando. Ademais, ao que parece, a participação de professores com deficiência amplia a noção de inclusão nos alunos, que tendem a se tornar mais atitudinalmente inclusivos e a desenvolverem comportamento “prosocial”.

**Palavras-chave:** Professor com Deficiência. Deficiência Visual. Inclusão Profissional. Trabalho. Educação.

## **ABSTRACT**

We aim to broaden the discussions on the inclusion of people in handicap situation in the work market from the contributions of two teachers of the city of Belo Horizonte in handicap situation related to the optical system. In addition, we chose to look in the literature, not only about work inclusion, but especially about the marginalizing history of people in handicap situation in Brazil, which allows us to broaden our understanding of the reflexes still perceived today. In addition to the literature review, the methodological option was to conduct a participant observation with the teachers, semi-structured interview and topical life story. As a result, we observed that labor inclusion is gradually being implemented, however, there is a discrepancy between the public and private sectors. In the case of a teacher in handicap situation, it is necessary to admit a new socio cultural subject in the teacher / student relationship: the teacher support assistant. Gradually, it seems, the participation of teachers in handicap situation increases the notion of inclusion in students, who tend to become more inclusive and develop "prosocial behavior" - willingness to help others.

**Keywords:** Teacher in handicap situation. Visual handicap. Professional Inclusion. Work. Education.

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Reserva de Vagas às Pessoas com Deficiência.....	49
Quadro 2	condições estruturais das escolas de ensino básico ao atendimento dos alunos com deficiência.....	52
Quadro 3	Divisão de vagas destinadas aos alunos de escolas públicas.....	54
Quadro 4	Matricula das Pessoas com Deficiência no ensino superior.....	59
Quadro 5	Grupos de sujeitos da Universidade Federal do Maranhão agrupados de acordo com seus pares.....	62
Quadro 6	Percentual de pessoas com deficiência por região brasileira.....	65
Quadro 7	Emprego segundo o Tipo de Deficiência (2016/2017) .....	65
Quadro 8	Empregos por escolaridade e tipo de deficiência.....	68
Quadro 9	Assuntos abordados em produções relacionadas a temática professores com deficiência.....	103
Quadro 10	Professores com deficiência na Prefeitura de Belo Horizonte.....	121
Quadro 11	Distribuição de Vagas, Prefeitura de Belo Horizonte, concurso de professor Municipal 2016.....	123
Quadro 12	Tempo De Contribuição Para Aposentadoria Especial Da Pessoa Com Deficiência 192	
Quadro 13	Pontos de convergência entre os pensamentos das professoras acerca do Trabalho.....	210
Quadro 14	Destaques específicos relatados pela professora Themis .....	215
Quadro 15	Destaques específicos relatados pela professora Afrodite.....	216

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alunos com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados em classes comuns.....	51
Gráfico 2	Remuneração dos trabalhadores com deficiência em 2017.....	66

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CF/88	Constituição Federativa de 1988
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MGS	Minas Gerais Administração e Serviços S/A
MP	Ministério Público
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEA	População Economicamente Ativa
PL	Projeto de Lei
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
RH	Recursos Humanos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>16</b>
2.1 Etapas Metodológicas .....	23
<b>3 DA ONTOLOGIA DO TRABALHO À INCLUSÃO LABORAL</b> .....	<b>27</b>
3.1 O trabalho: genuinamente uma função humanizadora .....	27
3.2 O paradigma da inclusão: trabalho, educação e socialização.....	37
3.3 políticas públicas Inclusivas: uma normatização necessária de direitos.....	47
3.4 Inclusões no Ensino Superior: a porta de entrada para o mercado de trabalho? ..	50
3.5 O Enfoque trabalhista da Inclusão.....	64
3.6 O trabalho docente.....	81
3.7 O docente com Deficiência.....	102
3.7.1 O docente com Deficiência na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte-MG .....	121
<b>4 DOCUMENTÁRIO</b> .....	<b>125</b>
4.1 Divulgação do Documentário .....	131
4.2 Roteiro do Documentário.....	136
4.2.1 Apresentação .....	136
4.2.2 Profissionais de apoio à Inclusão .....	137
4.2.3 Colegas de Profissão.....	137
4.2.4 Familiares das Professoras.....	137
4.2.5 Professoras com Deficiência .....	138
4.2.6 Encerramento.....	138
4.3 Produção do Documentário .....	138
<b>5 DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, DESEJO COMUM: INCLUSÃO</b> .....	<b>139</b>
5.1 Como é ser professora com Deficiência Visual?.....	140
5.1.1 THEMIS .....	141
5.1.2 AFRODITE .....	144
5.2 Professora Themis.....	146
5.2.1 Acessibilidade tecnológica.....	153
5.2.2 Deslocamento .....	154
5.2.3 Leis.....	157
5.2.4 Trabalho .....	160
5.2.5 Educação.....	162
5.2.6 Reconhecimento.....	168
5.2.7 Diferença entre as escolas.....	171

5.2.8 Relação com os alunos.....	173
<b>5.3 Professora Afrodite.....</b>	<b>176</b>
5.3.1 Acessibilidade tecnológica.....	182
5.3.2 Deslocamento.....	186
5.3.3 Leis.....	187
6.3.4 Trabalho.....	191
5.3.5 Trabalho de parceria.....	194
5.3.6 Reconhecimento.....	200
5.3.7 Relação com os alunos.....	204
<b>5.4. Ampliando as discussões acerca dos dados produzidos.....</b>	<b>209</b>
<b>5.5 Considerações Finais.....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS:.....</b>	<b>222</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As constantes reivindicações sociais por uma sociedade mais inclusiva no Brasil coadunaram em uma construção legislativa em prol da garantia de direitos à pessoa com deficiência, desde a área social até a inclusão no mercado de trabalho, principalmente a partir da Constituição Federativa de 1988 (CF/88). As garantias legais se mostram importantes, sobretudo por permitir que as pessoas que outrora eram marginalizadas possam gradativamente participar das diversas instituições sociais, como a escola e o mercado de trabalho. Conquanto, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário que além de garantias legais exista conscientização e participação de toda a sociedade, o que pode ser compreendido como uma inclusão atitudinal. O referencial teórico aqui contido demonstra que o processo inclusivo ainda encontra resistência, sobretudo no mercado de trabalho, entretanto, a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é mais efetiva do que foi no passado.

A inclusão de pessoas com deficiência pode/deve ser compreendida a partir de mais de um aspecto, como, por exemplo, o social, o escolar e o trabalhista. Tratar-se-á aqui principalmente a respeito do processo de inclusão laboral. Entretanto, para que possamos ampliar as discussões no mercado de trabalho é necessário que façamos conjuntamente uma análise acerca da inclusão social e escolar.

A criação de leis e a regulamentação de direitos, tanto no mundo quanto no Brasil, nos ajuda a compreender o atual paradigma inclusivo; é possível depreender que a segregação das pessoas com algum tipo de deficiência está diminuindo, ainda que a marginalização não tenha sido erradicada.

No contexto atual o ambiente escolar que outrora não recebia pessoas com deficiência passa a recebê-las, contudo, em alguns casos há restrição e até segregação dentro da própria escola, processo compreendido por Mendes (2007) como integração e não inclusão. Aos poucos a perspectiva inclusiva, sobretudo a partir da década de 1990 com maior investimento governamental em leis, decretos e outros documentos normativos, passa a ser mais efetiva no Brasil, e finalmente,

em 2016, é sancionada uma lei que amplia a possibilidade de ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior público através da reserva de vagas; considerando não apenas a deficiência, mas também a classe social e a raça.

Compreender o acesso, permanência e posterior conclusão do curso pelas pessoas com deficiência no ensino superior nos permite propor novas indagações a respeito do processo de inclusão no mercado de trabalho. Pois nesse contexto o discurso da falta de qualificação perde espaço - nas justificativas de não contratação de pessoas com deficiência - junto aos empregadores.

A proposta aqui é fundamentalmente discutir o processo de inclusão de professores com deficiência na prefeitura de Belo Horizonte. Admitindo que existe no contexto brasileiro um processo histórico marginalizante é fundamental que esses profissionais possam dizer o que realmente compreendem a respeito desse processo de inclusão, sobretudo para ressaltarmos práticas que funcionam além de podermos vislumbrar mudanças a fim de construirmos uma sociedade menos excludente.

Com isso, esta pesquisa busca conhecer, de forma aproximativa, a realidade do processo de inclusão de professores com deficiência na prefeitura de Belo Horizonte. Sendo um grande desafio compreender as condições político-sociais dessa inclusão. Ressalta-se a importância de tal estudo para ampliarmos o conhecimento sobre o real papel das políticas inclusivas, buscando ressaltar ações que têm demonstrado bons resultados e vislumbrar mudanças (em setores que houver necessidade) a fim de garantir efetivamente o direito das pessoas com deficiência, sobretudo no mercado de trabalho. Além disso, com objetivo de compreender o impacto social, na visão de trabalhadores e trabalhadoras com deficiência, a respeito desse processo inclusivo no mercado de trabalho, principalmente nas escolas da prefeitura de Belo Horizonte, busca-se reconhecer/conhecer o trabalho, as tramas, os desafios, os saberes, as renormalizações do/no trabalho, as redes de solidariedade, as superações entre outras situações que ocorrem no trabalho real.



Espera-se, com esse estudo, diante dos conhecimentos produzidos, contribuir com as políticas públicas bem como com o pensamento social a respeito da importância de tornar a sociedade cada vez mais atitudinalmente inclusiva do ponto de vista dos direitos coletivos, o que passa fundamentalmente pelas questões inclusivas, não apenas de pessoas com deficiência, mas de todos os sujeitos mediante suas individualidades.

## **2 METODOLOGIA**

Minayo (2002, p.14) entende metodologia como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A autora argumenta que a ciência não deve ser entendida como um modelo pré-concebido; ela é historicamente construída e passa por constantes mudanças, sobretudo por haver possibilidade de descobertas e avanços em todos os processos circundados por mudanças. “A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração, e não como um sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (MINAYO, 2002, p.12).

Além de admitir que a ciência não se traduz em modelos prontos para cada tipo de situação, ao falarmos de ciências sociais estamos diante de fatos históricos, ou seja, carregados por características próprias de um determinado período; fazendo-se necessário, portanto, estabelecer o recorte temporal exato de estudo, correndo-se o risco de produzir dados sem relevância ao generalizarmos o recorte, tanto socialmente quanto temporalmente. “Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (MINAYO, 2002, p.13).

Concordando com a análise de Minayo de que a ciência não deve ser concebida como um modelo pronto; adotamos, para fins desta pesquisa, uma junção de métodos qualitativos, pois entendemos que uma coadunação de métodos seria o mais adequado para atender o que fora proposto como objetivos de pesquisa.

Ao falar de pesquisa qualitativa, Minayo defende que este tipo de pesquisa produz dados, em ciências sociais, que não podem ser quantificados:

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de resultados (MINAYO, 2002, p.22).

Ainda que os métodos qualitativos possam ser mais indicados para conhecer situações subjetivas que não possam ser mensuradas em equações matemáticas, não podemos dizer que os métodos qualitativos sejam opostos aos quantitativos. É possível, inclusive, trabalhar com os dois concomitantemente, de modo que se possa produzir dados complementares. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p.22).

Admitir que o ser humano é um ser histórico, e que portanto, traz ao longo de sua trajetória uma significação única e particular de suas experiências vividas é perceber que existe uma necessidade científico-social de não desconsiderar o contexto particular dos indivíduos sujeitos da pesquisa, buscando, obviamente, ampliar as discussões de forma coletiva.

Ao falarmos de junção de métodos é preciso esclarecer o fato de acreditarmos que para alcançarmos os objetivos propostos para esta pesquisa, apenas uma entrevista não seria suficiente. Ao falarmos de sujeitos com deficiência, estamos falando de pessoas historicamente marginalizadas e estigmatizadas, e que portanto, precisam de um lugar de fala, não apenas para ressignificarem sua história, mas para que a sociedade, enquanto participante ativa no processo de promoção de inclusão social possa ao mesmo tempo ressignificar seus valores, crenças e atitudes. O termo “lugar de fala” foi inicialmente discutido por Ribeiro (2017) para tratar da marginalização social da mulher negra, no entanto, ao entender o “lugar de fala” como sendo um posicionamento de um grupo social que vivencia uma realidade diferente, sobretudo para garantir que as pautas sociais não sejam uniformizadas; entendemos que o termo pode/deve ser pensado em relação a outros grupos que igualmente as mulheres negras tiveram suas pautas subjugadas na sociedade.

Quando se fala em reconhecer a voz das pessoas com deficiência, pensa-se no método de história oral, conquanto, este é, na verdade, um método amplo, que possui mais de uma vertente.

O método da história oral, em suas vertentes histórias de vida, narrativas, trajetórias de vida, requer o uso de fundamentos epistemológicos, isto é, o pesquisador deve orientar-se através de pressupostos que delimitam o entendimento sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, que por sua vez definirão o caráter de investigação social (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p.84).

Silva et al. (2007, p.29) destacam que um diferencial do método história de vida em relação aos métodos biografia, autobiografia e história oral é que neste método existe “a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito”. Ou seja, há uma troca sociocultural em que o entrevistado pode ressignificar sua própria história ao passo que o entrevistador passa a fazer parte do contexto, influenciando e sendo influenciado pela produção de dados presente no momento da entrevista.

Drago e Santos (2013, p.86) em relação aos métodos considerados biográficos, argumentam que:

A referência comum, entre as abordagens que se pretendem biográficas, diz respeito, somente, ao que constitui o núcleo central do método: a dimensão do contar e da narrativa. No mais, o que se observa é uma ausência total de consenso entre as mesmas.

Admite-se, portanto, que através do relato de sua própria trajetória o entrevistado assume uma relação de proximidade com o entrevistador, o que não necessariamente ocorre nos outros métodos biográficos.

Silva et al. (2007, p.31) acrescentam que:

A experiência de relatar sua história de vida, oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re)-experimentá-la, re-significando sua vida – o que implica numa dimensão ética do estudo, trazendo uma contribuição que consideramos essencial.

Dá-se destaque também ao que dizem Drago e Santos (2013, p.88) a esse respeito:

A entrevista, sob a ótica do entrevistado, permite uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro, ou seja, o entrevistado torna-se capaz de se ver como o criador da história, à medida que, de alguma maneira, transformou e transforma o mundo em sua vivência, questionando elementos da vida social.

Tendo em vista a capacidade autoformativa presente no método história de vida, depreende-se que os entrevistados deixam de ser apenas objetos de pesquisa e passam a assumir, concomitantemente, um papel de sujeitos ressignificadores de suas próprias histórias de vida.

Ainda que o método história de vida seja pertinente a determinados contextos, é preciso que exista uma relação de confiança e proximidade entre pesquisador e entrevistado para que o entrevistado se sinta à vontade para contar detalhes sobre sua vida. Essa aproximação não é recomendada por alguns estudiosos, contudo, Silva et al. (2007, p.33) destacam que em alguns contextos, quando se deseja conhecer detalhes da trajetória de vida de determinadas pessoas, uma aproximação entre pesquisador e entrevistado é imprescindível para que haja qualidade nos dados produzidos, “pois entendemos que o vínculo não invalida ou torna menos científico o método de história de vida”.

Os autores concluem que:

O método história de vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano (SILVA et al., 2007, p.34).

Entendendo, portanto, que a história subjetiva poderia nos ajudar a compreender contextos coletivos; tivemos na história de vida o primeiro passo norteador da entrevista aqui proposta. Objetivando pois, que o entrevistado relatasse-nos aquilo que o toca, ou seja, fatos que na sua percepção marcaram de alguma forma seu percurso formativo, sejam aspectos negativos ou positivos.

Drago e Santos (2013, p.82-83) destacam que a história de vida é fundamental quando os sujeitos da pesquisa são adultos com deficiência, pois “esses indivíduos possuem uma história que precisa ser contada, ouvida, registrada, para que não percamos subjetividades tão ímpares que podem trazer uma contribuição muito grande para pensarmos ações educativas numa perspectiva inclusiva”.

Mesmo dentro da história de vida é possível especificar ainda mais o método; Dias e Santos (2005, p.280) dizem que:

[...] enquanto algumas narrativas de vida são dirigidas para abarcar a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até o presente, outras são mais limitadas e procuram dados referentes a um período específico da vida da pessoa, sendo denominada de História de Vida Tópica.

Como o objetivo dessa pesquisa foi/é conhecer fatos marcantes no processo formativo e de atuação profissional dos professores com deficiência, ou seja, foi/é uma pesquisa que buscou/busca compreender apenas uma parte da vida dos professores; entendemos ter sido mais significativo estabelecer um recorte tópico (percursos formativos e de atuação profissional) dentro da aplicação do método história de vida.

De acordo com a ampla discussão supramencionada sobre o método história oral, optou-se, para esta pesquisa, por utilizá-lo na forma de relato de vida, apresentando ainda, um recorte tópico. Neste sentido, através de uma questão geradora, que foi: “você pode me contar sua trajetória de formação e atuação profissional até os dias de hoje?”; foi oportunizado que os participantes destacassem aquilo que para eles tenha sido relevante dizer. Conquanto, acreditamos que, ainda que seja importante destacar as percepções dos entrevistados acerca deles mesmos, também é relevante abordar temas específicos sobre os objetivos desta pesquisa. Deste modo, além da opção pela história oral no formato história de vida tópica, adotou-se o método de entrevista semiestruturada.

De acordo com Minayo (2006, p. 261-262) a entrevista semiestruturada “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”.

Minayo (2006) destaca que a entrevista semiestruturada facilita que as hipóteses e pressupostos do entrevistador sejam abordados durante a pesquisa, sobretudo por obedecer a um roteiro utilizado pelo pesquisador.

Minayo (2002, p. 57) destaca a entrevista como sendo um importante instrumento de pesquisa de campo, mas é taxativa ao dizer que a entrevista não é neutra, pois “se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-

objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

A autora destaca que o termo “Entrevista” é genérico e admite vários formatos; Minayo (2002, p.59) acrescenta que, em muitas pesquisas de cunho científico-social, uma narrativa da própria história de vida configura-se como um bom começo de entrevista, pois, “para muitas pesquisas a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação”. Tais dados particulares podem configurar-se como uma boa opção de investigação do coletivo através das percepções subjetivas individuais.

Narrar sua própria vida permite ao entrevistado se apropriar dos acontecimentos mais marcantes em sua vida. Desse modo, ao passo que o entrevistado faça uma autorreflexão sobre sua vida, o pesquisador não limitará a produção de dados, pois será o próprio entrevistado quem decidirá o que é relevante dizer. Essa dinâmica é interessante ao admitirmos que aspectos não pensados preteritamente pelo entrevistador possam ser revelados no momento de troca sociocultural entre entrevistado e pesquisador.

Assim, conforme fora brevemente escrito acima, após a resposta da questão geradora, a qual os entrevistados responderam livremente; a opção foi por fazer algumas perguntas específicas no intuito de contribuir na compreensão dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Entende-se ainda, que para uma melhor análise dos dados produzidos é preciso compreender aspectos não orais presentes no momento da entrevista. Desse modo, a opção foi por fazer uma observação participante, buscando contextualizar aspectos orais com aspectos não ditos, mas observados no momento do contato entre pesquisador e entrevistado. A partir da observação participante a opção foi por ouvir outros sujeitos (alunos) ligados diretamente com o processo de atuação dos professores. Optamos por fazer um questionário semiestruturado com os alunos que se mostraram abertos ao diálogo durante a observação participante.

Minayo (2006) destaca que toda entrevista, seja ela semiestruturada ou não, deve ser acompanhada, sempre que possível, de uma observação participante, pois ela deve ser interpretada a partir de uma contextualização.

De acordo com a autora, a observação participante é tão importante nas pesquisas sociais que é considerada por alguns estudiosos como um método de pesquisa por si só, sobretudo pelo fato de estar o pesquisador face a face com o entrevistado, inserido dentro do contexto de vida do participante da pesquisa, modificando e sendo modificado socioculturalmente por esse contexto.

Minayo aponta a observação participante como um método complementar às entrevistas, pois:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2002, p.60).

Assim como destacado pela autora, as entrevistas ocorreram em um intervalo de tempo restrito; não sendo possível obter, na totalidade, todas as dimensões esperadas nos objetivos propostos pela pesquisa. Nesse sentido a observação tornou-se um importante instrumento de complementação na produção de dados.

As entrevistas foram importantes para a produção de dados, que, subsequentemente foram transformados em um texto acadêmico; conquanto, um dos objetivos dessa pesquisa foi/é tornar o processo inclusivo cada vez mais presente na sociedade, e para tanto, o texto acadêmico por si só pode não dar conta de alcançar determinados públicos sociais. Desse modo, a opção foi por produzir além de um texto escrito, uma produção audiovisual, com o objetivo, sobretudo, de mostrar os desafios atuais e as conquistas históricas das pessoas com deficiência, aqui representadas na figura de professores com deficiência.

Acredita-se ainda, que registros audiovisuais possam ampliar o acesso aos resultados da pesquisa. Nem sempre a linguagem acadêmica atinge o público externo ao campo de estudo específico, principalmente por dispor de linguagem

própria que raramente é compreendida por outros setores da população. Assim, uma produção em outro suporte, que não seja a escrita acadêmica, pode ampliar o acesso aos resultados da pesquisa, facilitando inclusive, o cumprimento social de toda pesquisa, que é impactar positivamente no cotidiano social, tornando-o, em essência, inclusivo. Para discorrer acerca da produção audiovisual é desprendido um capítulo específico, sobretudo para dialogar com outros autores a respeito do gênero e do método escolhido.

De tudo posto, destaca-se que esta pesquisa não teve/tem por objetivo estabelecer verdades absolutas. As discussões teóricas apresentadas aqui corroboram a ideia de transitoriedade do conhecimento, sendo este, algo relativo a um recorte espacial e temporal. Desse modo, reiteramos que conhecer o processo de inclusão de alguns professores com deficiência na prefeitura de Belo Horizonte não nos permite conhecer todo o processo, mas nos possibilita ampliar nossas concepções inclusivas e repensar possibilidades de intervenções futuras; destaca-se, por fim, que: “O produto final de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve sempre ser encarado de forma provisória e aproximativa (MINAYO, 2002, p. 79).

Abaixo optamos por assinalar as etapas que essa pesquisa adotou. Acreditamos que a sistematização contribua para um melhor entendimento dos procedimentos adotados, sobretudo por termos realizado uma junção de métodos.

## **2.1 Etapas Metodológicas**

Essa pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais sob o número 08327918.8.0000.5149, e, em 22 de maio de 2019 foi aprovada através do parecer número 3.340.306. Assim, procuramos adotar critérios a fim de minimizar os prejuízos aos participantes da pesquisa. Para facilitar o entendimento far-se-á, abaixo, uma descrição das etapas que esta pesquisa seguiu:

### **1ª etapa – revisão bibliográfica**



A primeira etapa dessa pesquisa foi exatamente uma busca por produções pretéritas a esta que de alguma maneira contribuíram para um olhar mais cuidadoso para os sujeitos objeto dessa pesquisa. Consideramos não apenas produções que abordam o mesmo objeto (deficiência/inclusão) e os mesmos sujeitos (professores com deficiência) aqui descritos, mas também pesquisas e autores que discutem objeto e sujeito de maneira separada, sobretudo para ampliarmos os conhecimentos acerca do tema, proporcionando uma maior capacidade de análise crítica do que se pretendeu/pretende fazer na pesquisa aqui proposta. Rampazzo (1998) ressalta que uma revisão bibliográfica tem por objetivo conhecer as contribuições científicas que se aprofundaram acerca do tema assumido como objeto de pesquisa pelo investigador. Para Yamamoto e Miako (1999) uma pesquisa bibliográfica é feita quando o investigador inter-relaciona o objeto de sua pesquisa com outros já estudados, a fim de se familiarizar e se aprofundar no tema. Para Salomon (1996), antes de ir a campo é importante avaliar as produções bibliográficas já produzidas sobre o assunto, pois elas mostram as dificuldades, as perspectivas e, principalmente, as possibilidades futuras de aprofundamento a respeito de um tema específico.

## **2ª etapa – os sujeitos da pesquisa**

Em contato formal com a ouvidoria da prefeitura de Belo Horizonte fomos informados que existem 26 professores com deficiência atuantes na educação básica do município.

Em contato com o núcleo de inclusão do município de Belo Horizonte, nos foi informado que devido à alta rotatividade de professores não era possível especificar em qual escola estavam atuando os 26 professores com deficiência, contudo, o

núcleo nos forneceu o contato de dez escolas, nas quais possivelmente estariam atuando professores com deficiência.

Em contato com as escolas conseguimos localizar uma professora cega, uma com baixa visão e um professor surdo, sendo que as duas professoras aceitaram participar da pesquisa e o professor não aceitou.

Desse modo, as duas professoras com deficiência da rede municipal de Belo Horizonte constituíram-se sujeitos dessa pesquisa. Além delas, três alunos que demonstraram interesse em se expressar acerca da aula/professora/inclusão se constituíram como sujeitos dessa pesquisa. É importante destacar que a participação dos alunos se deu por um desejo deles em falar e não a partir de uma solicitação do entrevistador.

### **3ª etapa – Observação participante**

A opção foi por observar o contexto escolar, tanto dentro da sala de aula quanto nos diversos ambientes em que se constitui a profissão docente. Como um dos objetivos dessa pesquisa foi/é conhecer o processo de inclusão social dos professores com deficiência dentro do contexto de atuação profissional, considerou-se importante observar todo o processo organizacional e administrativo das escolas as quais as professoras atuam. Dentro dessa observação foi definido os alunos que participaram da entrevista semiestruturada, selecionando-os, sobretudo pelo manifesto interesse e pela vontade em contribuir com suas experiências de relacionamento com a professora com deficiência.

### **4ª etapa – história de vida tópica**

A partir da questão geradora “você pode me contar sua trajetória de formação e atuação profissional até os dias de hoje?” possibilitamos que as professoras dissessem aquilo que para elas tenha sido importante expressar acerca do processo de formação profissional e subsequentemente atuação profissional.

### **5ª etapa – entrevista semiestruturada**

Além das contribuições oriundas das respostas à questão geradora, fizemos algumas perguntas específicas a fim de buscar compreender o que fora proposto como objetivos dessa pesquisa.

As questões direcionadas às professoras foram:

- 1- Como foi o seu percurso na escolarização básica?
- 2- Por que escolheu a profissão docente?
- 3- Como você descreve o seu percurso de formação profissional no ensino superior?
- 4- Como ocorreu a sua inserção no mercado de trabalho?
- 5- Como você avalia o seu relacionamento com os alunos?
- 6- Como você avalia a lei de cotas?
- 7- Como você avalia suas condições de trabalho?
- 8- Você pode falar um pouco do seu relacionamento com os colegas de trabalho?
- 9- Para você, o processo de inclusão no mercado de trabalho é efetivo?

As questões direcionadas aos alunos foram:

- 1- Como é o seu relacionamento com o professor(a)?
- 2- Como é a aula do professor(a)?
- 3- O que você mais gosta na aula do professor(a)?

### **6ª etapa – Produção audiovisual.**

Tanto as respostas à questão geradora quanto as respostas ao questionário semiestruturado foram gravadas e se configuraram como dados para a produção audiovisual posteriormente, conquanto, além das entrevistas foi feito um outro

momento de gravação buscando contextualizar as respostas apresentadas pelos dois professores participantes da pesquisa. Ademais, destaca-se que o documentário possui um capítulo específico, no qual abordamos detalhes das pretensões de gênero e método da produção.

### **7ª etapa – análise dos dados**

Após a produção de dados foi feita uma transcrição e análise interpretativa das entrevistas semiestruturadas e das histórias de vida tópicas, as quais foram contextualizadas com a observação participante e apresentadas nos resultados dessa pesquisa.

## **3 DA ONTOLOGIA DO TRABALHO À INCLUSÃO LABORAL**

Ao falarmos em inclusão, seja em qualquer âmbito (social – escolar – laboral), é imprescindível fazer uma contextualização histórica, sobretudo para entendermos os efeitos que os processos históricos de marginalização e segregação das pessoas com deficiência possam causar ainda nos dias atuais, e, por outro lado, reconhecer os avanços que são fruto de um processo constante de reivindicação social.

Portanto, optou-se por subdividir o referencial teórico, buscando justamente contextualizar o processo de inclusão até que possamos discutir efetivamente os processos de trabalho dos professores com deficiência.

### **3.1 O trabalho: genuinamente uma função humanizadora**

Ontologicamente, tem-se o trabalho como uma tarefa genuinamente humanizadora. Todos os animais são capazes de realizar tarefas, conquanto, assim como afirma Marx (1988), apenas o ser humano é capaz de planejá-las, imaginá-las, antes mesmo de construí-las. Saviani (2007) corrobora o pensamento de Marx e acrescenta que os animais têm a capacidade de adaptar suas necessidades aos

recursos disponíveis na natureza, mas só o ser humano é capaz de adaptar a natureza às suas necessidades. É justamente essa característica de intervir e modificar a natureza que diferencia o homem dos animais, pois ao modificar a natureza o homem produz trabalho. Para Vygotsky (1991), o ser humano, à medida que transforma a natureza, também se transforma internamente, o que significa que as relações humanas são mediadas pelo trabalho.

Kubo, Gouvêa e Mantovani (2013, p.29) discutem o trabalho para além de fatores econômicos. Os autores entendem que “há uma grande chance de o aspecto econômico não ser o único a ser considerado como essencial do ponto de vista do trabalhador”. É preciso compreender as múltiplas dimensões existentes nas relações de trabalho; assim, o trabalho pode ser visto como “forma de se obter a renda, mas também como uma atividade que proporciona realização pessoal, social, meio de se estabelecer e manter contatos interpessoais, entre outros” (KUBO; GOUVÊA; MANTOVANI, 2013, p.29).

Carmo (2001, p. 15) apresenta um conceito de trabalho que nos ajuda a entendê-lo a partir de uma função humanizadora e não apenas de trocas mercantis. Para o autor o trabalho é “toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. E realizando essa atividade, o homem se transforma, se auto-produz e, ao se relacionar com outros homens, estabelece a base para as relações sociais.”

Albornoz (2004, p.12) destaca que ainda que a utilização de instrumentos para modificar a natureza seja uma característica predominantemente humana, a história mostra que outros seres primitivos podem usar, por exemplo, um galho de árvore para retirar uma fruta. Assim, para a autora, o que realmente difere o homem dos demais animais é que no trabalho humano existe liberdade:

Posso parar de fazer o que estou fazendo, embora seja um servo, embora não me seja reconhecido o direito de greve, e embora eu venha a sofrer por causa deste meu gesto. Posso também fazer meu trabalho de muitas maneiras diferentes, se a máquina não o programar assim como o instinto faz com os outros animais.

Ao passo que o ser humano modifica a natureza ao mesmo tempo que transforma a si mesmo, é possível depreender que nenhum trabalho é igual a outro, por mais

parecido que possa ser. O que torna essa análise possível é justamente entender o trabalho a partir de sua função humanizadora.

Kubo, Gouvêa e Mantovani (2013, p.29) explicam que a definição de trabalho varia de acordo com o momento histórico, atendendo, sobretudo, aos interesses específicos de determinado período. Assim, é inegável que as concepções de trabalho no sistema feudal, por exemplo, eram diferentes das vigentes do sistema capitalista. Os autores destacam que “a partir do século XIX, após a introdução do modo capitalista de produção, difundiu-se a ideia de que a riqueza de um país dependia, efetivamente, do trabalho [...]”.

O sistema capitalista estabelece a troca de força de trabalho pelo recebimento de moeda; tal prática impulsiona uma mudança nas relações sociais, sendo, a partir de então, a troca da força de trabalho por dinheiro/remuneração, confundida como sinônimo de trabalho, esquecendo-se, portanto, da ontologia do mesmo. Há, nesse sistema, acumulação de riqueza produzida, produtividade pautada por padrões e seleção de trabalhadores, concepção de corpo produtivo, determinação de tempo produtivo, regulação, controle e posse privada do que se produz, expropriação de lucro e mais valia. Assim, o trabalho, no capitalismo, segrega e expropria trabalhadores.

Ao analisarem as contribuições de diversos autores como MOW (1987), Kanungo (1982) e Soares (1992), Kubo, Gouvêa e Mantovani (2013, p. 31) destacam a importância social do trabalho; para os autores o trabalho pode ser compreendido como uma categoria central. Além da centralidade do trabalho os autores destacam as normas sociais e os objetivos criados a partir do trabalho. “O trabalho tem sido classificado, geralmente, como a segunda mais importante esfera na vida de uma pessoa, perdendo somente para a família”.

Tal centralidade pode ser observada a partir da importância social atribuída a ele, sendo considerado, inclusive, um objetivo de vida. O contexto de sociedade coletiva exige que as necessidades individuais não sejam privilegiadas em detrimento das necessidades gerais, o que implica na emergência de atribuições de normas sociais

relacionadas ao trabalho. Além de normas o trabalho possibilita uma inserção social do trabalhador, orientações a respeito de direitos e deveres, e cria objetivos, como o recebimento de renda e sentimento de independência/autonomia.

Em pesquisa realizada com 304 trabalhadores brasileiros, sendo 159 do setor privado e 145 do setor público, Kubo, Gouvêa e Mantovani (2013, p. 31) identificaram que, entre os entrevistados, a percepção dos trabalhadores acerca das normas sociais destoava em termos de representatividade do que está posto, até então, na literatura:

O trabalho possui papel importante em atribuir significado à própria vida do trabalhador, o trabalho é visto como um fator fundamental da vida como um todo. Adicionalmente, observou-se que os objetivos e resultados valorizados no trabalho (como aprendizagem, autonomia, prestígio, ascensão) são mais importantes para os trabalhadores do que os direitos e deveres relacionados ao trabalho.

Os autores explicam o caso brasileiro, sobretudo pelo fato de questões ligadas ao trabalho estarem diretamente relacionadas com o contexto no qual estão inseridas. Assim, é inevitável que questões políticas, econômicas, sociais, entre outras, interfiram na percepção dos trabalhadores a respeito de suas atividades desenvolvidas.

Filho (1994) acredita que para discutir a relação entre o homem e o trabalho é preciso, antes, compreender o significado de Homem. O autor recorre a antropologia para dizer que o homem é um animal, sendo a racionalidade o fator que o difere dos demais animais. Assim, através de sua racionalidade o homem é capaz de modificar a natureza. Essa transformação é compreendida como sendo o trabalho propriamente dito. Em outras palavras pode-se dizer que o trabalho é uma tarefa humanizadora, pois é através do trabalho que o homem produz sua existência/sobrevivência. “O trabalho, essencialmente, é uma ação própria do homem mediante a qual transforma e melhora os bens da natureza, com a qual vive historicamente em insubstituível relação” (FILHO, 2004, p.22).

O autor destaca que ontologicamente o trabalho é gratificante por si só, não sendo necessário atribuir valor de troca para que exista satisfação em realizar um trabalho. “As fontes de dignidade do trabalho devem buscar-se, principalmente, não

em sua dimensão objetiva, e sim na sua dimensão subjetiva. O valor do trabalho não reside no fato de que se façam coisas, mas de que são coisas feitas pelo homem” (FILHO, 2004, p.22).

Ainda que seja preciso evidenciar as questões subjetivas existentes no trabalho, destaca-se que a vivência em sociedade exige uma participação nas regras sociais, portanto, há fatores objetivos como a necessidade de sobrevivência, alimentação, saúde e educação. Tão logo, entender o trabalho não é excluir sua função mercantil, entretanto, é reconhecer que o trabalho é mais do que isso.

As concepções atuais de trabalho que supervalorizam as trocas comerciais em detrimento dos valores não mensuráveis produzidos no trabalho nos fazem pensar na possibilidade de fazer um investimento para (des)objetiva-lo, sobretudo para retomarmos valores ontológicos que parecem se perder paulatinamente na evolução do sistema capitalista.

Ainda que essencialmente o trabalho continue sendo a modificação da natureza pelo homem ao passo que constrói sua própria modificação, não podemos desconsiderar que historicamente alteram-se os tipos de trabalho. “Se o trabalho, em sua essência, permanece inalterado, o tipo de trabalho, contudo, transformou-se e continua transformando-se ao longo da história” (FILHO, 2004, p.22).

Segundo o autor essas transformações ocasionam fenômenos como a falta de satisfação no trabalho. Nesse caso é preciso recorrermos a história do trabalho para observar que com a não percepção de valores individuais/subjetivos não financeiros no trabalho, é compreensível que haja frustração com a profissão.

A ergologia – abordagem do trabalho – propõe que observemos o trabalho a partir do que de fato ocorre (trabalho real), pois este, ainda que minimamente, sempre será diferente das normas (trabalho prescrito). Para Schwartz (2006) o trabalho real sempre será diferente do trabalho prescrito, sobretudo por haver, na prática, características próprias do trabalhador. Ao tratarmos do trabalho real é possível evidenciar as características próprias de cada trabalho/trabalhador, o que nos



permite perceber que a satisfação ou não satisfação não pode ser simplificada na objetividade do retorno financeiro, pois cada posto de trabalho, cada trabalhador, exerce um debate de normas que não desconsidera as normas, mas as renormaliza diante de suas individualidades, história de vida, pensamentos presentes e perspectivas para o futuro. Em síntese: “O trabalho real, na verdade, é o resultado das renormatizações, não dá estrita aplicação e execução das normas. Ou melhor, é a ‘execução’ das normas através das renormatizações” (SCHWARTZ, 2006, p.462).

Renormalizar exige, sempre, um debate de normas, que pode ser mais ou menos consciente, mas sempre resultará em um trabalho real diferente do que fora prescrito. A esse constante contraste entre o trabalho imposto e o trabalho praticado Schwartz e Durrive (2007) chamam de “dramáticas do uso de si”. As dramáticas não necessariamente significam um drama, mas retratam que sempre haverá um debate de normas.

Pensar em trabalho no modo de produção capitalista nos remete a organização do trabalho que se estrutura a partir da troca de força de produção por retorno financeiro (salário), no entanto, “O pagamento monetário do trabalho não é em nada um modelo para uso do gênio humano: atualmente, contudo, ele é sempre um sintoma e aposta de compromissos, entrelaçados no conjunto de gestões e escolhas sociais” (SCHWARTZ, 1996, p. 154). O autor deixa claro que este valor atribuído ao dinheiro é na verdade um reflexo de uma série de escolhas sociais. O valor no trabalho, para Schwartz, está para além do valor econômico, “os valores que não são de mercado, e, entre eles, o “bem comum”, são presentes, operantes, eficazes, mesmo se pouco aparentes, nas atividades reguladas pelo dinheiro e alocações de recursos” (SCHWARTZ, 1996, p. 153).

Acredita-se que um olhar ergológico, não só para o resultado do trabalho, mas, sobretudo, para o humano que o realiza, nos ajude a discutir/compreender questões que assolam o trabalho moderno, principalmente por admitirmos que o trabalho transforma-se de acordo com o momento histórico, e que isso acontece devido a uma série de fatores, como os sociais e econômicos.

Ao ampliarmos as concepções de valores no trabalho, compreendendo-as como mensuráveis, mas não apenas isso, podemos angariar recursos para avançarmos nas discussões pertinentes ao momento atual do trabalho. Acredita-se que as contribuições ergológicas suscitem um olhar, no contexto atual, para a necessidade de ampliarmos e (re)valorizarmos o conceito de trabalho, retomando concepções ontológicas, sobretudo por entendê-lo como uma atividade humana complexa.

Retomando as concepções ontológicas do trabalho fica claro a sua importância para a humanidade, entretanto, o que Albornoz (2004) entende como labor nos permite ampliar a noção de trabalho para além de algo Prazeroso.

Além de atividade e exercício, trabalho também significa dificuldade e incômodo: "aqui vieram passar trabalho"; "a última enchente deu muito trabalho". Pois junto a todas as suas significações ativas, trabalho em português, e no plural, quer dizer preocupações, desgostos e aflições. É o conteúdo que predomina em labor mas ainda está presente em trabalho. (ALBORNOS, 2004, p.10).

Assim, não podemos desconsiderar o labor, as subjetividades e as constantes dramáticas vivenciadas por cada trabalhador de forma única. Tais fatores tornam a experiência no trabalho imprevisível, ainda que existam normas a serem seguidas, pois as relações vivenciadas por cada trabalhador ocasionam um constante debate de normas que reflete no trabalho real.

Essa reflexão acerca da ontologia do trabalho foi proposta para subsidiar uma análise do processo histórico da inclusão das pessoas com deficiência, que nem sempre tiveram o seu direito humanizador ao trabalho. A seguir far-se-á uma contextualização histórica da marginalização e privação de direitos sofrida pelas pessoas com deficiência.

Romero e Sousa (2008) destacam que até o feudalismo as sociedades, de modo geral, "descartavam" as pessoas com deficiência. Em alguns casos as crianças eram mortas no momento do nascimento. Segundo os autores, tal prática perversa era justificada pela incapacidade produtiva das pessoas com deficiência.

Não houve grandes mudanças nesse panorama até o século XVI, período em que, conforme ressalta Mendes (2006) surgiram as primeiras tentativas de educar as pessoas com deficiência, sendo realizadas por setores específicos da sociedade, sobretudo através dos pedagogos e médicos. Mendes (2006, p. 387) diz que: “Foi uma fase de marginalização, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais””. Romero e Souza (2008) acrescentam que o paradigma de Institucionalização<sup>1</sup> das pessoas com deficiência ultrapassou o século XIX, estendendo-se até o século XX.

A marginalização, segregação e até mesmo subestimação das habilidades e capacidades das pessoas com deficiência perduraram até meados do século XX, período em que pode ser considerado como “divisor de águas”, sobretudo por ser o momento em que teve início a produção de equipamentos para auxiliar as pessoas com deficiência; facilitando o processo de inclusão social e ampliando as condições para a inserção no mercado de trabalho e consequente “humanização” das pessoas com deficiência, introduzindo-as condições mínimas de participação e convívio social.

É possível interpretar que este momento histórico foi marcado por uma necessidade específica do contexto vivenciado na guerra, não havia, na realidade, uma mudança de paradigma social para tornar a sociedade inclusiva. O que ocorreu foi uma tentativa de devolver a força produtiva àqueles que antes da guerra já a possuíam. Conquanto, ainda que a tentativa não seja exatamente o que se espera de uma sociedade inclusiva, é possível depreendermos que os novos investimentos em “acessórios” que outrora passaram a ser chamados de tecnologia assistiva, não só contribuíram imediatamente para atender às necessidades das pessoas com deficiência como também ampliaram as perspectivas de investimentos e pesquisas futuras.

---

<sup>1</sup> Acreditava-se que a pessoa com deficiência seria melhor cuidada se vivesse confinada, em instituições especializadas para cuidarem delas; eram privadas com convívio familiar/social (ROMERO; SOUSA, 2008).

Mendes (2006) destaca que foi, sobretudo, durante a II Guerra Mundial que sentiu-se a necessidade de criar “acessórios” para atender principalmente aos soldados mutilados pelos resultados da guerra. Tais acessórios são o que chamamos atualmente de tecnologia assistiva (TA). No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) define tecnologia assistiva como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam 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 (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS, p. 9).

A partir da análise da definição de (TA), e considerando que tais recursos visam principalmente a autonomia e independência das pessoas com deficiência, percebe-se que tais recursos são indispensáveis para uma inclusão no trabalho, sobretudo por serem recursos capazes de diminuir ou eliminar barreiras estruturais e/ou tecnológicas que possam existir nos locais de trabalho.

Bersch (2017) salienta que é preciso diferenciarmos tecnologia assistiva de tecnologias no geral. Como exemplo a autora cita um aluno cadeirante usando o computador de sua escola. É preciso perceber que o aluno necessita de uma cadeira adaptada às suas necessidades e talvez precise de mobiliário adequado a sua postura, contudo, o fato de ser cadeirante não impede que esse aluno utilize o mesmo computador que os demais. Desse modo, percebe-se que o mobiliário e a cadeira de rodas podem ser considerados recursos de (TA), entretanto, o computador não pode e não deve ser considerado uma (TA).

De acordo com as contribuições da autora, fica evidente que apenas devemos considerar tecnologia assistiva os recursos que afetam diretamente a qualidade de vida e a independência da pessoa com deficiência. Ainda que existam recursos que possam ser usados por várias pessoas, é preciso considerar que cada deficiência possui características específicas, individuais, o que reforça a necessidade de se pensar recursos específicos para atender a necessidade de cada pessoa com deficiência de maneira particular.

No ambiente de trabalho, além dos recursos de ordem individual que podem vir a facilitar a realização das tarefas pelas pessoas com deficiência, é preciso considerar os recursos de uso coletivo. Nos recursos coletivos, predomina, atualmente, a recomendação de se utilizar, sempre que possível, as preposições do conceito de desenho Universal. No Brasil, o decreto nº 5.296, em seu artigo IX conceitua desenho universal como sendo:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2000).

Pensar em desenho universal no ambiente de trabalho não implica em criar equipamentos ou ferramentas exclusivas para as pessoas com deficiência, mas sim, desenvolver serviços, equipamentos e produtos que culminem para atender a todas as pessoas, sejam elas idosas, pessoas com deficiência, ou que tenham qualquer outro tipo de limitação. Sonza (2013) pressupõe que um projeto feito sob os conceitos de desenho universal deve garantir a acessibilidade física: garantia de acesso aos mais diversos ambientes por meio de estrutura adequada e a acessibilidade virtual: significa garantia de acesso e usabilidade aos recursos computacionais disponíveis.

Ainda que as concepções do desenho universal sejam fundamentais para o processo inclusivo, não podemos desconsiderar a capacidade humana de interferir e modificar o espaço. Balée (2008) discute os conceitos de paisagens naturais e culturais, refutando a ideia da existência de paisagens sem influências humanas. Para o autor, o fato de lugares distintos com as mesmas características geográficas possuírem coberturas vegetais diferentes reforçam as evidências de interferência humana na produção das paisagens, ainda que de modo primitivo. “Essas paisagens, de fato, mostram assinaturas humanas de transformações primárias do passado” (BALÉE, 2008, p. 9).

De modo análogo podemos pensar as assinaturas humanas nos ambientes organizacionais; de modo que cada ambiente organizacional influencia e é influenciado por seus trabalhadores. Corroborando essa discussão, os conceitos

ergológicos discutidos por Schwartz (2007), como as dramáticas do uso de si, corpo si, trabalho real e prescrito, nos ajudam a interpretar os trabalhadores, sejam eles com ou sem deficiência, como sujeitos ativos e produtores de suas próprias histórias nos ambientes de trabalho.

É inegável que o desenvolvimento tecnológico, sobretudo a partir da década de 1970, com o processo chamado por Castells (2010) de revolução informacional, tem promovido melhora no processo inclusivo – em todos os âmbitos, contudo, é preciso pensarmos que apenas disponibilizar os recursos não significa promover inclusão. Mendes (2006) discutiu os conceitos de inclusão e integração escolar das pessoas com deficiência; os quais utilizamos de maneira análoga para o ambiente de trabalho: apenas disponibilizar recursos técnicos sem que haja uma aceitação e cooperação social não é inclusão, é apenas uma integração da pessoa com deficiência, deixando-a a mercê da própria sorte. É preciso que sejamos, sobretudo, sujeitos sociais; as deficiências não são apenas físicas ou intelectuais, todos nós temos deficiências em setores específicos, ninguém é “bom em tudo”. Assim, promover a inclusão é garantir que todos participem, dentro de suas limitações/peculiaridades de todos os processos, sem exclusões, seja no ambiente de trabalho ou em qualquer outro ambiente.

O processo marginalizante das pessoas com deficiência tem sido, a partir de uma constante luta social, ressignificado em uma participação efetiva na sociedade. E, ao reconhecermos o trabalho como uma função humanizadora, ampliamos a inclusão laboral para além da necessidade de sobrevivência, de sustento. Se temos por objetivo atingir uma sociedade inclusiva, é fundamental que seja garantido, a todos, o direito a uma significação/ressignificação de vida, que pode ser atingida a partir do trabalho.

### **3.2 O paradigma da inclusão: trabalho, educação e socialização.**

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema que tem sido muito discutido nos últimos anos em vários países, o que não tem sido diferente no Brasil. Tem-se a Constituição Federativa de 1988 como um importante marco normativo dos direitos

das pessoas com deficiência no país, e desde então, surgiram decretos, acordos e leis que tratam do assunto.

Para ampliarmos a discussão é importante destacar o que se entende por inclusão social. Essa discussão sofreu algumas alterações com o decorrer dos anos, e talvez hoje – por admitirmos que o processo inclusivo esteja nas práticas de todas as pessoas e não somente nas pessoas com deficiência – seja um conceito de fundamental importância para discutirmos os demais “tipos” de inclusão, pois sem a inclusão social a inclusão no trabalho e escolar se tornam impraticáveis. Sassaki nos ajuda a compreender o conceito:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades (SASSAKI, 2006, p.132).

Enquanto sujeitos sociais, nós participamos de forma concomitante de várias instituições, como a família, a escola, o trabalho, o ciclo de amizades; portanto, incluir de maneira efetiva implica em garantir condições de participação ativa em todas as instituições às quais as pessoas têm acesso. Incluir na escola sem ter políticas públicas e ações que correspondam às diversas demandas que se apresentam no cotidiano escolar torna o processo incompleto. Gardou ( 2011, p. 21-22) destaca que:

Há inclusão quando uma organização social se torna flexível e modifica o seu funcionamento. O que sobressai é a ação no contexto, de forma a fazer sentido para cada um em concreto: o que constitui a tua unicidade (a tua pertença cultural, a tua identidade sexual, as tuas potencialidades, as tuas dificuldades) não te pode privar do teu direito de acesso ao património comum, a todos os bens sociais: educação, trabalho, arte e cultura, desporto e lazer, etc. Não são exclusivos de ninguém. A inclusão não é uma necessidade apenas do âmbito da deficiência: ela decorre do investimento global e convida a «trabalhar» em profundidade a massa cultural.

Percebe-se, logo, que Gardou dá ênfase ao fato de vivermos em sociedade, ao passo que os espaços, recursos, e atividades, ainda que possam ser usados individualmente, devem contemplar a todos. Ao entendermos e proporcionarmos isso, estamos caminhando para uma sociedade inclusiva, que refletirá benefícios não apenas para as pessoas em situação de deficiência, mas para todos.

O que importa é consciencializarmo-nos de que nós somos feitos para vivermos em grupo: o que é facilitador para uns é benéfico para outros. Sejam arquiteturas, educativos, sociais, artísticos ou culturais, os planos inclinados universais são universalmente úteis (GARDOU, 2011, p. 20).

Além de saber exatamente o que se entende por Inclusão, é preciso entender a forma adequada de nos referirmos às pessoas com deficiência, pois uma simples nomenclatura pode estar historicamente carregada com preconceitos e estigmatizações. “A expressão “pessoa com deficiência” tem o mérito de dar o enfoque correto na pessoa, o que já não ocorre com denominações como “pessoa com necessidade especial” e “pessoa portadora de deficiência” (CEZAR, 2010, p. 50).

O termo “portador” deve ser evitado, pois a deficiência não é algo que é portado ou não portado (carregado ou não carregado) por alguém. Já o termo “necessidade especial” é genérico ao ponto de podermos dizer que todos nós temos ou podemos ter uma necessidade especial. A título de exemplo cita-se uma grávida que durante a gravidez tem “necessidades especiais”. Portanto, ambos os termos devem ser evitados, ao mesmo tempo em que se deve evitar chamar a pessoa com deficiência de apenas “deficiente”, pois antes de ser deficiente é uma pessoa, sendo a deficiência apenas uma das muitas características que ela possui.

Atualmente, conforme destacado por Cezar (2010, p.55), o conceito de deficiência pode ser compreendido através de 3 dimensões.

Percebe-se, com esse conceito, que a deficiência deve ser compreendida em suas três dimensões: a estritamente física, orgânica, biológica, isto é, centrada no corpo humano (impairment); a dimensão das consequências da deficiência nas atividades da pessoa, de onde decorre que uma pessoa com deficiência pode ser considerada capaz para certa atividade e incapaz para outra, não se descartando a possibilidade de uma deficiência não gerar incapacidade para qualquer atividade que seja (disability); e, por fim, a dimensão baseada em critério social, mostrando que a pessoa com deficiência pode, ou não, ter oportunidade de inclusão social, dependendo do meio em que ela se encontra (handicap).

O handicap pode ser entendido como “um problema que envolve no mínimo dois indivíduos, ou seja, não se define desde as limitações diretas impostas pelo distúrbio, mas na significação dada a elas pelo outro” (VOLTOLINI, 2019, p. 4).



Pensar à inclusão social da pessoa com deficiência a partir do Handicap significa pensar que a exclusão/segregação não é especificamente da pessoa com deficiência, “[...] mas, antes, do social que lhe estabelece um lugar, definindo, com isso, um tipo de circulação social” (VOLTOLINI, 2019, p. 9).

Plaisance (2019) Acrescenta que em uma sociedade marcada pelo Handicap se torna essencial as interpelações éticas a fim de minimizar/eliminar as estigmatizações e preconceitos em relação à pessoa com deficiência.

[...] a posição ética é uma recusa aos estereótipos que desvalorizam e discriminam face ao outro. É o “sentimento de indignação”, formulado também por Ricoeur, que orienta essa postura como ruptura contra as representações e práticas discriminatórias (Plaisance, 2019, p. 13).

Para o excluído, não interessa sua inclusão, mas sua vida; ser incluído é um processo que nunca é percebido isoladamente, em dissonância com suas outras experiências (VOLTOLINI, 2019, p. 11).

Há que, claramente, tomar plena consciência de que a deficiência não resulta exclusivamente da deficiência ou da pessoa em si, mas, por um lado, da forma como os espaços de educação, de cultura, de trabalho e, de modo geral, a sociedade a considera e, por outro, as respostas que esses lhe dão (GARDOU, 2011, p. 15).

Houve um tempo em que a inclusão era considerada impraticável em todos os âmbitos: não havia inclusão social, escolar e muito menos no trabalho. Romero e Sousa (2008) destacam que até o feudalismo as pessoas com deficiência eram descartadas, excluídas de todos os processos. Em casos extremos, as crianças identificadas como deficientes eram mortas no momento do nascimento. Os autores, bem como Mendes (2006) argumentam que a segregação e marginalização das pessoas com deficiência perduraram por muito tempo. As práticas segregacionistas variavam entre as sociedades: em alguns casos as pessoas com deficiência eram consideradas “anjos”, obras divinas; em outras eram vistas como castigo, punição aos pais e familiares. De acordo com os autores, a mudança de panorama histórico da inclusão não aconteceu de forma uniforme e não foi rápida, na verdade, ainda hoje, mesmo com várias leis e outros documentos normativos, é possível observar preconceito e segregação das pessoas com deficiência.

O reconhecimento de que o afastamento das pessoas com deficiência do convívio com as pessoas “ditas normais” é uma atitude desumanizadora é um importante passo para a promoção de um processo de inclusão social. Entretanto, conforme salientado por Mendes (2006), integrar as pessoas com deficiência na sociedade sem dar condições para que ocorra o convívio social, deixando-as a mercê da própria sorte não configura o processo inclusivo; é preciso conceber que a inclusão não é uma tarefa da própria pessoa com deficiência, e sim, um dever do Estado, e deve ser praticado por todas as pessoas enquanto sujeitos sociais. Entretanto, ainda que o Estado tenha um papel preponderante nesse processo, não podemos/devemos transferir toda responsabilidade às políticas públicas, principalmente por ser a inclusão um processo atitudinal e ético.

Voltolini (2019) destaca que a inclusão não se restringe a criação de leis que garantam direitos às pessoas com deficiência:

É preciso algo mais para se superar os efeitos de um processo segregativo. Os marcos jurídico e administrativo são o primeiro passo decisivo na ética pública da responsabilidade, mas a inclusão, digna desse nome, não é algo que se deduz da simples construção de leis e de sua aplicação. Garantir a matrícula universal de todas as crianças na escola regular, independentemente de sua condição particular, social, econômica, mental, não garante que essa criança esteja incluída (VOLTOLINI, 2019, p. 2).

Se as leis são/foram criadas é justamente pela incompreensão social das necessidades/direitos das pessoas com deficiência, assim, a regulamentação se torna necessária, contudo, se não houver uma conscientização individual/coletiva, a segregação continuará ocorrendo, ainda que de forma marginal à legislação.

[...] a instauração de uma lei não é suficiente para que se funde a realidade que ela pretende fundar. A lei da abolição da escravatura no Brasil, por exemplo, a despeito de sua antiguidade, decididamente não suprimiu a escravidão no país, tampouco os efeitos do preconceito contra o negro (VOLTOLINI, 2019, p. 12).

Nesse sentido, o ideal seria que a legislação provocasse uma reflexão atitudinal na sociedade, pois “A grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva” (VOLTOLINI, 2019, p. 2).

Criar o que Voltolini chama de “cultura inclusiva”, não estaria, para o autor, exclusivamente no campo das políticas públicas; para que ocorra de fato, é necessário que exista um engajamento social. “Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo (VOLTOLINI, 2019, p. 2). Ao falar de ética, Voltolini (2019, p. 16) acrescenta que:

A dimensão ética é aquela que entra aí para denunciar que esse princípio geral do funcionamento da governança vacila e que é nessa vacilação que o sujeito mostra sua presença. Melhor, então, considerá-lo desde sempre.

Refletir sobre nosso comportamento social é, para o autor em epígrafe, fundamental ao processo inclusivo; mais uma vez nos deparamos com a importância atitudinal no processo, pois ainda que existam leis para garantir direitos às pessoas com deficiência, na prática precisamos de pessoas engajadas para executá-las; esse engajamento ético, ou cultura inclusiva, nos convida a refletir sobre nossas próprias atitudes enquanto sujeitos sociais.

Mais especificamente quanto ao discurso da inclusão, a reflexão ética pode nos ajudar a driblar duas coisas próprias à constituição desse discurso: (1) que ele tenha se constituído em nossos tempos como um dispositivo institucional, ou seja, tal como descreve Foucault (2012) e Agamben (2014) em um conjunto de práticas e saberes que definem regimes de verdade e circulação de poder. (2) porque em seu apelo à dimensão da liberdade em relação a um hábito pode dar relevo ao impróprio da origem etimológica da palavra incluir: incluir quer dizer “[...] encerrar, meter, fechar, fazer parar, rodear, cercar, limitar, terminar” (Houaiss; Villar, 2009, p. 1064). Uma coisa incluída é uma coisa que, de certo modo, perdeu sua liberdade (VOLTOLINI, 2019, p. 8).

O trecho supracitado reitera a importância de mantermos em constante discussão as implicações efetivas do processo inclusivo. Para o autor a reflexão ética se torna eficaz nesse processo, pois amplia as discussões a respeito da inclusão, impedindo que o discurso político seja apenas uma nova forma de marginalização/segregação das pessoas com deficiência, sobretudo por acrescentar a participação individual/coletiva para que haja sucesso no processo.

Diniz (2007) destaca a necessidade de superarmos a abordagem que considera a deficiência uma anormalidade; para a autora, um grande avanço é a percepção da deficiência como sendo um estilo de vida – uma das muitas formas de se viver a vida. Nesse sentido, ela argumenta que tal perspectiva não trata de desconsiderar

as limitações das pessoas com deficiência, e sim, de reconhecer que todas as pessoas têm limitações em determinadas situações, desse modo, não se deve apenas categorizar as dificuldades e sim potencializar as possibilidades.

Aproximando a abordagem social da deficiência aos conceitos de Canguilhem (2009) contidos na obra *O Normal e o Patológico*, percebe-se que mesmo o médico e filósofo não tendo focado especificamente nas pessoas com deficiência; o fato de considerar a existência de múltiplas normas de vida colabora com o entendimento de “estilo de vida” proposto pelo modelo social. Para o autor uma anomalia não é sinônimo de anormalidade, e tampouco de doença. Canguilhem (2009) admite ao ser humano, a partir de sua individualidade, a capacidade de decidir a distancia entre a saúde e a doença. Dentro dessa perspectiva cabe à pessoa com deficiência decidir se precisa de apoio terapêutico ou não. Para o autor não há uma norma única, e sim uma multiplicidade de normas que coexistem simultaneamente. Nesse sentido a deficiência pode ser compreendida como uma das muitas normas de vida, que para Canguilhem (2009) se constitui através da relação do ser, individual, com o meio no qual vive. Depreende-se, logo, que um estilo de vida se aproxima ao que Canguilhem entende como norma de vida.

Corroborando a percepção da deficiência como um estilo de vida, Diniz (2007) discute a relevância do modelo social de deficiência, que:

[...] foi uma revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico, confinado nos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades (DINIZ, 2007, p. 9).

Admitir que a deficiência não é uma questão apenas do corpo físico pode ser considerada um avanço, sobretudo por nos permitir pensá-la a partir de uma discussão interdisciplinar, o que possibilita estudar questões mais amplas, como sexo, idade, cultura, entre diversos outros fatores que possam ampliar as discussões acerca das questões inclusivas. Corroborando a construção de um modelo social de deficiência, Gardou (2011, p. 15) destaca que:

A abordagem médica, que reduz a deficiência a uma dimensão pessoal resultante de uma doença ou de um acidente, exige ser completada pela tomada em consideração do meio físico e social envolvente: os contextos facilitadores atenuam as suas consequências, ao passo que os inibidores, pelo contrário, aumentam-nas.

Diniz (2007) acrescenta que a abordagem social supera o conceito de deficiência que se limita a uma lesão que impede a participação social da pessoa com deficiência. Deficiência passa a ser “um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p.9).

A autora destaca que as limitações corpóreas não são o que de fato caracterizam a deficiência, e sim, as barreiras sociais e políticas que impedem a plena participação social da pessoa com deficiência. Tal perspectiva nos permite refutar a imagem de deficiência enquanto tragédia pessoal e nos aproximamos das barreiras atitudinais e políticas enquanto desencadeadoras do processo de exclusão social.

Assim, as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes” (DINIZ, 2007, p. 19).

As pesquisas de teóricas feministas sobre deficiência trouxeram o que Diniz (2007) entende como segunda versão do modelo social. Essas pesquisadoras introduziram à discussão questões subjetivas dos sujeitos com deficiência, entendendo que um mesmo tipo de deficiência pode ser vivenciado de forma distinta por um homem e por uma mulher, por exemplo, ou ser mais ou menos “difícil” a depender do país o qual ocorre.

[...] foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade (DINIZ, 2007, p.61).

Essa abordagem feminista, contextualizando uma série de fatores segregadores, nos permite pensar que incluir seja uma tarefa a se pensar para além da deficiência, sobretudo por existirem diversas formas de segregação. Assim, a deficiência, entendida, sobretudo como um estilo de vida, não precisa por si só de inclusão, mas a segregação social, cultural e as diversas outras existentes necessitam de uma inclusão atitudinal.

As teóricas da segunda versão do modelo social de deficiência criticaram a separação feita no início das discussões acerca do modelo social entre corpo físico

e busca por inclusão, de acordo com Diniz (2007), os primeiros teóricos do modelo social adotaram um discurso por independência das pessoas com deficiência, mas tal discurso, ainda que seja relevante, desconsiderou as individualidades dos corpos com deficiência, tal fato foi posteriormente discutido pelas teóricas feministas, ampliando o debate a respeito do fato de que nem todos os corpos poderão atingir a totalidade da independência, havendo, portanto, uma necessidade de discutir o processo inclusivo para além da busca incessante por independência. Diniz (2007, p. 64) acrescenta que: “as narrativas sobre a expectativa de viver em um corpo lesado ou doente reservavam-se à vida privada, pois eram indícios contrários a negociação pública de que a deficiência estava na sociedade e não no indivíduo”.

Galdenzi e Ortega (2016, p. 3066) discutem o conceito de autonomia e nos fazem refletir sobre o conceito a partir da ideia de um indivíduo “[...] que exerce uma escolha autônoma e não obrigatoriamente como aquele que é capaz de agir de forma independente”. Essa reflexão amplia as discussões a respeito da busca contumaz por independência das pessoas com deficiência, admitida, sobretudo no primeiro estágio do modelo social de deficiência, e nos convida a pensar no que de fato seja preciso buscar para alcançarmos uma sociedade inclusiva. Essa perspectiva de inclusão, que não descarta a necessidade de cuidado que algumas pessoas com deficiência precisam, mas sim, reitera que todas as pessoas, com ou sem deficiência precisam/precisarão de cuidados em determinadas situações, são concepções discutidas em um segundo estágio do modelo social de deficiência, principalmente com as teóricas feministas. Pensar a deficiência a partir de um distanciamento do patológico e com uma aproximação ampliada do conceito de autonomia:

[...] permite retirar a deficiência da condição de doença, pois muitos sujeitos que possuem variações corporais podem realizar suas metas vitais, como diz Nor-denfelt. Isso se dá, sobretudo, quando se modifica o comportamento mediano e o equipamento do ambiente que em geral não atendem às pessoas atípicas (GALDENZI; ORTEGA, 2016, p.3068).

Admitir a busca por autonomia das pessoas com deficiência implica em um reconhecimento das capacidades individuais e um distanciamento pela busca incessante por normalização ou por uma “média” social. “[...] ao invés de pensar a

autonomia como soberania, podemos considerá-la dentro de uma ética de cuidado, de dependência e participação”. Desse modo, é possível perceber a deficiência como um estilo de vida pessoal, não como uma ausência de normas, e sim como a existência de normas próprias.

A ampliação do debate acerca da busca por independência suscitou, entre as teóricas feministas, a discussão a respeito da necessidade de cuidado que o ser humano requer. Diniz (2007) destaca que as teóricas feministas consideram o cuidado e a interdependência como características marcantes dos seres humanos, independentemente de terem deficiência ou não; como argumento utilizam a infância e os momentos de doenças, períodos nos quais todos necessitam de amparo e cuidado. Assim, as pessoas com deficiência, em alguns casos de forma permanente, também necessitam de cuidados, o que problematiza o discurso da busca por independência de todos os corpos.

Diniz (2007) reconhece que o debate inclusivo deve ser para além da busca por independência, contudo, analisa que a busca pelo direito ao cuidado pode refletir no desencadeamento de políticas públicas apenas assistencialistas, o que pode deixar o desenvolvimento de recursos que potencializam a plena participação das pessoas com deficiência em segundo plano.

De todo modo, o debate é amplo; é preciso que concebamos que os primeiros teóricos não se contrapõem aos pressupostos feministas, ambos devem ser encarados como diferentes vertentes que têm o mesmo propósito – garantir a efetividade do processo inclusivo – isso é muito bem quisto do ponto de vista da ampliação do debate, ainda que não seja possível chegar, atualmente, em um consenso. Já em suas considerações finais, Diniz (2007, p. 78) diz que: “Afirmar que a deficiência é um estilo de vida não significa igualá-la em termos políticos a outros estilos de vida disponíveis. Há algo de particular no modo de vida da deficiência, que é o corpo com lesão”. Percebe-se, logo, que as discussões a respeito da deficiência/inclusão permeiam à sociedade, sendo um desafio atual: garantir que a força política e conceitual da categoria “deficiência” não se perca.

Wallerius e Bissani (2015) argumentam que, atualmente, ainda que existam praticas segregadoras e não inclusivas, de um modo geral é possível perceber uma mudança paulatina no processo inclusivo. Os reflexos desse processo, de acordo com os autores, são observados pelo aumento no número de medalhas de atletas com deficiência em competições desportivas, bem como através da maior inserção de pessoas com deficiência no meio artístico (dança, música, teatro).

Estes são motivos que fazem com que os deficientes físicos e mentais sejam um dos grupos que estão se beneficiando das mudanças sociais ocorridas no final do século XX, deixando de ser alvos de preconceitos e isolamento. Porém, um dos maiores problemas enfrentados pelos deficientes é a entrada no mercado de trabalho (WALLERIUS; BISSANI, 2015, P.8).

Conforme argumentado, ainda que seja perceptível uma melhora no processo inclusivo, sobretudo pela criação de políticas públicas, o paradigma da inclusão ainda não consegue ser efetivo ao ponto de atender a emergente demanda de pessoas com deficiência que anseiam por oportunidade no mercado de trabalho, o que configura um dos grandes desafios atuais do processo de inclusão brasileiro.

No que se refere à vida profissional, há ainda grandes diferenças entre as vontades colectivas inclusivas, ostentadas de forma recorrente, e as práticas, incluindo as inovadoras, produzidas pelos actores do sector profissional que entram em conflito com a ordem do mundo (GARDOU, 2011, p.18).

Ao contrário do que foi admitido outrora, Atualmente existe uma maior perspectiva de inclusão, sobretudo em virtude da legislação vigente. Sabemos, porém, que a inclusão se constitui efetivamente através da conscientização de cada indivíduo em suas práticas diárias. Desse modo, para que tenhamos uma sociedade verdadeiramente inclusiva, seja em âmbito educacional, trabalhista ou social, precisamos mais do que regulamentação política, de um comprometimento ético, refletido principalmente sob a forma de engajamento social.

### **3.3 políticas públicas Inclusivas: uma normatização necessária de direitos**

Ao falarmos do paradigma da inclusão, fica claro que houve mudança de panorama ao longo dos anos; tais mudanças são devidas a uma série de fatores, como: religião, cultura e política, esta última, merece um destaque especial, pois ao estabelecer “regras” é capaz de interferir diretamente no comportamento das



outras. Dar-se-á destaque aqui, as principais políticas públicas inclusivas no âmbito do trabalho.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 é importante no processo inclusivo. Ela prevê em seu artigo 3º que não deve existir nenhum tipo de preconceito, seja de raça, cor, sexo, ou qualquer outra forma de discriminação. Já no artigo 7º, inciso XXXI, proíbe distinção de salários entre pessoas ditas normais e pessoas com deficiência que exerçam a mesma função; outra regulamentação importante está contida no artigo 37, que dispõe sobre reserva de vagas em cargos públicos às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

A lei 8112, de 11 de dezembro de 1990, regulamenta o serviço público federal; em seu 5º artigo parágrafo 2º garante às pessoas com deficiência a reserva de até 20% das vagas nos concursos públicos (BRASIL, 1990). Ainda que não seja delimitado de maneira exata a porcentagem de vagas reservadas, a lei garante, ao menos, que haverá vagas reservadas às pessoas com deficiência.

A última lei de diretrizes e bases da educação de 1996 (LDB), no capítulo V, que trata especificamente da educação especial, diz em seu 59º artigo que é dever das Instituições de ensino assegurar:

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 (Brasil, 1996).

Na lei já é estabelecido que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho, e que o estado deve garantir vaga na escola sendo um dever da família matricular os jovens. Conquanto, o artigo 59, ao tratar especificamente do acesso ao trabalho, reforça a necessidade de adotarmos procedimentos que deem condições reais às pessoas com deficiência ingressarem e permanecerem no mercado de trabalho.

A resolução nº. 630/1998, que regulamenta a chamada lei de cotas nº 8213/1991, dispõe sobre as ações a serem desenvolvidas para garantir que as pessoas com deficiência tenham vagas de emprego reservadas pelas empresas (BRASIL, 1998).

A empresa que possui acima de 100 empregados deve preencher seus postos de trabalho com 2% a 5% de empregados beneficiários da Previdência Social que sejam reabilitados ou com pessoas portadoras de deficiência habilitadas (BRASIL, 1991). O quadro abaixo é representativo do quantitativo de vagas reservadas às pessoas reabilitadas ou com deficiência.

**Quadro 1 – Reserva de Vagas às pessoas com Deficiência**

Quantitativo total de vagas na empresa	Percentual de vagas reservadas às pessoas reabilitadas ou pessoas com deficiência
De 100 a 200 empregados	2%
De 201 a 500 empregados	3%
De 501 a 1000 empregados	4%
Acima de 1000 empregados	5%

Fonte: (BRASIL, 1991).

Além de garantir a reserva de vagas, a lei 8213 de 1991 estabelece que a demissão imotivada de funcionário habilitado ou Reabilitado só poderá ocorrer mediante a contratação de outro funcionário na mesma condição.

O decreto federal nº. 3.298 de 1999 deixa claro que cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive o direito ao trabalho;

Em 2012 foi sancionada a lei 12764/2012 para suprir uma demanda específica das pessoas com espectro autista; a lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); a respeito do mercado de trabalho a lei destaca em seu artigo segundo, inciso IV, “o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência [...]” como uma diretriz a ser seguida. Além disso, o artigo terceiro coloca o acesso ao mercado de trabalho como um direito da pessoa com TEA.

Em 2015, após longo período de tramitação, foi promulgada a lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, amplamente conhecida como estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei é importante por regulamentar os direitos das pessoas com deficiência, desde a área social até a área profissional (BRASIL, 2015). É a mais atual em termos de regulamentação dos direitos das pessoas com deficiência e constitui um papel social importante, sobretudo por tentar extirpar práticas segregacionistas em diferentes ambientes sociais, como o profissional e o educacional. Em seu artigo 34, parágrafo terceiro diz que:

É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena (BRASIL, 2015).

Esse trecho supracitado é importante, pois deixa claro que as pessoas com deficiência têm direitos igualitários de competição, o que significa que mesmo havendo reservas de vagas devem existir condições de concorrência que permitam às pessoas com deficiência concorrerem a todas as vagas disponíveis.

Com base nos trechos supracitados, fica claro que houve avanços no processo de garantia de direitos às pessoas com deficiência, conquanto, é preciso conhecer em que medida esse direito está sendo efetivamente garantido; sendo esse um dos principais objetivos desta pesquisa.

### **3.4 Inclusões no Ensino Superior: a porta de entrada para o mercado de trabalho?**

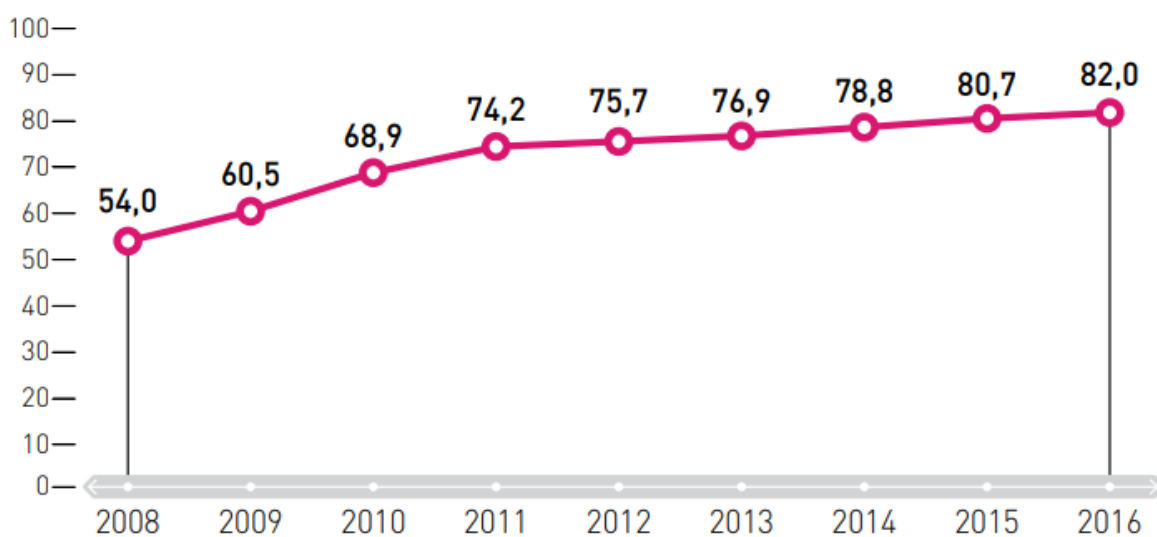
A previsão normativa do direito à educação, sobretudo através da constituição de 1988 e da LDB 1996 têm possibilitado um aumento progressivo nas matrículas de pessoas com deficiência na rede de ensino básico. O Anuário Brasileiro de Educação básica de 2017 destaca que esse aumento efetivo nas matrículas é um salto histórico que se tornou possível através de tratados internacionais firmados ao longo das últimas décadas, dos quais o Brasil é signatário (BRASIL, 2017). Já o documento atualizado em 2018 destaca que:

Desde 2007, o número de crianças com deficiência incluídas em salas de aula comuns na Educação Infantil mais do que dobrou, chegando a 58,7

mil, um crescimento próximo de 7 mil alunos apenas entre 2015 e 2016. Ao mesmo tempo, as matrículas em classes especiais seguem em queda contínua, diminuindo quase 6 vezes no mesmo período (BRASIL, 2018, p.45).

O gráfico a seguir é representativo do aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência no ensino básico entre os anos de 2007 e 2016.

**Gráfico 1** – Alunos com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados em classes comuns.



Fonte: (BRASIL,2018).

Ainda que seja relevante destacar o aumento das matrículas na educação básica, por si só esses dados não garantem que as pessoas com deficiência tenham acesso efetivamente ao processo educacional. A tabela abaixo deixa claro que ainda que exista um aumento no número de matrículas, o desprendimento de recursos básicos ao atendimento do público alvo da educação Especial e inclusiva está longe de atingir a universalidade.

**Quadro 2** – condições estruturais das escolas de ensino básico ao atendimento dos alunos com deficiência.

	Urbana	Rural
Escolas com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	31,1	16,5
Escolas com banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	53,9	23,8
Escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	43,1	16,8

Fonte: (BRASIL,2018).

Percebe-se que o atendimento rural não chega nem a metade do que é encontrado nos centros urbanos, tanto em termos absolutos quanto relativos. Ao pensarmos que o atendimento em zona urbana está longe de atingir a universalidade, fica mais evidente a precariedade de recursos existentes em zonas rurais.

Por ser o foco desta pesquisa, vamos nos ater aos caminhos que relacionem educação inclusiva e mercado de trabalho, portanto, analisaremos de maneira complementar, em que medida essas pessoas estão concluindo a educação básica e ingressando na educação superior.

Têm-se a educação superior como uma preparação para o mercado de trabalho, sobretudo por permitir uma especialização em determinado campo do conhecimento. Entendendo a importância da formação em nível de graduação, far-se-á aqui, uma análise do processo de inclusão no ensino superior brasileiro para pessoas com deficiência.

Pode-se dizer que tivemos uma mudança de paradigma no processo de inclusão no ensino superior a partir de 2012. A lei 12.711/2012 dispõe, entre outros temas, acerca das regras básicas de reserva de vagas no ensino superior público. O 1º artigo da lei diz que deve haver “[...] no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012). E destas vagas, “[...] 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL,2012).

O artigo 3º da mesma lei, com redação alterada em 2016 pela lei 13.409 de 2016, contém detalhes acerca do público alvo da reserva de vagas:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL,2012).

Com as definições supracitadas, a lei 12.711/2012 deixa claro que deve haver reservas de vagas considerando mais de um quesito, o que representa um ganho histórico para o processo inclusivo, não apenas para as pessoas com deficiência, mas, sobretudo para a sociedade. É razoável pensar que uma pessoa com deficiência que tenha estudado em escola pública e tenha baixa renda não disponha da mesma chance de ingresso no ensino superior público que uma pessoa com a mesma deficiência que tenha alta renda e estudado em escola particular. Desse modo, acredita-se que a lei venha a contribuir cada vez mais com o processo de democratização da Universidade pública.

A lei 12711/2012 apresenta, em sua essência, uma estrutura semelhante aos princípios do modelo social de deficiência, sobretudo no que corresponde ao que Diniz (2007) chama de segunda fase do modelo social; no qual as teóricas feministas reiteram a importância de se considerar múltiplos fatores ao se tratar de deficiência, pois um mesmo tipo de deficiência têm implicações distintas, a depender de fatores como gênero, raça, classe social, entre outros.

Atualmente o Sistema de Seleção Unificado (SISU) é a principal forma de ingresso nas Instituições públicas de ensino superior. Por ser muito abrangente, alcançando Instituições de todas as regiões do país, possui edital genérico que atribui competências às Instituições para estabelecerem critérios mais específicos acerca do processo seletivo dos candidatos.

Por ser esta pesquisa restrita ao processo de inclusão de professores com deficiência na rede pública de Belo Horizonte, far-se-á uma análise do Edital de seleção 2019 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), considerando que

a Instituição está mais próxima da realidade local, ainda que haja semelhança com os demais editais das Universidades públicas brasileiras.

As vagas do processo seletivo SISU/UFMG 2019 são inicialmente divididas em ampla concorrência e reserva de vagas para estudantes oriundos integralmente de escolas públicas. Dentro das vagas reservadas aos estudantes de escolas públicas são feitas 8 divisões que serão apresentadas a seguir em formato de quadro para facilitar o entendimento.

**Quadro 3** – Divisão de vagas destinadas aos alunos de escolas públicas.

Renda familiar bruta de até 1,5 salário mínimo per capita				Renda familiar bruta acima de 1,5 salário mínimo per capita			
Autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas		Não autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas		Autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas		Não Autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	
Pessoa com deficiência	Outros	Pessoa com deficiência	Outros	Pessoa com deficiência	Outros	Pessoa com deficiência	Outros

Fonte: (UFMG, 2018)

Percebe-se que dentro do grupo de estudantes de escolas públicas estabeleceu-se outros critérios com o objetivo de garantir o acesso de várias representações sociais. Ao estabelecer o critério renda, admite-se que assim como já era estabelecido para as pessoas sem deficiência, também para as pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior é facilitado aos que dispõem de maiores recursos financeiros, necessitando, portanto, que existam políticas públicas capazes de sanar essas disparidades, consoante o que pensa Luckesi (2000) a respeito da reserva de vagas em Instituições públicas de ensino superior.

O autor destaca que dentro de uma mesma classe; as pessoas negras tendem a encontrar maiores dificuldades de acesso ao ensino superior, desse modo, o edital SISU/UFMG 2019 busca considerar também às pessoas com deficiência as diferenças de acesso; não somente em relação à deficiência, mas considerando fatores históricos, culturais e socioeconômicos.

Ainda que não esteja previsto no edital a forma de organização das vagas, percebe-se que a Instituição procurou reservar ao menos 50% das vagas aos estudantes de escolas públicas, não sendo possível, através da leitura do edital, estabelecer o critério adotado para subdividir as vagas dentro das 8 categorias, que conforme exposto anteriormente, deve ao menos atender ao disposto no artigo 3º da lei 12.711/2012. Das 6339 vagas ofertadas no processo seletivo de 2019, 3172 foram destinadas aos alunos de escolas públicas e 3167 foram destinadas à ampla concorrência (UFMG, 2019).

Ao analisarmos o processo seletivo SISU/UFMG 2019 fica evidente que há uma preocupação em garantir o acesso dos grupos minorizados na Universidade pública. Dentro desse contexto amplia-se a visão das cotas para as pessoas com deficiência, percebendo que dentro do grande grupo de pessoas com deficiência também existe diferentes níveis de acesso ao ensino público superior. Desse modo, ainda que as políticas públicas inclusivas não consigam contemplar toda a demanda, percebe-se avanços nesse processo. Contudo, conforme ressaltado anteriormente, apenas garantir vaga não significa que de maneira efetiva as pessoas com deficiência sejam incluídas. far-se-á, a seguir, algumas considerações acerca de estudos sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Tendo em vista que, no Brasil, sobretudo a partir da Declaração De Salamanca em 1994, houve um crescimento em termos de legislação visando a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, é compreensível que o aumento do registro de pessoas com deficiência nas universidades ocorra paulatinamente, ou seja, o número de matrículas aumenta à medida que as pessoas com deficiência completam o ensino médio. “Em se tratando do ensino superior a inclusão é uma



discussão recente. Este novo refere-se ao desconhecido, e, este diferente, exige do educador ações pautadas não só em políticas públicas como também numa prática reflexiva” (CASTANHO E FREITAS, 2006, p.98).

Ferrari e Sekkel (2007) destacam que devido ao fato de a inclusão escolar ter se intensificado no Brasil a partir da década de 1990, o ingresso dos alunos (público alvo da educação especial e inclusiva no ensino superior) tem ocorrido sem o devido cuidado para que o processo seja o menos traumático possível. Se na educação básica as barreiras metodológicas, culturais e estruturais dificultam o processo inclusivo, segundo as autoras, na educação superior tais problemas se intensificam.

As autoras ressaltam que ainda que se tenha aumentado as discussões a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência, à medida que se eleva o nível dos estudos, diminui-se ou ramificam-se as discussões em torno dos grupos minorizados como um todo; conquanto, nesse percurso corre-se o risco de tratar de maneira superficial um processo de inclusão que requer um cuidado especial, sobretudo para garantirmos que não seja reproduzido no ensino superior todo um histórico de segregação das pessoas com deficiência.

Pobres e negros são alvos do preconceito em nossa sociedade, e, desse ponto de vista, tais ações são bem-vindas, pois podem contribuir efetivamente para a mudança social no sentido da construção de uma sociedade menos discriminatória. É importante, no entanto, não deixar de dar visibilidade aos outros alvos de preconceito e exclusão no nosso país (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642).

As autoras entendem “o preconceito como manifestação individual cuja origem é social” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642). Com base nessa percepção, acreditam que deve haver uma conscientização, sobretudo do professor, pois o processo de conscientização pode afetar diretamente no resultado do processo de ensino-aprendizagem. “Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas” (FERRARI; SWKKEL, 2007, p. 643).

Em sala de aula nem sempre o professor tem a percepção imediata das necessidades e especificidades do aluno com deficiência, o que pode tornar o processo traumático e com baixos resultados.

Algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642).

Para que a constatação tardia não ocorra é preciso que os professores estejam preparados e cientes da possibilidade de encontrar alunos com dificuldades diversas; tal antecipação por parte do docente significa ganho de tempo para se pensar estratégias conjuntas para o desenvolvimento e aprendizado da pessoa com deficiência.

Ferrari e Sekkel (2007) argumentam que a ampliação de vagas nas universidades sem o devido suporte tecnológico, metodológico e de logística não culminará para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência. “É importante considerar que, se o ingresso de tal aluno foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 645).

Tendo a mesma abordagem conceitual que Ferrari e Sekkel, Castanho e Freitas (2006, p.95) destacam que além de ser um direito das pessoas com deficiência “é um dever do estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior. ”

A garantia de vaga sem o devido acompanhamento torna o processo inclusivo abortado, sobretudo por não dar condições de que se obtenha o resultado esperado ao adentrar em um curso superior: a devida preparação e subsequentemente colocação no mercado de trabalho. Entretanto, para que haja o processo de democratização da Universidade, é preciso que sejam criadas novas vagas; OLIVEIRA, *et al.* (2008) argumentam que ainda que a substituição do termo vestibular pelo termo processo seletivo seja importante, sobretudo por ampliar a concepção acerca dos critérios definidos para o ingresso dos alunos, por si só

nenhum processo seletivo é capaz de ampliar as vagas em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

É preciso lembrar ainda que, nos moldes atuais, nenhum processo seletivo poderá ampliar as vagas existentes nas IES. A democratização do acesso implica, certamente, em nova fase de expansão do ensino superior público e gratuito no país (OLIVEIRA, *et al.*, 2008, p.81).

De acordo com os autores o processo de democratização da Universidade Brasileira passa muito mais pela mobilização e pressão social por políticas públicas inclusivas e por criação de vagas do que propriamente pela criação de modelos alternativos/inclusivos de seleção.

Reafirmando a necessidade de criação de novas vagas às pessoas com deficiência no ensino superior, Duarte (2009) argumenta que o mercado de trabalho, da forma que se organiza hoje, precisa de pessoas altamente qualificadas, não havendo muito espaço para pessoas com baixa instrução formal.

Em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado, com crescentes níveis de exigência, a falta de escolarização e qualificação representa enorme obstáculo no processo de inclusão. Entre a população com deficiência, a quantidade de pessoas minimamente escolarizadas e qualificadas para ingressar no mercado de trabalho é extremamente baixa (DUARTE, 2009, p.55).

Uma vez que há no mercado de trabalho vagas ociosas por falta de profissionais qualificados às funções, torna-se emergente e urgente o investimento na formação das pessoas com deficiência.

Duarte destaca que o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contribuiu para aumentar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior público. O programa gerou verba para a criação de novos campos, bem como para a ampliação de cursos e vagas nos campos já existentes. Conquanto, ainda que o programa mereça destaque positivo, é importante ressaltar que os dados atuais do IBGE, apontados aqui, demonstram que há necessidade de novas intervenções, pois a parcela de pessoas com deficiência que têm acesso ao ensino superior ainda é pequena em termos proporcionais ao número total de pessoas com deficiência.

O quadro abaixo representa as matrículas de pessoas com deficiência nas IES; os dados são de 2017, os mais atuais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Quadro 4** – Matrícula das Pessoas com Deficiência no ensino superior

Unidade da Federação – Categoria Administrativas	Nº de Matrículas	Total de Deficiências*
Brasil	38.272	39.855
Pública	14.293	14.658
Federal	10.667	10.921
Estadual	3.385	3.492
Municipal	241	245
Privada	23.979	25.197

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018)

\* Uma mesma pessoa pode ter mais de um tipo de deficiência.

Os dados apresentados pelo INEP demonstraram que, até a data da pesquisa existiam mais pessoas com deficiência na Rede privada de ensino superior do que na rede pública; a mesma constatação nacional foi feita em âmbito local por Duarte (2009), que encontrou, em Juiz de Fora-MG, em 11 Instituições pesquisadas, 45 alunos com deficiência, estando 37 na rede privada e apenas 8 na rede pública.

Mesmo com as políticas de cotas Instituídas pelo SISU, conforme apresentado anteriormente, percebe-se que existe uma demanda pela abertura de novas vagas públicas nas Instituições de ensino superior. Dentre os matriculados, a maioria possui deficiência física (14.449 pessoas), seguidos pelos alunos com baixa visão (10.619 pessoas); já o menor número de registros diz respeito aos Discentes com Síndrome de Rett (123 pessoas) (BRASIL, 2018).

As informações apresentadas até aqui são importantes para ampliarmos o conhecimento acerca do processo de mudança na seleção/ingresso das pessoas com deficiências nas Instituições de ensino superior. A seguir são apresentados alguns estudos que, de alguma maneira (teórica ou prática) buscam reconhecer

mecanismos adotados e que funcionam, bem como vislumbrar novas possibilidades de inclusão para as Instituições de ensino superior brasileiras.

O Estudo de Masini e Bazon (2006) teve por objetivo sistematizar informações sobre a qualidade do trabalho de inclusão educacional de alunos com deficiência no Ensino Superior sob a perspectiva do próprio aluno com deficiência. As autoras destacaram que para os 12 estudantes pesquisados a sensação era de preconceito social, ao passo que não se sentiam incluídos de maneira efetiva pela comunidade educacional.

Pode-se dizer que houve garantia de vagas para esses 12 alunos, contudo não houve inclusão; ao estarem marginalizados perante à Instituição (professores-colegas-serviços), percebe-se que tais alunos estavam integrados, mas sem dispor de condições igualitárias às dos demais estudantes, o que gera prejuízo incalculável à formação.

O Estudo de Lima (2007) traz relatos de uma pesquisa a qual a autora acompanhou toda a trajetória acadêmica de uma aluna com síndrome de Down. Suas considerações são importantes do ponto de vista inclusivo, pois ajudam a desmistificar uma série de discursos preconceituosos comumente observados.

A autora destaca que o fato de ter uma aluna com deficiência na turma não ocasionou qualquer prejuízo aos demais estudantes, pelo contrário: oportunizou que os colegas mudassem suas concepções sobre as pessoas com deficiência, deixando de enxergá-las como meras pessoas com alguma dificuldade específica, passando a perceber suas potencialidades. Lima acrescenta que para a aluna com síndrome de Down, a oportunidade de cursar o ensino superior ultrapassa os fins acadêmicos; constituindo-se como uma boa forma de ampliação dos conceitos de justiça e direito.

Corroborando e ampliando a discussão a respeito dessa “mudança de concepção sobre a deficiência” apresentada por Lima (2007), De Anna (2014) destaca que o ingresso de pessoas com deficiência em escolas que também recebem alunos sem

deficiência é benéfico não só para as pessoas com deficiência, mas para todos. A autora argumenta que esse convívio favorece o desenvolvimento do comportamento prossocial, que para ela, significa ter uma vontade involuntária de ajudar ao outro. Esse comportamento prossocial se mostra fundamental ao processo inclusivo, naturalizando as diferenças existentes entre as pessoas, mas sem segregar o diferente, ao contrário, buscando uma aproximação afetiva.

Lamonica, *et al.* (2008) fizeram um mapeamento de barreiras físicas no Campus da Universidade de São Paulo de Bauru e apresentaram as intervenções realizadas, entre os anos de 2001 e 2005. Identificaram que no campus já havia recursos estruturais de acessibilidade, contudo, verificaram que não estavam de acordo com as normas vigentes.

Nestas condições, corrimãos não atendiam alturas e diâmetros das barras determinados por normas; não possuíam barras paralelas; não possuíam cores contrastantes. As rampas existentes possuíam inclinação superior à determinação das normas. Os banheiros não possuíam espaço para a circulação de cadeira de rodas; não obedeciam as alturas de papeleira, porta papel toalha, saboneteira, inclinação e altura de espelho e protetor de porta. As vagas para deficientes não possuíam sinalização vertical e não atendiam às dimensões determinadas em norma (LAMONICA; *et al.*, 2008, p. 182).

Ao encontrar condições inapropriadas; o estudo proporcionou junto à administração do campus, uma organização para corrigir e adequar os recursos de acessibilidade. É preciso que saibamos que a inclusão não está apenas na acessibilidade física, é necessário que sejamos inclusivos, sobretudo nas atitudes diárias, cotidianas. Entretanto, Identificar e corrigir problemas de acessibilidade física é fundamental para o processo inclusivo. Uma estrutura acessível, mediante os princípios do desenho universal (já discutido aqui) é pertinente a toda sociedade, e não apenas às pessoas com deficiência. Desta monta, o ideal seria que levantamentos e intervenções como esta fossem feitos em todos os campus diuturnamente.

Siqueira e Santana (2010) analisaram os projetos enviados (entre 2005 e 2008) pelas Instituições Federais de ensino Superior ao edital INCLUIR 04/2004; tal edital deu oportunidade às Instituições de elaborarem propostas inclusivas (educacionais e sociais) para que pudessem ser financiadas pelos recursos disponíveis no edital. As autoras ressaltam que encontraram 115 projetos, dos quais tiveram acesso

integralmente a somente 11. Dentro do período de validade do edital (2005-2008) houve aumentos progressivos nas verbas disponibilizadas, bem como verificou-se que Instituições foram contempladas mais de uma vez. De um modo geral as autoras destacam que:

Os projetos contemplados pelo financiamento do MEC fazem propostas de ações no âmbito da promoção da acessibilidade física da pessoa com deficiência, garantindo acesso aos ambientes da universidade inclusive na realização de práticas esportivas (SIQUEIRA e SANTANA, 2010, p. 134).

Tais ações de acessibilidade física são importantes: além de permitirem a entrada das pessoas com deficiência atuam como medidas garantidoras da permanência das pessoas na Instituição, pois, conforme fora destacado anteriormente, o processo inclusivo não é limitado em reserva de vaga, se constitui efetivamente ao garantir que as pessoas com deficiência participem ativamente de todas as atividades propostas pela Instituição.

Além dos projetos de acessibilidade as autoras destacam o uso das verbas para compra de materiais e prestação de serviços como treinamentos e palestras. Tais serviços, ao promoverem acesso à informação, podem colaborar na quebra de estigmas e preconceitos milenarmente incorporados à sociedade.

Chahini (2016) realizou um estudo na Universidade Federal do Maranhão; tal estudo visou, sobretudo, compreender o comportamento social em relação a inclusão de pessoas com deficiência na Instituição. O estudo considerou 5 grupos distintos, os quais serão apresentados em forma de quadro para facilitar o entendimento.

**Quadro 5** – Grupos de sujeitos da Universidade Federal do Maranhão agrupados de acordo com seus pares.

GRUPO	PÚBLICO ALVO	QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS
G1	Alunos com deficiência	15
G2	Alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula.	100
G3	Alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula.	100
G4	Professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula.	100
G5	Professores que tinham aluno com deficiência em sala de aula.	42

Fonte: (CHAHINI, 2016)

A autora desenvolveu uma pesquisa exploratória, descritiva, com 357 sujeitos. O principal objetivo foi verificar o comportamento social de cada grupo em relação a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade. Chahini constatou maior favorabilidade de atitudes sociais entre os estudantes que possuíam colegas com deficiência em sala de aula se comparados aos que não possuíam. “[...] os estudantes que tem convívio cotidiano com colegas com deficiência na sala de aula têm atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que seus pares que não tem essa experiência” (CHAHINI, 2016, p.599).

A pesquisa revelou que a presença de pessoas com deficiência em classes regulares parece promover uma maior conscientização social, mais uma vez fica evidente o comportamento prossocial descrito por De Anna (2014), o que é benéfico para o processo inclusivo. Assim, fica evidente que o processo de democratização da Universidade, ao permitir a entrada de vários grupos sociais, por si só configura-se como uma prática inclusiva, ainda que de maneira isolada não seja capaz de garantir a permanência das pessoas com deficiência na Instituição.

Já em relação aos professores, Chahini não encontrou distinção no comportamento entre o grupo de professores que tinham alunos com deficiência e os professores que não tinham alunos com deficiência. Uma das possíveis justificativas apresentadas pela autora foi o fato de os professores terem um tempo de convívio com os alunos curto, o que dificulta que se estabeleçam laços de afetividade.

Conquanto, um dos professores pesquisados revelou que apesar de estar na Instituição há 3 meses, desconhecia que um dos seus alunos tinha deficiência. Este dado nos chama atenção para o (des)preparo dos professores em reconhecer e atender às demandas das pessoas com deficiência. Ainda que o cotidiano de sala de aula dificulte a formação de vínculos de afetividade, é preponderante que os professores ao menos conheçam as subjetividades dos alunos para que a aula possa ser programada de acordo com as mesmas.

De tudo posto, fica evidente que a inclusão no ensino superior é um processo infundável; a cada novo processo seletivo é preciso pensar em maneiras adequadas



de garantir que, cada vez mais, o ensino superior seja um lugar de todos: democrático, de socialização e de preparação para o mercado de trabalho. Ainda que as matrículas de pessoas com deficiência estejam aumentando, sabe-se que proporcionalmente ainda estão longe de atender a universalidade da demanda, portanto, é preciso pensarmos em mecanismos de acesso ao ensino superior; seja por incentivos aos estudos em instituições privadas ou pela criação de vagas públicas. Destaca-se a segunda opção, justamente pelos dados apresentados demonstrarem que há maior representatividade das matrículas no setor privado. Ademais, é preciso que saibamos que garantir o ingresso das pessoas com deficiência por si não é suficiente; para construir um ensino superior de maneira inclusiva, ética e prossocial, é preciso que haja conscientização e participação da sociedade, pois acredita-se que a inclusão está muito mais nas atitudes diárias do que nas garantias legais.

### **3.5 O Enfoque trabalhista da Inclusão**

Bechtold e Weiss (2003) argumentam que até o período do Renascimento (século XVI) a abordagem das pessoas das pessoas com deficiência era totalmente assistencialista, mas a partir de então, paulatinamente, no continente Europeu, foi sendo reformulada, passando pelo caráter integracionista e chegando finalmente ao caráter efetivamente inclusivo. Os autores ressaltam que:

Foi a partir de 1789, na Idade Moderna, vários eventos se forjaram com a intenção de propiciar meios de trabalho e locomoção aos portadores de deficiência, dentre eles, a cadeira de rodas, as muletas, bengalas, bastões, macas, coletes, próteses, veículos adaptados, camas móveis, entre outros (BECHTOLD; WEISS, 2003, p.4).

O trecho supracitado demonstra avanços, principalmente a partir do século XVIII no continente europeu, conquanto, especificamente no Brasil, tem-se a década de 1990 como um marco histórico, pois foi a partir de então que percebeu-se um esforço legislativo para garantir direitos às pessoas com deficiência. A título de exemplificação podemos citar a Constituição Federativa de 1988 e a Declaração De Salamanca de 1994.

Ainda que seja possível destacar avanços no processo inclusivo brasileiro, é notório que a inclusão e a permanência no mercado de trabalho não são realidades contumazes e nem duradouras para as pessoas com deficiência. Os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, dão conta de que 6,2% da população brasileira, à época, possuía algum tipo de deficiência, conforme quadro abaixo.

**Quadro 6** – percentual de pessoas com deficiência por região brasileira.

REGIÃO	% DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
TOTAL	6,2
CENTRO-OESTE	5,8
SUDESTE	5,7
SUL	8,4
NORDESTE	6,3
NORTE	5,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional da Saúde (2014).

Os dados foram produzidos em 2013, sendo esta uma pesquisa de caráter quinquenal; a próxima pesquisa com dados mais atuais deve ser desenvolvida em 2018 e ter seus resultados publicados no ano de 2019 (IBGE, 2014).

Ao analisarmos os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2017, percebemos que do total de trabalhadores ativos, apenas 0,95% são pessoas com deficiência, o que representa 441.339 pessoas, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

**Quadro 7** - Emprego segundo o Tipo de Deficiência (2016/2017).

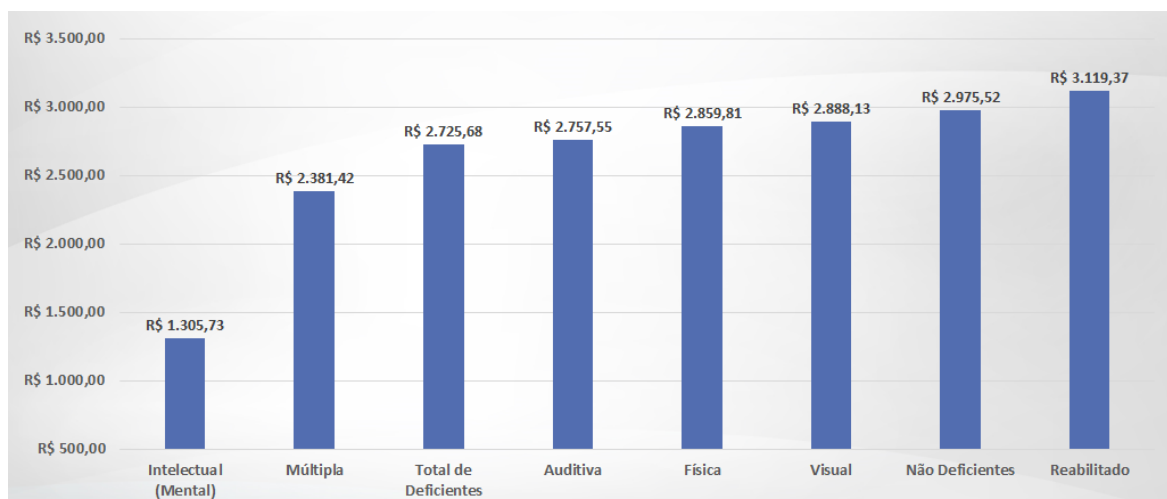
Tipo de Deficiência	2016			2017			Variação Absoluta			Variação Relativa (%)		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Física	131.348	73.206	204.554	136.767	76.111	212.878	5.419	2.905	8.324	4,13	3,97	4,07
Auditiva	49.457	30.933	80.390	50.463	32.733	83.196	1.006	1.800	2.806	2,03	5,82	3,49
Visual	33.889	19.549	53.438	39.304	22.831	62.135	5.415	3.282	8.697	15,98	16,79	16,27
Intelectual (Mental)	23.849	10.319	34.168	25.586	11.075	36.661	1.737	756	2.493	7,28	7,33	7,30
Múltipla	4.654	2.633	7.287	4.995	2.662	7.657	341	29	370	7,33	1,10	5,08
Reabilitado	25.076	13.608	38.684	25.085	13.727	38.812	9	119	128	0,04	0,87	0,33
<b>Total de Deficientes</b>	<b>268.273</b>	<b>150.248</b>	<b>418.521</b>	<b>282.200</b>	<b>159.139</b>	<b>441.339</b>	<b>13.927</b>	<b>8.891</b>	<b>22.818</b>	5,19	5,92	5,45
Não Deficientes	25.529.312	20.112.365	45.641.677	25.630.035	20.210.216	45.840.251	100.723	97.851	198.574	0,39	0,49	0,44
<b>Total</b>	<b>25.797.585</b>	<b>20.262.613</b>	<b>46.060.198</b>	<b>25.797.585</b>	<b>20.262.613</b>	<b>46.060.198</b>	<b>114.650</b>	<b>106.742</b>	<b>221.392</b>	0,00	0,00	0,00

Fonte: IBGE, Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2017.

De acordo com a análise do quadro fica claro que houve aumento no número absoluto de postos de trabalho ocupados por pessoas com deficiência no interstício 2016/2017 – 22.818 – conquanto, uma vez que os dados do IBGE estimam que exista, no país, cerca de 6,2% de pessoas com deficiência, os 441.339 postos de trabalho ocupados em 2017 contemplam apenas uma pequena minoria. Ainda que o acesso ao mercado de trabalho não seja uma realidade para todas as pessoas com deficiência, é preciso destacar que em termos relativos houve um crescimento maior para ocupações de pessoas com deficiência se comparado com os postos ocupados por pessoas sem deficiência; enquanto para as pessoas com deficiência houve uma variação de 5,45%, para as pessoas sem deficiência essa variação foi de 0,44%.

Além da participação das pessoas com deficiência em termos de número de postos de trabalho, outro dado que requer atenção é a remuneração recebida por essas pessoas, conforme dados apresentados abaixo.

**Gráfico 2** – Remuneração dos trabalhadores com deficiência em 2017



Fonte: IBGE, Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2017.

A remuneração média percebida pela população com deficiência – R\$ 2.725,68 – é menor do que o valor médio recebido no Brasil – R\$ 2973,23 – essa variação de (R\$ -247,55) não é apenas um dado estatístico, nos remete às constantes lutas sociais por igualdade, como por exemplo, a das mulheres, que historicamente

recebem menos que os homens, ainda que desenvolvam atividades afins; a remuneração média percebida pelas mulheres (com e sem deficiência) em dezembro de 2017 tem registros médios de 473,16 a menos que o dos homens (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego, 2017).

Ao contrário do que se pensa, conforme afirma Duarte (2009), as pessoas com deficiência não são dependentes de outras pessoas; elas buscam seu lugar no mercado de trabalho, inclusive, muitas são os chefes de suas famílias. O autor acrescenta que:

[...] diferentemente do que se pensava, o fato de possuir uma deficiência não torna a pessoa dependente de alguém. Pelo contrário, pessoas com deficiência possuem dependentes pertencentes às suas famílias. E ainda, é fato que grande parte desses chefes de família são pessoas que já possuem idades mais elevadas e que adquiriram suas deficiências ao longo de suas vidas. Porém, isso não interfere no fato de que muitos ainda exercem suas responsabilidades, pois possuem renda, pagam contas, consomem, enfim, levam vidas normais, independente de suas deficiências (DUARTE, 2009,p.44).

Ainda que as pessoas com deficiência sejam produtivas, um dos motivos que pode explicar o baixo nível de participação no mercado de trabalho, conforme dados do IBGE, é o “fenômeno de desencorajamento de oferta de mão-de-obra no mercado, já que as empresas – em função da Lei de Cotas – se encontram em situação de contração” (DUARTE, 2009, p.45).

Duarte destaca que há maior participação – no mercado de trabalho – por pessoas com deficiência que tenham baixa escolaridade. “Esse fato se explica, em primeiro lugar, pela maior oferta de vagas na base da pirâmide, maior quantidade de pessoas nessa faixa de educação e também pela própria Lei de Cotas, que estimula a contratação de pessoas com deficiência” (DUARTE, 2009, p.53). Corroborando a análise de Duarte, os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2017, demonstram que, entre as pessoas com deficiência empregada, há maior participação daquelas que possuem até o ensino médio, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

**Quadro 8 – Empregos por escolaridade e tipo de deficiência.**

Grau de Instrução	Física	Auditiva	Visual	Intelectual (Mental)	Múltipla	Reabilitado	Total de Deficientes	Total de Empregos
Analfabeto	820	610	219	1.385	120	118	3.272	138.898
Até o 5º ano Incomp. do Ensino Fundamental	6.290	4.245	1.831	3.847	467	948	17.628	1.095.373
5º ano Completo do Ensino Fundamental	5.950	3.489	1.492	1.612	305	1.171	14.019	1.120.448
Do 6º ao 9º ano Incomp. do Ensino Fundamental	13.956	7.855	3.845	5.662	657	2.404	34.379	2.278.928
Ensino Fundamental Completo	18.239	8.774	4.799	4.820	868	3.554	41.054	4.240.418
Ensino Médio Incompleto	14.001	6.403	3.895	4.708	592	2.069	31.668	2.941.652
Ensino Médio Completo	102.289	36.636	30.203	13.174	3.327	20.393	206.022	22.410.469
Educação Superior Incompleta	10.022	2.581	3.036	474	242	1.682	18.037	1.780.785
Educação Superior Completa	41.311	12.603	12.815	979	1.079	6.473	75.260	10.274.619
<b>Total</b>	<b>212.878</b>	<b>83.196</b>	<b>62.135</b>	<b>36.661</b>	<b>7.657</b>	<b>38.812</b>	<b>441.339</b>	<b>46.281.590</b>

Fonte: IBGE, Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2017.

OPUSZKA e HARTMANN (2013, p.9) acrescentam que:

Para um combate extensivo à discriminação, garantindo-se a igualdade das pessoas com deficiência em relação aos demais cidadãos, faz-se necessário que as pessoas com deficiência sejam qualificadas, a fim de dar cumprimento ao preceito fundamental da Constituição de 1988, inserto no artigo 3º, que é “promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. E uma das formas de dar efetividade ao Princípio da Igualdade para que as pessoas com deficiência ingressem no mercado de trabalho é oportunizar o acesso à educação por estes cidadãos.

A Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) Através de um documento publicado em 2006, intitulado: população com deficiência no Brasil: fatos e percepções; também destaca a baixa escolaridade como um fator importante para justificar a baixa inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal.

Quando cruzamos as faixas etárias com o grau de instrução deste público, e adotamos como filtros apenas dois pré-requisitos básicos para ingresso no mercado de trabalho – idade entre 20 e 34 anos e escolaridade mínima de 8 anos – chegamos ao número de apenas 228 mil pessoas para 518 mil postos de trabalho – vagas em aberto descontadas as PCDs que já trabalham -, ou seja, a relação é de 2,3 vagas por pessoa com deficiência (FEBRABAN, 2006).

Ainda que a baixa escolaridade seja usada para justificar a presença de uma parcela considerável de pessoas com deficiência fora do mercado de trabalho, a Federação Brasileira de Bancos (2006) argumenta que não há um esforço social (por uma parcela das empresas) para garantir a permanência de pessoas com deficiência no emprego. O que ocorre de fato, é que existe apenas uma procura pelo cumprimento da legislação para não haver punição, mas isso sem pensar na importância social de tais ações. Essa perspectiva, explica, segundo a FEBRABAN, o maior número de contratações de pessoas com deficiência auditiva em

comparação às pessoas com deficiência visual/cegas, com deficiência múltipla e com deficiência intelectual, sobretudo, pelo fato de os surdos não necessitarem de nenhum recurso estrutural de alto custo para desempenharem suas funções. Com a não necessidade de gastos adicionais com adequações no local de trabalho a empresa mantém sua expectativa de lucro, conquanto, não há nenhuma preocupação social em garantir condições de ingresso a todas as pessoas com deficiência.

É preciso, portanto, que além de maior oportunidade de estudo para as pessoas com deficiência, haja de forma concomitante uma conscientização da população, sobretudo da camada empreendedora que gera empregos. Os postos de trabalho da base da pirâmide, de baixa remuneração e mais extenuantes, são destinados a grande maioria da população – seja ela com deficiência ou sem. Mas, não adianta investir na educação das pessoas com deficiência se as empresas mantiverem uma postura discriminatória reservando a eles apenas subempregos e “escolhendo” o tipo de deficiência dos seus potenciais funcionários.

Como um dos benefícios trazidos pela lei de cotas, destaca-se a longevidade da pessoa com deficiência no mesmo emprego; ficando menos vulnerável a demissões e substituições.

A causa reside na dificuldade da dispensa do trabalhador com deficiência, que só se viabiliza mediante a contratação de outro colaborador com alguma limitação, não necessariamente na mesma posição, nem com a mesma deficiência. Mas dada a dificuldade que as empresas vêm enfrentando para cumprimento das cotas, esse simples fator acaba representando mais um obstáculo (DUARTE, 2009, p.54).

O capitalismo, ao constituir-se num sistema financeiro que visa, sobretudo o lucro, gera inevitavelmente, no trabalhador assalariado, uma sensação de constante avaliação e competição entre os pares para garantir o emprego. O trabalhador convive com o medo de ser substituído por outro trabalhador que aceite a mesma função por um salário menor; ser substituído por outro trabalhador que aceite fazer mais funções e/ou até mesmo ser substituído pelas máquinas (automação industrial). Desse modo, a dificuldade legal imposta pela lei de cotas impede que a situação descrita seja replicada, na mesma proporção, entre os trabalhadores com deficiência.

No que se refere à vida profissional, há ainda grandes diferenças entre as vontades colectivas inclusivas, ostentadas de forma recorrente, e as práticas, incluindo as inovadoras, produzidas pelos actores do sector profissional que entram em conflito com a ordem do mundo (GARDOU, 2011, p.18).

Em um momento no qual a “ordem do mundo” é o capitalismo, torna-se uma tarefa ainda mais difícil a inclusão no mercado de trabalho, sobretudo por ficar o dever/conscientização social suprimido – muitas vezes – pelo anseio por lucratividade.

É importante destacar que, devido às características de organização social predominantes atualmente, nas quais o capitalismo regulamenta as trocas comerciais, visando, sobretudo o lucro em detrimento dos direitos individuais, a legislação com viés inclusivo assume importante papel regulador mediante garantia de direitos, conquanto, o processo de reserva de vagas, reserva de lugares, cotas em transportes ou esportes podem não significar inclusão, assim como argumenta Sasaki:

Devemos estar atentos para não perpetuarmos, nas novas políticas públicas, certas práticas geradas sob o paradigma da integração social, tais como: criação de subsistemas separados para pessoas com deficiência (escolas especiais, classes especiais, brinquedos separados em parques de diversões etc.), aceitação de cotas específicas para pessoas com deficiência (reserva de vagas em concursos, reserva de vagas no mercado de trabalho, reserva de funções exclusivas, reserva de assentos em transportes coletivos, certa porcentagem de transportes coletivos adaptados etc.). Tais práticas são segregativas, discriminatórias e reforçadoras de estigmas, entre outros aspectos negativos. Em vez de separarmos pessoas em guetos ou delimitar espaços comuns através de cotas, é necessário exigirmos a não-discriminação das pessoas e a disponibilidade de espaços 100% acolhedores em todos os sistemas gerais.

Precisamos educar a sociedade para que ela adote a visão inclusivista na elaboração e prática das políticas públicas em torno dos direitos e necessidades de todos os segmentos populacionais. (SASSAKI, 2004, p.5).

Ao passo que a sociedade em que vivemos ainda não deu conta de incluir em todos os âmbitos na magnitude que tal ação demanda, é preciso considerar as ideias de OSORIO (2009, p. 879), que não escreveu especificamente sobre as pessoas com deficiência, mas ressaltou o papel social das cotas ao dizer que: “[...] é certo que mesmo rudimentares, do ponto de vista da igualdade de oportunidades, é melhor ter quotas do que não tê-las”. Cezar (2010, p.124) também sinalizou em favor das

cotas ao dizer que: “As cotas são medidas artificiais, porém necessárias quando em situações de injustiças históricas. A evolução natural das coisas, no sentido da efetivação da inclusão, demoraria muito mais”.

Trazendo a discussão das cotas para sua área de formação (Bacharelado em Direito), a autora acrescenta que:

[...] defender a Lei de Cotas implica defender também sua própria transitoriedade, enquanto não estão incorporados definitivamente na sociedade conceitos como os mencionados acima. Daí a potencialidade da lei, que primeiro obriga a um comportamento, no seu “dever-ser”, na tentativa de que esse comportamento seja transformado em “ser”. E esta deve ser a função do Direito, ferramenta de viabilização de uma sociedade mais justa e equânime (CEZAR, 2010, p.128).

Cezar (2010) em sua dissertação de mestrado discute o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. A autora destaca que apesar de uma parcela considerável da população ser diagnosticada com deficiência intelectual, tal representatividade não se reflete no mercado de trabalho, sobretudo pelo fato dos empregadores optarem por contratar pessoas com deficiências mais “brandas”.

[...] apesar de haver um número bastante alto de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, chegando em qualquer população do mundo ao montante de 5%, a deficiência intelectual é a que apresenta menor volume de contratação para o trabalho, a despeito do artigo 93 da Lei 8.213 de 1991 (conhecido como Lei de Cotas), que obriga as empresas do setor privado a contratar pessoas com deficiência (CEZAR, 2010, p. 13-14).

Denunciando o processo discriminatório que algumas empresas adotam, Bechtold e Weiss (2003, p.9) acrescentam que: “Geralmente, o deficiente é admitido desde que, além de ter qualificação profissional, consiga utilizar espaços físicos e os equipamentos sem nenhuma modificação”.

Se por um lado a discriminação ocorre na hora da contratação entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência, é preciso nos ater ao fato de que este tipo de discriminação também ocorre entre grupos de pessoas com deficiências distintas. A própria legislação define percentual de vagas para pessoas com deficiência ou reabilitadas, contudo, não há nenhuma regulamentação acerca do tipo de deficiência. Tal fato reitera a necessidade de conscientização e melhor



regulamentação, pois da forma que se apresenta atualmente, a legislação não consegue, em sua magnitude, ser inclusiva.

Cezar (2010) aponta o capitalismo como importante fator de discriminação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Ao constituir-se como sistema econômico, o mercado capitalista, cada vez mais competitivo, passa a exigir que os trabalhadores produzam em ritmo acelerado, e as empresas temendo queda na produtividade, e, por conseguinte, queda nos lucros, optam por não contratar pessoas com deficiência. Conquanto, Cezar (2010) destaca que apesar de ser um motivo econômico, a baixa participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é devida conjuntamente a outros fatores: “além do elemento econômico, são apontadas outras justificativas para o fenômeno da exclusão social, tais como o estigma e a discriminação, e também questões relativas à privação da sociabilidade” (CEZAR, 2010, p. 24).

A autora destaca que além da legislação Brasileira garantir o direito ao trabalho às pessoas com deficiência, esta também é uma função das empresas, pois:

Além da CF/88, da Lei de Cotas e da Convenção da ONU de 2006, há também o conceito da função social da empresa que, como mandamento ético e legal brasileiro (parágrafo 1º do artigo 1.228 do Código Civil de 2002 (CC/02)), como mais um determinante, quanto ao dever da empresa, de inclusão de pessoas com deficiência no mercado competitivo de trabalho (CEZAR, 2010, p.27).

Ao admitirmos que a legislação brasileira garante vagas às pessoas com deficiência, talvez o maior desafio da atualidade seja conscientizar a sociedade, bem como as empresas, de que a inclusão é uma questão social: só é possível com a participação de todos. Dar condições para que todos se sintam pertencentes aos diversos ambientes que fazem parte – escola, trabalho, círculos sociais – é mais do que um direito das pessoas com deficiência, constitui-se como um dever social.

Corroborando a ideia de haver necessidade de constante conscientização social/empresarial, a autora discute o conceito de rejeição zero.

A rejeição zero significa a não possibilidade de recusar uma pessoa para qualquer finalidade, seja ela empregatícia, educacional, terapêutica etc. Por esse princípio, ninguém pode ser rejeitado pelo fato de possuir uma deficiência, mesmo que esta seja muito severa (CEZAR, 2010, p.32).

A discussão sobre rejeição zero reitera o papel social das empresas/Instituições, que devem, sobretudo atender à sociedade e não o contrário. Tal discussão nos leva a refletir sobre a necessidade de haver constante participação social para que haja efetivamente inclusão, sem perder de vista o importante papel regulador da legislação vigente.

Para pensarmos o conceito de rejeição zero é preciso compreender a integralidade Humana; nesse sentido, Canguilhem (2009) nos ajuda a pensar as implicações da deficiência ao falar de normas de vida. Para o autor não devemos pensar em anormalidades, e sim, em normas próprias de vida, pois à medida que nos relacionamos com o meio exercemos nossas próprias normas, à luz do que Diniz (2007) compreende como estilo de vida. Tão logo, pensar a deficiência como uma norma ou estilo de vida, nos permite pensar que há limites, os corpos com lesão, assim como os corpos sem lesão, não darão conta de toda e qualquer atividade, entretanto, é preciso que exista oportunidade para que, dentro das suas normas de vida, possam exercer suas potencialidades.

Ao disseminarmos na sociedade os princípios da rejeição zero, ao conseguirmos que todas as pessoas (professores, pais, empregadores, colegas) sintam-se parte integrante e fundamental do processo de inclusão, teremos um processo de inclusão no trabalho menos traumático, pois:

[...] não existe um trabalho para a pessoa com deficiência e outro trabalho para a pessoa sem deficiência. Existe trabalho. E nele devem estar incluídas todas as pessoas, respeitadas as inúmeras diferenças entre cada ser humano” (CEZAR, 2010, p. 104).

A tecnologia Assistiva – assunto já tratado anteriormente – merece ser destacado aqui, pois configura-se como mais uma forma efetiva de facilitar a promoção da inclusão, sobretudo no ambiente laboral. Sabe-se que existem tanto Tecnologia Assistiva de baixo custo quanto de alto custo; inclusive, em relação ao uso de computadores/internet, existem diversos programas distribuídos gratuitamente na internet, o que facilita a adequação das empresas. Ademais, à medida que as tecnologias no geral avançam, a Tecnologia Assistiva igualmente é impulsionada pelo mercado, o que promove, cada vez mais, uma inclusão mais efetiva. Cezar diz que:

[...] as tecnologias assistivas visam ao aprimoramento do meio ambiente de trabalho, tornando-o acessível também às pessoas com deficiência. Em outras palavras, o meio ambiente laboral deve ser inclusivo, ou seja, viável para todas as pessoas que ali laboram, garantindo saúde, higiene e segurança a todos (CEZAR, 2010, p. 65).

Admite-se que todos os seres humanos são diferentes entre si. Nesse sentido a deficiência deve ser vista apenas como mais uma dessas diferenças. Em um ambiente de trabalho saudável, a Tecnologia Assistiva vem como um mecanismo de suporte para dar condições de produção às pessoas com deficiência. Ao passo que uma pessoa de baixa estatura necessita de uma cadeira com regulagem de altura, uma pessoa com deficiência visual precisará de um programa de leitura de tela de computador, ambos são mecanismos de suporte que devem ser encarados com naturalidade, sobretudo no ambiente de trabalho.

Complementando a importância da existência de Tecnologia Assistiva no ambiente de trabalho, Cezar (2010) destaca que a constituição federativa de 1988 garante um ambiente de trabalho adequado a todos os trabalhadores. Tal garantia é especialmente importante para as pessoas com deficiência, pois, segundo a autora, um ambiente de trabalho inadequado pode inviabilizar o trabalho da pessoa com deficiência e ao mesmo tempo piorar o quadro de deficiência, podendo, inclusive, criar novas deficiências.

Cezar (2010) discute uma questão muito delicada e ao mesmo tempo importante para a inclusão no mercado de trabalho: o Benefício da Prestação Continuada (BPC), que é um benefício da Assistência Social previsto no artigo 203, inciso V, da CF/88; o benefício garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprove não possuir meios de prover seu sustento, ou de tê-lo provido por sua família.

A autora destaca que algumas pessoas têm o receio de ingressarem no mercado de trabalho e perderem o benefício, mesmo ele sendo garantido em caso de desemprego. É discutido ainda, o desinteresse na procura de emprego por já terem uma renda fixa garantida, conquanto, a autora destaca alguns trechos de entrevistas realizadas na sua pesquisa de mestrado, nas quais os entrevistados ressaltam o papel libertador, emancipatório e, sobretudo gerador de autonomia e independência que um emprego proporciona à pessoa com deficiência.

Corroborando os pensamentos de Cezar (2010), Bechtold e Weiss (2003) destacam a importância do emprego para as pessoas com deficiência:

[...] para a maioria das pessoas, o trabalho não é apenas uma fonte de renda para sua sobrevivência, mas também se confunde com a própria integridade social, onde o cidadão que está desempregado sente-se inútil (BECHTOLD; WEISS, 2003, p.7).

A inclusão das PNE's no mercado de trabalho faz com que estas pessoas sintam-se realizadas interiormente, pelo fato de sentirem-se realizadas profissionalmente, estarem sendo reconhecidas socialmente, terem mais responsabilidades, interesses, gosto pelo trabalho e adequação das funções às próprias possibilidades, sendo que estes fatores contribuem para uma maior satisfação, assim como um salário, um ambiente físico diferente, relacionamento com novos colegas e com as chefias (BECHTOLD; WEISS, 2003, p.8).

Na mesma linha de pensamento, OPUSZKA e HARTMANN (2013, p.12) acrescentam que:

Além dos aspectos econômicos, o trabalho também proporciona uma significativa melhora na autoestima do trabalhador. Portanto, negar-lhes o acesso ao mercado de trabalho é o mesmo que impedir o gozo de todos os seus demais direitos.

Discutir a inclusão no mercado de trabalho apenas sob a perspectiva econômica é limitar a concepção de inclusão, que deve, principalmente, garantir acesso em condições igualitárias a todas as pessoas, independentemente de deficiência. Ao pensarmos em inclusão no mercado de trabalho é inegável que as questões econômico-salariais devem e precisam ser tratadas, conquanto, não podemos perder a dimensão humanizadora desse processo, que pode significar um reconhecimento, uma identificação da pessoa com deficiência enquanto sujeito social.

Conforme discutido anteriormente, ontologicamente o homem se humaniza através do trabalho; desse modo, para a pessoa com deficiência, ter a oportunidade de participar do mercado de trabalho é mais do que um processo inclusivo, é a garantia de um direito e a concretização de uma de suas funções sociais (sua humanização).

Para o fato de haver reserva de vagas garantidas por lei, Araújo e Schmidt (2006) argumentam que tal garantia legal não significa prejuízo às funções empresariais. As pessoas que são o público alvo da reserva de vagas devem estar qualificadas a atender às expectativas das funções as quais serão designadas. Portanto, a lei de

cotas não trata de assistencialismo, é na verdade, uma forma de garantir igualdade de oportunidade de ingresso no mercado de trabalho.

Apesar da legislação admitir preferência para PNE's na ocupação de um percentual variável de vagas no serviço público e privado, o princípio norteador dessas ações afirmativas é a tentativa de assegurar a igualdade de oportunidade de acesso ao mercado de trabalho a essas pessoas, e não apenas impor procedimentos assistencialistas às empresas. Isso quer dizer que as PNE's precisam ter qualificação e aptidão física para ocupar as vagas a elas destinadas [...] (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006, p. 242).

Buscando superar o discurso contumaz de falta de qualificação das pessoas com deficiência, é preciso que cada vez mais existam ações sociais visando qualificar o público alvo da reserva de vagas no mercado de trabalho. Nesse sentido, Cezar (2010) destaca que já existem ações com tal objetivo:

Uma das medidas atualmente mais adotadas é a da capacitação profissional por meio de cursos gratuitos oferecidos por instituições especializadas, o que vem tentando sanar a problemática da falta de qualificação e da baixa escolaridade, aumentando assim a oportunidade de contratação (CEZAR, 2010, p. 73)

Ainda que as iniciativas de qualificação profissional sejam bem-intencionadas, é preciso ter alguns cuidados para que de forma velada não sejam segregacionistas.

Entretanto, não se pode deixar de observar que a verdadeira inclusão trabalhista, isto é, aquela que efetiva a dignidade do trabalhador com deficiência, só é realizada por meio da convivência entre trabalhadores com deficiência e trabalhadores sem deficiência, respeitando a diversidade humana (CEZAR, 2010, p. 74)

Conforme salientado acima, percebe-se que a inclusão laboral se efetiva no convívio social entre pessoas diferentes. Assim, uma qualificação/atuação profissional de pessoas com deficiência apenas com os seus pares pode não se constituir de maneira efetiva.

Outra possibilidade de contratação de pessoas com deficiência é por meio dos contratos de aprendizagem, que merecem algum destaque aqui. Tais contratos, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, merecem ser analisados com cuidado.

Cezar (2010) destaca que mesmo o Ministério Público (MP) afirmando que um contrato de aprendizagem não substitua a necessidade de obediência à lei de cotas, teme-se que algumas empresas possam deixar de efetivar uma pessoa com

deficiência para contrata-la apenas para aprendizagem. Ademais, o fato de um contrato de aprendizagem ser temporal (máximo 2 anos), pode fazer com que haja maior rotatividade das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, uma vez que as empresas possam optar pela não efetivação do aprendiz com deficiência. Em relação às considerações feitas aqui, a autora ressalta que:

É claro que se trata aqui das “brechas” que podem ser abertas para empresas que “não são sérias”, ou seja, as que não cumprem sua função social. Por isso, a fiscalização do trabalho deve ficar atenta e acompanhar o percurso da contratação das pessoas com deficiência, o mais de perto possível (CEZAR, 2010, 75).

Conforme dito pela autora, a possibilidade de contratação para aprendizagem pode ser uma boa opção, desde que não seja utilizada para burlar a legislação vigente e prejudicar a real entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para que assim seja, não há outro caminho senão a constante fiscalização.

Descartar um aprendiz com deficiência no termino de seu contrato de trabalho temporário sem justificativa plausível é no mínimo um descomprometimento social da empresa, pois:

Cabe, portanto, à empresa contratar a pessoa como empregado e, se necessário for, qualificá-la para atividades que ela ainda não saiba realizar e que sejam importantes para a empresa. O setor privado, empresarial, também tem responsabilidade de inclusão social: contratação de empregados (CEZAR, 2010, 77).

Destaca-se que o compromisso social das empresas em contratar as pessoas com deficiência não substituiu o compromisso do Estado em fornecer qualificação e escolarização, não só às pessoas com deficiência, mas a toda sociedade.

Em relação ao processo de fiscalização governamental para o cumprimento pelas empresas da Lei de cotas, Wallerius e Bissani (2015, p. 13-14) destacam que:

A lei é taxativa, aplicando apenas números e porcentagens, não tendo analisado o legislador a particularidade de cada ramo de atuação, bem como a atividade desenvolvida, ou até a estrutura do Estado para qualificar um profissional com deficiência. A fiscalização e a atuação pelo não cumprimento da lei tem ocorrido com maior frequência como se verifica pelos números expostos acima, gerando processos judiciais que muitas vezes têm anulado as multas aplicadas.

Os dizeres dos autores reiteram que apenas criar leis não seja suficiente para garantir efetividade no processo inclusivo. Eles reforçam a necessidade de haver

constante mobilização por parte do Estado para garantir condições efetivas de aplicação da lei de cotas, não apenas por fiscalização, mas principalmente por formação adequada às pessoas com deficiência.

Em meio a tantos problemas persistentes no mercado de trabalho, há informações de que houve mudanças nos postos de trabalho ocupados por pessoas com deficiência ao longo dos anos.

A respeito das funções desempenhadas, constata-se uma mudança nas tarefas desempenhadas por pessoas com deficiência intelectual. Antigamente eles eram empregados em trabalhos mais repetitivos, como, por exemplo, em grande montadoras de automóveis, pois acreditava-se que eles desenvolviam apenas tarefas repetitivas, desconsiderando a capacidade e a individualidade de cada pessoa com deficiência. Hoje pode-se ver maior variedade nas tarefas: são auxiliares administrativos, vendedores e até assistentes parlamentares. Quanto aos ramos econômicos que os estão empregando, pode-se verificar que são mais diversificados, mas com maior ocorrência no setor de serviços do que no industrial (CEZAR, 2010, p. 108).

A ampliação de opções no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência pode ser um indício de que, na atualidade, esteja havendo maior esforço social para que o processo inclusivo ocorra de maneira efetiva.

Cezar (2010) faz uma importante consideração acerca do papel da mídia no processo de inclusão. De acordo com a autora, a síndrome de Down é o tipo de deficiência intelectual mais aceito, seja em âmbito social ou laboral, justamente pelo fato de ser uma síndrome de fácil identificação pelos traços físicos e por estar constantemente na mídia, em oposição ao que ocorre com outros tipos de deficiência intelectual. “Assim, em decorrência da maior informação e, portanto, do menor preconceito frente às pessoas que apresentam esta síndrome, elas são mais incluídas socialmente e, em particular, no trabalho” (CEZAR, 2010, p. 92).

Em um estudo ocorrido em Curitiba, Araújo e Schmidt (2006) realizaram pesquisa em Empresas e Instituições locais. Participaram dessa pesquisa 30 empresas do setor privado de diferentes ramos de atividade, todas com mais de 100 funcionários. Também participaram da pesquisa 10 instituições educacionais que atendem adolescentes e adultos com necessidades especiais. De modo geral, a pesquisa ratifica o que já fora discutido aqui; segundo os autores, o discurso das empresas

para justificar a ausência de pessoas com deficiência em seus quadros é quase sempre o mesmo, o principal motivo alegado é a falta de qualificação das pessoas com deficiência; entre as 30 empresas pesquisadas apenas 4 (13%) atendiam as exigências da lei de cotas. Já em relação ao discurso das Instituições pesquisadas, destaca-se as percepções dos autores:

Finalmente, quando se pediu a opinião das instituições sobre os processos adotados pelas empresas para a contratação de PNE's, de modo geral as respostas apontaram aspectos negativos desse processo. Metade das instituições afirmou que falta solidariedade, tolerância ou uma "visão mais humana" por parte das empresas. Três instituições afirmaram que as empresas possuem poucas informações sobre o que são realmente as necessidades especiais, desconhecendo o potencial das pessoas e apenas enfatizando suas dificuldades, e 20% delas reclamaram que as empresas contratam PNE's apenas por causa da legislação, sem se importar realmente com a inclusão social dessas pessoas (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006, p. 250).

É importante considerarmos a percepção das Instituições, sobretudo por destacarem uma preocupação empresarial com o lucro; assim, muitas vezes as empresas ignoram as questões sociais. Desse modo, é preciso ampliarmos a discussão, considerando ainda, a opinião de quem faz parte integralmente desse processo – as próprias pessoas com deficiência – só assim conheceremos efetivamente a inclusão laboral, e a partir de então, poderemos vislumbrar possibilidades de intervenção/melhorias.

Outro estudo envolvendo empresas foi realizado por Braga e Pereira (2010) em São Paulo. A pesquisa fez um estudo descritivo das características de contratação e manutenção de pessoas com deficiência em 41 empresas na cidade de São Paulo e região. De um modo geral o estudo demonstrou que a maioria das empresas indica encontrar dificuldades para contratar pessoas com deficiência qualificadas a exercerem as funções propostas. As autoras apresentam dados que indicam que quase 40% das empresas pesquisadas não investem em treinamento de seus colaboradores para acolherem os profissionais com deficiência. Além disso, 40% das empresas pesquisadas declaram que criam vagas especiais para os profissionais com deficiência; o que está na contramão do paradigma da inclusão, que prevê, sobretudo, que haja condições igualitárias, e não separação de funções, o que sem dúvida, contribui para a perpetuação das características históricas de



marginalização social das pessoas com deficiência. Dá-se destaque ainda, a seguinte fala das autoras:

Quanto à prática avaliativa de desempenho do profissional com deficiência, esta não aparece como uma atividade relevante, pois apenas 14,5% dessas empresas declaram avaliar esse tipo de colaborador “eventualmente”. Em contrapartida, quando questionados sobre a produtividade e desempenho dessas pessoas, 58% das empresas afirmam que a presença de pessoas com deficiência traz benefícios positivos para o ambiente de trabalho (BRAGA e PEREIRA, 2010, p.173).

O trecho supracitado é no mínimo contraditório. A maioria das empresas pesquisadas considera benéfica a presença de pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, em sua grande maioria, não fazem qualquer tipo de avaliação produtiva dessas pessoas. O fato de não haver avaliação é preocupante, sobretudo pelo fato do processo inclusivo prever condições igualitárias. Desse modo, não podemos admitir que condições igualitárias sejam apenas para “benefícios”. Ao passo que lutamos por uma sociedade inclusiva é preciso que haja tratamento igualitário em todas as situações. Desde que o espaço de trabalho seja inclusivo e adaptado às necessidades do funcionário com deficiência, não há qualquer objeção para que o funcionário com deficiência seja avaliado, assim como os demais funcionários são.

Com vistas ao posicionamento dos autores supramencionados, percebe-se que o processo de inclusão, sobretudo laboral, ainda encontra diversos obstáculos para se constituir efetivamente. Ao que parece, as empresas ainda demonstram grande resistência à inclusão de pessoas com deficiência, seja por desconhecimento de suas potencialidades, pela falta de conscientização social, ou mesmo por postura centrada no lucro ignorando suas demais funções sociais. Por outro lado, existe necessidade de criação e fiscalização de políticas públicas, não só para garantir o ingresso e permanência das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mas principalmente para garantir qualificação profissional a este público. Esse esforço teórico demonstra a necessidade de constante mobilização social para contribuir na inclusão de pessoas com deficiência de maneira mais efetiva, não só no mercado de trabalho, mas em todos os âmbitos.

De tudo posto, finalizo este tópico com uma frase de Cezar (2010, p. 76) que sintetiza bem o que fora exposto aqui: “O que se depreende é que é a empresa que deve adaptar-se à deficiência da pessoa e não o contrário”. A medida que admitamos a deficiência como um estilo de vida, ou como uma das muitas características que compõe a integralidade humana, entenderemos que todos nós precisamos de adaptação, seja na altura de uma cadeira, através do uso de óculos de grau, ou de recursos de tecnologia assistiva, por exemplo; desconsiderar tais individualidades humanas é não reconhecer a função social que os empregadores deveriam ter.

### **3.6 O trabalho docente**

Há quem pense que a escola é um lugar única e exclusivamente destinado ao ensino, lugar, o qual há objetivos traçados que não devem/podem ser repensados. Há quem pense ainda, que o sucesso escolar está atrelado a existência de rígidas regras que devem ser seguidas, contudo, adotar-se-á, para fins dessa pesquisa, um olhar para a escola como sendo uma Instituição de múltiplas culturas e de múltiplos sujeitos, ou seja, uma Instituição sociocultural, que nas palavras de Dayrell (1999, p.1) significa que:

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Admitir que a escola é formada por múltiplas culturas, sendo os professores uma parte dessas culturas, assim como os alunos também são, nos permite pensar que cada escola é unicamente identificada e totalmente dependente da interação entre as culturas pertencentes ao seu ambiente.

Dayrell chama a atenção para o problema de homogeneizar os sujeitos escolares: esquecendo-nos de que cada um enquanto sujeito social, ainda que possam ter o mesmo sexo, a mesma idade e o mesmo gosto musical, por exemplo, são únicos e detêm singularidades que não podem ser esquecidas pelos professores.

É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma

escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam (DAYRELL, 1999, p. 5).

Tais praticas estão atreladas a concepções escolares que não percebem ou não procuram perceber as individualidades dos alunos, estão apenas preocupadas com a transmissão de conhecimentos, esquecendo que o papel social da escola é de formar cidadãos e não máquinas reprodutoras de conteúdo. Nessa lógica “O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo” (DAYRELL, 1999, p.6).

Na contramão do que fora supramencionado, Dayrell (1999, p. 5) propõe que o aluno seja visto como sujeito sociocultural:

Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Para o autor, os alunos chegam à escola com um objetivo, mais ou menos elaborado, a depender da individualidade dos alunos, conquanto, é fato que a escola faz parte do projeto de vida de cada um dos alunos matriculados nela. Compreender o papel da escola e projetar intervenções que possam ser significativas nesse contexto é um grande desafio aos professores:

Tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência (DAYRELL, 1999, p.11).

Nessa perspectiva o professor deixa de ser o protagonista, o aluno torna-se o foco, entretanto, isso não significa desvalorização da profissão docente, ao contrário: é um grande desafio ressignificar a pratica e encontrar o seu papel, não apenas como professor, mas também como sujeito sociocultural pertencente ao ambiente escolar.

Ainda hoje, segundo Dayrell, predomina na escola uma cultura de Hierarquia e protagonismo do professor:

O que se questiona não é tanto o conteúdo escolar em si, apesar das muitas aberrações existentes, mas a forma como é entendido e trabalhado pelo professor. Da forma como está posto, o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo, assim, na elaboração de seus projetos (DAYRELL, 1999, p.22).

Já na perspectiva sociocultural, Dayrell (1999, p.25) diz que:

[...] buscamos apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social.

Se quisermos uma escola efetivamente inclusiva, que dê conta de responder às expectativas dos jovens, é preciso repensar nossa prática enquanto professores; reconhecer-nos enquanto sujeitos socialmente ativos, com influência cultural direta nos diversos ambientes em que passamos, incluindo a escola, pode ser o primeiro passo para eliminarmos o “fantasma” do fracasso escolar.

Ser professor é, sem dúvida, uma grande dicotomia, pois ainda que seja inegável o reconhecimento acerca do papel social do profissional docente; ora os professores são aclamados, ora recebem toda a culpa pelo fracasso escolar. Mas afinal, o que é ser professor? Teixeira (2007, p. 429) nos ajuda a tentar compreender essa profissão complexa ao dizer que “A docência se instaura na relação social entre docente e discente”.

Ora, se a docência está interposta na relação social do professor com o dito público alvo da educação (os alunos), é preciso, no mínimo, que a relação professor/aluno seja dialógica, talvez a frase de Inês Teixeira supracitada possa explicar, ao menos em parte, a mudança de paradigma da educação: cada vez menos os modelos autoritários conseguem obter sucesso, sobretudo na sociedade informacional – tema já discutido anteriormente. A partir da década de 1990 o acesso à informação se difundiu, o professor cada vez menos pode ser considerado o detentor absoluto de conhecimento. Agora, o sucesso escolar pode estar relacionado com a

capacidade dos profissionais da educação em ressignificarem sua prática, sobretudo a partir da dialogia com seus alunos.

Teixeira (2007, p.429) diz que: “Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. A autora ainda ressalta que dentro dessa perspectiva a profissão docente não existe sem os alunos, ao passo que sem professores também não se justifica a existência de alunos. Em outras palavras pode-se dizer que são sujeitos mutuamente dependentes.

A autora argumenta que o professor não é o mesmo em todas as fases da vida. É preciso ter a sensibilidade de saber quem são os seus alunos, pois cada fase da vida é marcada por características próprias. Nas palavras de Teixeira (2007, p.430) “Há uma vida que amanhece na infância, que vai crescendo no jovem e se completando no adulto, que ali se colocam no lugar dos discentes”. Se temos discentes diferentes, e se temos sujeitos socioculturais diferentes, não podemos ter um mesmo professor e uma mesma aula. Reconhecer a necessidade de adequações a cada etapa da vida pode ser um bom começo no processo de reconhecimento dos discentes como sujeitos ativos no processo educacional.

Não se trata de saber se estamos no campo ou na cidade, se em um barco ou se em uma sala de aula, se o que se ensina é português, física, matemática ou história, trabalhando-se com este ou aquele método ou projeto. O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

O trecho acima deixa claro que o papel do professor é para além da transmissão de conhecimentos. Como já fora mencionado anteriormente, hoje existe grande facilidade de acesso à informação, os alunos não carecem de alguém simplesmente reproduzindo o que já está dado amplamente nos meios de comunicação. O papel do professor é mais do que isso, trata-se pois, de mediar o conhecimento, ajudar e possibilitar que os alunos experienciem o mundo. Dentro dessa perspectiva pode-se dizer que a escola é uma porta de entrada ao mundo, e se dá através da relação dialógica entre sujeitos; desse modo, cada discente será capaz de fazer sua própria interpretação do mundo – suas próprias escolhas.

A aula e a sala de aula, terrenos da docência, constituem-se, prioritariamente, na sociabilidade que se instala nestes tempos e espaços. A aula é sempre uma interação enredada em conteúdos, rituais, estratégias e práticas didático-pedagógicas que vão desenhando as interações, possibilidades e efetividade do exercício da docência. As atividades dos professores que nelas ocorrem, isto é, o trabalho docente, não têm sentido fora da relação docente/discente tecida nas aulas e salas de aula. Sendo ambas, aula e sala de aula, um micro espaço sócio-cultural, nelas estão, abertas ou veladas, permitidas ou proibidas, escondidas, conforme a situação, a polissemia e a polifonia das vozes de seus sujeitos. E por mais que os docentes queiram estar no centro, são elas um espaço policêntrico (TEIXEIRA, 2007, p. 436).

Em outras palavras, ao falar da sala de aula, Inês Teixeira atribui a este lugar uma característica de tornar possível a interação dialógica entre professores e alunos. Ainda que não seja o único local de trabalho do professor, sobretudo por essa profissão exigir uma série de trabalhos extraclasse; a sala de aula se configura como o principal local de trabalho do professor, local onde se torna possível a troca entre os sujeitos socioculturais ali presentes.

Teixeira (2007) discute a questão do mal estar docente, que, segundo a autora, está mais relacionado com questões intrínsecas do que com questões externas:

Esta problemática, constitutiva da condição docente em suas formas de realização nas sociedades contemporâneas, talvez possa auxiliar-nos na compreensão do que as pesquisas têm denominado como mal-estar docente e como crise da docência. Ou, ainda, como nostalgia, como síndrome da desistência, como desmotivação e cansaço demonstrados pelos professores em vários países. Talvez possa explicar, também, os índices crescentes de adoecimento de professores, assim como o absenteísmo no trabalho. Ou, ainda, o seu afastamento da docência e da escola e o desejo de abandoná-los, dedicando-se a outra profissão, ao lado da melancolia que também aparece. Não faltam, ainda, os sentimentos de culpa, de desesperança, de incerteza, de desmotivação e de impotência frente aos desafios que os professores têm que enfrentar; conhecidos sentimentos vividos pelos docentes, que podem estar associados a esta dificuldade que se instalou na relação: a ausência de aceitação, de gosto, de respeito e confiança, de empatia, de crença nas capacidades dos educandos. A ausência de afeto para com os alunos (TEIXEIRA, 2007, p.441).

A fim de elucidar o trecho acima, têm-se a seguir o que seria empatia para Ilsa Goulart:

Além do envolvimento de proximidade ao outro, na interatividade e interdiscursividade, não se refere a um ato que anula a personalidade, mas antes requer um profundo conhecimento de si mesmo, visto que a empatia, isto é, a capacidade de me colocar no lugar do outro, não me destitui do meu eu, não me faz perder meu próprio lugar ou a característica única enquanto pessoa, contudo pressupõe o reconhecimento de minha própria singularidade e de um posicionamento em relação ao outro.

Assume-se, com isso, um ato de compreensibilidade e sensibilidade (GOULART, 2016, p. 722).

De acordo com Teixeira (2007), já existem uma série de fatores externos que podem acarretar uma desmotivação à docência, tais como baixa remuneração e precárias condições de trabalho. Assim, para que exista um sucesso educacional, é preciso que se tenha, a priori, uma identificação com uma profissão. À medida que a profissão se constitui através da relação dialógica entre professor/aluno – conforme destaca Inez Teixeira – caso não exista afeto do professor com os alunos a atuação profissional poderá estar fadada ao insucesso.

Morgenstern (2010) destaca que para a sociologia das profissões a docência é um afazer inclassificável e uma profissão atípica, justamente por não atender às coordenadas que definem uma profissão. Para a autora, a existência de domínio e relevância social de determinadas profissões, como a medicina e o direito, estão atrelados ao uso de estratégias que visam interesses particulares, muitas vezes dificultando o ingresso de novos profissionais, buscando, sobretudo, o controle do conhecimento especializado, e, por conseguinte, o domínio do mercado de trabalho. Tais estratégias estão justamente na linha contrária do que propõe a docência – disseminação do conhecimento.

[...] a antiga profissão da docência não é precisamente uma profissão atípica, de maneira similar às profissões novas como a informática ou o design; sua legitimidade como tal não reside em excluir ou suprimir oportunidades para outros, mas em dominar o conhecimento especializado (MORGENSTERN, 2010, p.2).

Ainda que não seja um objetivo da docência reter o conhecimento especializado, ela ainda precisa o adquirir, sobretudo para garantir que o objetivo de transmiti-lo seja efetivamente cumprido. Desse modo, para Morgenstern a essência do profissionalismo está justamente no conhecimento especializado do professor.

A autora acrescenta que não podemos minimizar as diferenças existentes entre os diversos tipos de docência; ao passo que um docente em escola pública em zona rural não é o mesmo em zona urbana em escola particular, contudo, ainda que existam diferenças entre demandas específicas, é possível que haja confluência por demandas gerais da profissão.

A segmentação interna da profissão docente não pode ser motivo dissuasivo para a ação comum; reconhecer esse fato é uma perspectiva realista que se por um lado não desconhece que cada segmento tem reivindicações específicas, por outro não descarta a possibilidade de confluência em um projeto coletivo (MORGENSTERN, 2010, p.3).

A autora acrescenta que a luta por um projeto unificador é possível, contudo, a atual conjuntura - que instrumentaliza, desvaloriza e tira autonomia do profissional em sala de aula – exige que exista uma organização docente.

Shiroma (2010, p.1) discute a profissionalização docente, termo que “Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”. A autora salienta que o termo/conceito não deve ser entendido como sinônimo de capacitação/qualificação.

A partir do final do século XX, Sobretudo com os governos neoliberais, a abordagem da profissionalização docente assume um papel tecnicista:

A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, accountability e avaliação no plano de uma nova gestão pública (SHIROMA, 2010, p.2).

Tal abordagem passa a exigir resultados, estando a educação mais relacionada com números do que propriamente com o aprendizado, o que a aproxima de um processo industrial em detrimento de uma aproximação social para com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo tende, conforme argumenta Shiroma (2010), a segmentar a classe docente, ampliar a busca incessante por performance/rendimento e a superficializar o processo de formação. “Nos moldes em que vem ocorrendo, a profissionalização se configura como um eufemismo, tratando-se de fato de um processo que leva à desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2010, p.2).

Ao falarmos de profissionalização emerge a necessidade de discutirmos o conceito de profissionalidade. Gorzoni e Davis (2017, p. 104) fizeram uma análise bibliográfica acerca do tema e destacam que “tanto a profissionalidade quanto a profissionalização são termos relacionados ao processo de constituição e



identificação profissional desenvolvido por todos e cada um dos professores ao longo de sua carreira”. Contudo, é preciso depreender as diferenças entre os conceitos.

A profissionalização está ligada aos direitos dos trabalhadores da educação e ao desenvolvimento de projetos educacionais; já a profissionalidade docente relaciona-se à identidade docente e aos saberes específicos da profissão docente (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 109).

Ludke e Boing (2010) recorrem a autores como Courtois (1996) e Weiss (1983) para compreender o conceito de profissionalidade. Os autores destacam que o termo está relacionado tanto a questões antecedentes ao processo de formação, quanto a questões posteriores a esse processo, não estando relacionado especificamente com a qualificação, mas sim com as experiências perpassadas ao longo da vida e uso que se faz delas.

Entendendo a profissionalidade mais como um processo contínuo de formação individual do que propriamente um processo formativo ao trabalho, percebe-se, conforme salientam Ludke e Boing (2010), que a profissionalidade se relaciona diretamente com a história de vida dos professores, não apenas em termos técnicos, mas também sociais e culturais. Assim, depreende-se que a profissionalidade é única em cada sujeito; ainda que tenhamos profissionais formados e atuantes nos mesmos locais, as experiências e consecutivos usos delas serão distintos. “Profissionalidade, portanto, é uma ideia ligada a uma realidade em acelerada mutação” (LUDKE; BOING, 2010, p. 1).

Ao falarmos especificamente da docência, podemos dizer que ela engloba Tanto elementos de formação quanto de desempenho, ambos relacionados e em constante confronto com a construção social do trabalho do professor.

Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias (LUDKE; BOING, 2010, p. 3).

Gorzoni e Davis (2017) ampliam a discussão sobre os conceitos de profissionalização e profissionalidade e destacam que ainda que algumas características do segundo estejam presentes no primeiro – como habilidades e competências, qualidade da prática profissional e integridade do fazer docente – a profissionalidade abarca características que ultrapassam o processo de formação ao trabalho: possui uma carga de experiências pretéritas do sujeito além de sua subjetividade.

Sacristan (1995) não vê o profissional docente como um técnico ou improvisador em sala de aula; para o autor em epígrafe é necessário que o docente utilize seu conhecimento e sua experiência em contextos pedagógicos práticos. Assim, ao considerarmos a experiência como elemento presente em sala de aula, nunca teremos profissionais idênticos, pois sempre estará presente experiências distintas, e, por conseguinte, profissionalidades distintas. Para Gorzoni e Davis (2017) “a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo”.

Por fim os autores acrescentam que os estudos mais recentes acerca da profissionalidade docente apresentam consenso em relação a definição do termo, pois todos “[...] os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 109).

Ao pensarmos na formação docente, logo imaginamos cursos preparatórios, sobretudo os de nível superior, ainda que segundo a LDB seja admissível lecionar com o curso de magistério.

Entretanto, ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade. A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa (SILVEIRA, 2006, p.2).

Admitir que apenas a formação inicial não seja suficiente para ser um bom professor é fundamental no processo de identificação docente, pois só a prática, no contato direto com os alunos será capaz de moldar a atuação docente.

O autor acrescenta que:

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior, somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional (SILVEIRA, 2006, p.3).

O contato com sujeitos socioculturais individualmente únicos nos faz pesar na emergência de prepararmos aulas que sejam abrangentes ao ponto de atender às demandas coletivas. Nesses moldes, um modelo único e repetidamente aplicado jamais será capaz de atender à demanda; assim, não há outro modo, se não percorremos o caminho da constante produção de conhecimentos.

Goulart (2016, p.709) acrescenta acerca da formação de professores que:

A formação docente se configura a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão, este, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. Longe de ser um espaço caracterizado pela neutralidade e indiferença, o fazer docente, ainda que balizado pela premeditação, meticulosidade e metodização imposta institucionalmente, acontece na esfera da complexidade e da amplitude das relações humanas.

Assim, para a autora, é indispensável considerar a experiência como um processo formativo. Sob esse olhar é possível dizer que um mesmo professor lecionando para turmas diferentes em anos diferentes não será o mesmo professor; o que torna a docência única e de formação permanente.

A função de um professor ultrapassa a transmissão de conteúdos previamente definidos em um currículo prescrito. A dimensão do local demanda uma sensibilidade de dialogar com a realidade dos discentes.

A formação continuada abre espaço para um ensinamento que ultrapassa o domínio de conhecimentos dispostos na estrutura curricular do curso, e nos coloca em contato com uma dimensão da formação demarcada por um processo determinado pelo sentimento que configura as relações interpessoais (GOULART, 2016, p. 718).

Outro destaque relevante é em relação às implicações da formação continuada para o próprio professor. Muito se fala em relação a importância da formação continuada como meio de garantir o sucesso educacional dos discentes. Conquanto, ao se pensar nessa lógica, corre-se o risco de instrumentalizar a educação como se o conhecimento fosse um produto. Obviamente a formação continuada refletirá nos discentes, mas antes disso, é preciso considerar os significados que essa prática trará para o próprio professor:

A atuação do professor é vista, muitas vezes, apenas na dimensão da formação do outro, na perspectiva daquele que ensina, responsável por apresentar e garantir a compreensão de um dado conteúdo. A ênfase à dimensão da formação de si mesmo, na perspectiva daquele que aprende, pouco se vê colocada em pauta (GOULART, 2016, p. 721).

A profissão docente, ao admitirmos que esteja inclusa em um campo circundado por sujeitos socioculturais, está sujeita a influenciar e sofrer influência de seus interlocutores, sobretudo os alunos. Assim, não há como falar em formação de alunos sem pensarmos em autoformação constante do professor.

Giordan e Hobold (2016) fizeram um estudo com 22 professores do ensino fundamental que estavam iniciando na docência. O objetivo do estudo foi verificar em que medida a própria escola se configura como um espaço de formação e aprimoramento para os professores, sobretudo os que não tiveram outras experiências na docência. A respeito disso os autores verificaram que:

A escola como formadora, não desvalorizando os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, contribui para a construção de saberes docentes para quem inicia nesse lócus. Com esta compreensão define-se a escola como um espaço de aprendizagem, ou seja, é pelo contato com o trabalho e suas situações de interação que o professor se desenvolve, aprimora-se na profissão. No entanto, algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidade na escola, nas trocas entre os pares e com a equipe gestora (GIORDIAN; HOBOLD, 2016, p.8).

A pesquisa demonstrou que a escola pode ser uma boa ferramenta de troca de experiências e compartilhamento de informações/conhecimentos entre os pares. A ausência de tempo e/ou espaços específicos para esse tipo de relação entre os profissionais, ainda que possa ser um dificultador, não impediu que os professores entrevistados participassem, mesmo que informalmente, de processos formativos através do contato direto com os colegas de profissão:

Assim, acredita-se que o espaço escolar precisa ser pensado e organizado de modo a permitir que professores possam estabelecer trocas entre si e juntamente com os demais profissionais que integram o contexto educacional, discutir os problemas que emergem do próprio ambiente de atuação, visando à construção coletiva de conhecimentos profissionais que amparem os docentes para a melhoria do seu trabalho (GIORDIAN; HOBOLD, 2016, p.12).

Considera-se que a necessidade de espaços de troca constante de ideias/experiências é importante para a aprendizagem dos docentes, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam e podem contribuir significativamente para superar as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula. A prática colaborativa é considerada um princípio para o desenvolvimento profissional (GIORDIAN; HOBOLD, 2016, p.8).

Além do contato direto com outros professores, os autores destacam que é preciso considerar o contato com os demais profissionais da escola no processo formativo:

O papel dos supervisores tem sido apontado e reconhecido como essencial para essa formação dos professores na escola. No entanto, a colaboração dos colegas professores é o que mais tem impacto na sua formação em serviço, uma vez que a partilha e troca de ideias e experiências, com os pares, têm fornecido elementos para a atuação desses docentes, tanto com relação ao desenvolvimento dos conteúdos e práticas de ensino, como no que diz respeito à gestão da sala de aula (lidar com a indisciplina, atuação com estudantes com dificuldades, organização do tempo etc.) (GIORDIAN; HOBOLD, 2016, p.17).

A escola pode configurar-se como um ambiente formador, sobretudo por estarem presentes em um mesmo local pessoas com realidades distintas, culturas distintas, sentimentos distintos, e, ainda que seja um lugar de aprendizado, cada um que frequenta a escola possui objetivos distintos. Assim, em um ambiente social tão rico e diverso, não podemos desconsiderar a infinidade de trocas de experiências possíveis de ocorrer na escola como sendo parte do processo de concepção profissional, ou seja, no constante processo formativo dos professores.

Giordan e Hobold (2016) concluem que a escola deve ser considerada como um importante espaço formativo, sobretudo aos iniciantes na docência que podem ter suas dúvidas/anseios/medos/dificuldades minimizadas por relatos de experiências dos demais colegas que trabalham na escola. Além disso, os autores destacam que deve haver uma preocupação Institucional em estabelecer espaços específicos para essas trocas, pois muitas vezes ocorrem apenas no campo da informalidade.

Moraes (2004) chama a atenção para o processo de formação através de narrativas. Para a pesquisadora, a metodologia de autobiografia traz benefícios a todos, inclusive para o entrevistado, que no caso do professor, refletirá sobre sua prática.

Oportunizar espaços para que o professor possa "olhar e falar" sobre a sua prática pode descortinar outras possibilidades e momentos de formação. A formação está ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não existe um modelo de formação, existem programas diferenciados e alternativas de formação contínua (MORAES, 2004, p.169).

O trecho desmistifica a ideia de que formação de professores deve ser restrita a cursos formais. A autora destaca que desde que haja espaço para reflexão e produção de sentidos, há concomitantemente espaço para formação continuada. Moraes (2004, p.169) acrescenta que: "Ouvir a história de vida do professor vem se apresentando como uma alternativa, entre outras, para formar o professor."

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram realmente constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras). Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2004, p. 170).

Assim, percebe-se que as narrativas, ao serem concebidas como mais do que um simples método de pesquisa, trazem benefícios tanto para quem narra, quanto para quem ouve. Neste "jogo" de trocas culturais a reflexão se constitui como parte integrante, podendo ser considerada como mais do que pesquisa, sendo sobretudo, um momento de autoformação.

Rossi e Hunger (2012) entrevistaram 8 professores de educação física em relação ao processo formativo na carreira de professor. Constataram que, assim conforme já constava na revisão bibliográfica, a carreira docente pode ser compreendida a partir de quatro grandes períodos formativos:

Na fase de iniciação à docência buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica; fase de estabilização: solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares; fase de diversificação: embasamento para

trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades educacionais; serenidade/ desinvestimento: necessidade de frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 323).

Para os autores:

As novas tendências em formação continuada vislumbram um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 323).

As reflexões apresentadas pelos autores retomam a discussão da percepção de si mesmo dentro do processo educativo como sendo preponderante ao desenvolvimento na carreira. É inimaginável esperar que um professor tenha as mesmas práticas educativas durante toda sua carreira profissional. Ser diferente, ter mais experiência, não pode ser traduzido simploriamente em um aprimoramento da prática, mas é inegável que as experiências socioculturais experienciadas durante a vida profissional influenciarão à carreira docente.

Costa e Oliveira (2007) fizeram um estudo com quarenta estudantes de licenciaturas que já atuaram na docência antes de completarem a graduação. As autoras destacam que:

A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor (COSTA; Oliveira, 2007, p. 28).

Ao destacarem o quão importante é o contato inicial com a docência para o processo formativo, as autoras discutem a necessidade emergente de haver maior atenção dos cursos de formação de professores em nível de licenciatura, em reservar uma carga horária prática em seus currículos.

Talvez os cursos de formação inicial devessem tomar a prática dos professores com mais atenção e cuidado. É importante oportunizar a reflexão sobre a prática como espaço de produção de novos conhecimentos. Esse processo pressupõe aceitação e negação de modelos, o confronto de idéias e teorias em um movimento dinâmico que contribua para o desenvolvimento profissional do professor e para o processo de ensino e aprendizagem (COSTA; Oliveira, 2007, p. 36).

As autoras não desconsideram a importância das discussões teóricas para a formação de um professor, contudo, atentam-se às peculiaridades da profissão, sobretudo ao fato de ser uma profissão dependente de contextos específicos, ou seja, cada lugar oportunizará condições específicas de trabalho, e, ao mesmo tempo, as experiências e relações estabelecidas pelo professor serão únicas em relação a cada lugar por onde lecionará.

Costa e Oliveira (2007, p. 42) finalizam dizendo, a respeito da experiência profissional dos alunos/professores pesquisados, que:

A experiência vivenciada por esses alunos de iniciação na docência e formação acadêmica paralelas, mostra a necessidade de uma articulação mais estreita entre teoria e prática, num movimento dinâmico em que o centro é o cotidiano da escola, as rotinas, as práticas, os conteúdos, os sujeitos, a sua problemática.

Para as autoras, uma formação adequada não pode desconsiderar o caráter formativo da experiência prática. Na verdade, é preciso que ambas formações sejam concomitantes, a fim de fornecer ao discente/professor processos paralelos e complementares, dando-lhes maiores condições de compreensão, aprendizado e adaptação na profissão docente.

Medeiros e Aguiar (2015) fizeram um estudo qualitativo a partir das autobiografias de cinco professoras atuantes na educação do campo que lecionavam no ensino básico, mas não tinham licenciatura em nenhuma área; Essas professoras estavam cursando o ensino superior através de parcerias governamentais.

O estudo demonstrou que, para as professoras entrevistadas, a oportunidade de ter uma formação em nível de graduação possibilitou novas perspectivas às suas carreiras; Configurando-se como uma nova maneira de ressignificar a prática docente. Desse modo, devemos pensar que, assim como o processo de aprendizado prático favorece o melhor aproveitamento das discussões teóricas, o processo inverso, como fora relatado nesse estudo, pode configurar boas possibilidades de formação continuada aos professores.



Brandão e Pardo (2016, p. 317) após vasta revisão bibliográfica acerca das condições do trabalho docente, argumentam que os estudos mostram “a ocorrência de dificuldades no exercício do magistério as quais têm repercutido negativamente na motivação dos professores em relação à continuidade na atividade docente”.

Buscando compreender as perspectivas de futuros professores em relação a profissão, os autores fizeram um estudo com cento e vinte alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Sergipe. Selecionaram alunos que estavam à época, pelo menos na metade do curso; tal seleção teve o objetivo de encontrar alunos com maior probabilidade de possuir experiência de aproximação prática com o campo profissional.

Os autores verificaram que apenas setenta e cinco, ou 62,5% dos entrevistados estavam totalmente satisfeitos com a escolha do curso superior. Em relação a estes dados, Brandão e Pardo (2016, p. 322) acrescentam que “há evidências de que professores e estudantes de licenciatura diminuem seu interesse pela docência à medida que se envolvem com a profissão ou avançam nos períodos do curso, respectivamente”. Os autores levantaram hipóteses de que tal desinteresse possa estar relacionado com questões salariais e precárias condições de trabalho. Estas hipóteses se justificam ao passo que alunos próximos da conclusão do curso aumentam o contato efetivo com a profissão, tendo maior condição de diferir sobre teoria e prática.

Outro dado relevante trazido pela pesquisa foi em relação à pretensão de tempo na profissão, sendo que mais de 60% dos entrevistados responderam pretender ficar menos de 10 anos na docência. Tais dados nos levam a crer que a profissão docente é vista por alguns como apenas uma etapa, não sendo, na visão dos estudantes, uma profissão para a vida toda. Uma rotatividade na profissão impede que ocorra, em todas as dimensões, o processo de formação continuada, pois, conforme já apresentado aqui, os estudos apontam a própria experiência como um importante fator de formação.

Embora os dados da pesquisa demonstrem que exista um desinteresse gradativo pela profissão docente, os autores destacam que ainda existe uma procura relativamente grande pelos cursos de licenciatura, sobretudo o curso de pedagogia.

Para os autores:

Em geral, os estudantes consideraram a figura do professor muito importante para a sociedade, embora não sendo valorizada socialmente, fator que surgiu na pesquisa como uma das principais justificativas para a insatisfação com a escolha do curso de pedagogia licenciatura (BRANDÃO; PARDO, 2016,p. 326).

De tudo posto, a pesquisa deixa claro que ainda existe na sociedade a visão de que a profissão docente possui grande relevância social, conquanto, este reconhecimento, à medida que é contraposto com a baixa remuneração e com as precárias condições de trabalho, culminam para um gradual desinteresse pela profissão.

Veiga (2007) discorre a respeito do papel do Professor nos últimos anos. Para a autora, ainda que exista grande receio de desvalorização da profissão por meio de substituição da mão de obra pelo uso de tecnologias, “nunca haverá espaço e oportunidade para a substituição do professor inserido no campo da pedagogia crítica e voltado para a emancipação (VEIGA, 2007, p.31).

Ou seja, na visão da autora, o papel do professor vai além da transmissão de conhecimentos. Desse modo, ainda que o acesso à informação seja facilitado pelo desenvolvimento tecnológico, o contato e a reflexão crítica do professorado jamais poderão ser substituídos.

Para a autora, ser professor implica saber que trata-se pois, de uma profissão em constante mudança, em constante construção social e ressignificação da própria prática, sobretudo, “porque o professor não é um instrumento dispensável, não é um objeto descartável. O professor é uma pessoa e um profissional” (VEIGA, 2007, p.39).

NARVAES (2012) buscou compreender, em sua tese de doutorado, a relação entre professores e alunos. Para tanto, utilizou o método de grupo focal para dialogar

como os alunos e realizou entrevistas com os professores. É conveniente destacar que a pesquisadora tinha o objetivo de realizar o grupo focal também com os professores, contudo, devido à dificuldade de encontrar horários compatíveis, tornou-se um método inviável; Para a autora, esta indisponibilidade de tempo é uma representação de uma das dificuldades encontradas pelos docentes na profissão: é necessário trabalhar em mais de um local ou estender a jornada de trabalho para conseguir uma remuneração melhor. O estudo foi desenvolvido em duas escolas, sendo uma pública e outra privada, o que permite ampliar a discussão ao passo que se têm mais de uma vertente socioeconômica presente no estudo. Do total de professores que responderam a um questionário inicial proposto, nove de cada escola aceitaram continuar participando da pesquisa, totalizando dezoito professores entrevistados.

Ao interpretar a fala dos professores pesquisados, Narvaes (2012) sugere existir distinções entre as respostas dos professores, estando elas correlacionadas com o contexto socioeconômico dos alunos. Nesse sentido a autora faz um questionamento retórico quanto a percepção dos professores estar realmente relacionada diretamente com o contexto social, e responde que:

Os maiores desencontros na interação entre alunos e professores podem residir na expectativa não realizada do professor para com seus alunos, pois eles idealizam um aluno que pouco se parece ao que está na sua classe. Para Charlot (2011), há duas lógicas diferentes no ato de estudar: uma para os alunos, outra para os professores. Esse abismo existente entre as expectativas de uns e outros em relação ao saber tem como consequência tensões nas relações aluno-professor, que interferem no processo ensino/aprendizagem (NARVAES, 2012, p.110).

Entender os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, assim como nos diz Teixeira (2007), pode ser preponderante para que o excesso de expectativa do professor não seja impactado por um comportamento adverso do esperado. Além disso, ao admitirmos que todos os sujeitos são dotados de história e de cultura (sujeitos socioculturais), é inevitável que o contexto no qual estão inseridos os alunos não influencie no comportamento deles.

Os professores, muitas vezes, no cotidiano do seu trabalho, supõem que todos os alunos querem aprender sempre e que estejam todos interessados no saber ensinado. Parece que se surpreendem, negativamente, a cada instante em que se deparam com uma situação diversa da esperada. Enquanto uns parecem habitualmente dispostos a aprender, outros tantos se recusam a fazê-lo. As explicações para tais

posturas no senso comum, inclusive entre os professores, são a preguiça ou falta de motivação pessoal (NARVAES, 2012, p.111).

A ideia simplista de desinteresse por falta de motivação e/ou preguiça desconsidera as experiências vivenciadas por cada aluno dentro do contexto em que estão inseridos. É preciso que os professores estejam preparados para encontrarem, em sala de aula, perspectivas diferentes que se coadunam em um encontro de histórias e culturas que devem ser mediadas pelo professor que igualmente é dotado de história e de cultura. Tão logo, depreende-se que a relação docente/discente é sempre marcada por um encontro de sujeitos socioculturais, o que a torna única a cada aula.

[...] um dos prováveis principais motivos dos sucessivos momentos de desencanto profissional mencionados, direta ou indiretamente pelas professoras, é a distância entre o que é esperado pelo docente, a expectativa que alimenta em relação ao seu trabalho, ao processo de ensino-aprendizagem, ao aluno, incluindo aqui, principalmente, um tipo de aluno diferente do desejado/idealizado, que muitas vezes não está disposto a aprender tudo (NARVAES, 2012, p.132).

Ou seja, os dizeres supracitados nos fazem pensar na necessidade de inserção social: compreender o contexto social o qual se estar inserido é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho. Na perspectiva trazida pela autora, a percepção de retorno negativo em relação a sua prática tida pelos professores em alguns casos, está mais relacionada com idealizações de alunos que não se configuram na prática do que propriamente com a incapacidade de realizar um bom trabalho e ser reconhecido em determinados contextos sociais.

Mediante análise dos dizeres dos alunos durante a realização dos grupos focais, a autora observa que:

O mais destacado pela turma como o esperado de um bom professor foi a (boa) forma de tratamento deste em relação aos alunos: o bom humor e as boas maneiras. A cordialidade, uma característica da relação entre professores e alunos, foi destacada como imprescindível para um bom professor. Para esses alunos, o bom humor é o traço essencial do professor para o estabelecimento de uma relação positiva entre ambos (NARVAES, 2012, p.63).

Fica claro que para os alunos pesquisados, é fundamental que exista uma relação de proximidade entre eles e o professor. Nas atuais relações estabelecidas em sala de aula já não cabe ao professor uma postura autoritária e pouco centrada na

percepção dos alunos enquanto sujeitos socioculturais inseridos dentro do contexto de ensino-aprendizagem. Inclusive:

O clima de conversa parece variar dependendo da representação que os alunos têm sobre o trabalho do professor ser considerado de qualidade ou não. Essa pode ser pensada como uma evidência empírica sobre o objeto de pesquisa nesta tese construído, acerca da centralidade da relação professor-aluno para o trabalho e as identidades docentes. Os alunos se dispõem a colaborar (termo usado por uma aluna) quando estão diante do que consideram boas aulas e bons professores (NARVAES, 2012, p.64). Entre as várias características apontadas sobre o bom professor para esses alunos, novamente merece destaque o saber ensinar os conteúdos escolares. O bom professor é concebido como quem domina os conteúdos, utiliza metodologias diversificadas e saber lidar com os alunos simultaneamente. Também aparece nessas manifestações a importância da boa comunicação entre alunos e professores, do professor saber perceber se o conteúdo foi entendido e, caso contrário, se dispor a explicar novamente. Outro aspecto levantado por alguns alunos é ter bom humor, saber brincar, divertir e ensinar ao mesmo tempo (NARVAES, 2012, p.98).

Conforme ressaltado acima, estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e ao mesmo tempo percebe-los não só como receptores de conhecimento, mas como sujeitos participantes ativamente do processo de construção de significação da aprendizagem, tende a tornar a aula um processo menos traumático e mais prazeroso.

Ao comparar os dados produzidos na escola pública (A) e na escola particular (B), Narvaes (2012, p. 65) diz que: “Na escola A, parece existir certa desigualdade e/ou distância na posição que alunos e professores ocupam nessa relação, enquanto na escola B alunos e professores ocupariam posições com maior proximidade e/ou mais igualdade entre si”.

A pesquisa revelou existir distinção na relação entre professores e alunos de acordo com o tipo de escola (pública ou privada). Conquanto, é preciso pensar que há inúmeros fatores que podem influenciar essa relação, tais como: localização, tamanho da unidade escolar, idades dos alunos e dos professores, entre outros; Assim, ainda possa existir diferenças entre o setor público e privado, é preciso ampliarmos a discussão a fim de podermos compreender melhor as relações estabelecidas entre estudantes e docentes. “A interdependência entre a cultura da escola, a cultura docente e a cultura dos alunos permite que, em muitos momentos,

se estabeleçam consensos sobre a dinâmica do processo de escolarização” (NARVAES, 2012, p.101).

O trecho supracitado pela autora ressalta alguns fatores que regulamentam, ou pelo menos direcionam as dinâmicas do processo de escolarização. Dentro dessa perspectiva, ao inter-relacionarmos os fatores culturais citados, percebemos que dentro de uma mesma rede, seja ela pública ou privada, as relações estabelecidas entre professores e alunos serão diferentes em cada escola.

A relação com o saber não é dada, não nasce pronta, sendo, por isso, uma construção cultural. Os professores, muitas vezes, no cotidiano do seu trabalho, supõem que todos os alunos, naturalmente, estejam dispostos a aprender, que estejam todos interessados no saber ensinado. Parece que se surpreendem, negativamente, sempre que se deparam com situação diversa da esperada. Essa distância entre a expectativa do professor sobre o aluno idealizado e o aluno real que está na sala de aula parece deixar no ar, ou gerar, entre muitos professores, um clima profissional de decepção (NARVAES, 2012, p.132).

É preciso pensar que os discentes, enquanto sujeitos socioculturais, tendem a estabelecer variados tipos de relação com o saber, de formas distintas e diferenciadas. Assim, é compreensível que o interesse, o empenho e até mesmo o desempenho dos alunos não sejam uniformes. Desse modo, é imprescindível que o professorado não espere um modelo único de aluno, é preciso estar preparado para trabalhar com a diferença; não esperar que o seu próprio memorial de vida seja reproduzido pelos seus alunos pode ser um bom começo para estabelecer uma relação dialógica com os discentes.

De acordo com Narvaes (2012) ainda prevalece no imaginário docente um modelo padrão de aluno, que precisa e deve ser desconstruído, “no imaginário docente, deveria ou poderia ter o bom aluno: interesse, comprometimento, participação. A imagem da falta é atribuída ao aluno” (NARVAES, 2012, p.152).

Outra discussão trazida por Narvaes (2012, p.152) foi sobre a coexistência de relações confrontosas com as conquistas: “As relações de confronto e de conquista não são excludentes, por isso podem sim, em certos contextos escolares e de sala de aula, se sucederem umas às outras”.

Não só a pesquisa de Narvaes (2012), mas todas as produções discutidas aqui, nos fazem pensar na coexistência de dois modelos de educação: Um centrado na ideia de que os alunos são sujeitos socioculturais e participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, o outro moldado no que fora regra anteriormente, sendo um processo pouco dialógico, o professor é autoridade e os alunos devem ser passivos e receptores de conhecimento. Conquanto, os estudos demonstram a necessidade de repensarmos esse modelo, sobretudo, por serem, os alunos, sujeitos socioculturais, ou seja, influenciam e são influenciados por todos os agentes presentes no contexto de aprendizagem. Desse modo, percebe-se que é impossível pensarmos em um modelo único de educação; a prática docente é construída diuturnamente, cada escola é única, cada aluno é único, e o professor de ontem não é o mesmo de hoje e certamente não será o mesmo de amanhã.

### **3.7 O docente com Deficiência**

Giabardo e Ribeiro (2015) fizeram um levantamento de dados de produções científicas acerca da temática “professor com Deficiência”. As buscas foram feitas no Banco de Teses da CAPES e na bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ainda que tenham encontrado 1341 produções entre os anos de 1990 e 2014, ao verificarem o conteúdo constataram que apenas 8 tratavam efetivamente da temática “Professores com Deficiência”. Em relação a pouca produção bibliográfica encontrada os autores destacam que: “Os resultados obtidos demonstram que a produção científica sobre o profissional docente com deficiência ainda é algo muito recente, notando-se um investimento de pesquisas com esta temática a partir de 2006” (GIABARDO; RIBEIRO, 2015, p. 9).

Em relação às temáticas abordadas pelas 8 produções, o quadro abaixo apresenta os assuntos tratados:

**Quadro 9** – Assuntos abordados em produções relacionadas a temática professores com deficiência.

<b>Assuntos abordados</b>	<b>Quantidade</b>
Percurso escolar formativo	6
Trajetórias de vida	5
Acesso à profissão	5
Formação subjetiva desse profissional	5
Atuação do Professor com deficiência (saberes e práticas pedagógicas)	4
Percepções subjetivas de outros sujeitos (pares e alunos) sobre esse docente	4

Fonte: GIABARDO E RIBEIRO (2015).

Com base na revisão bibliográfica feita, os autores destacam que independentemente da prática pedagógica adotada e do tipo de deficiência, os professores com deficiência pesquisados realizavam de maneira efetiva a prática do ensino.

Os autores, em outra publicação referente a revisão bibliográfica da temática professores com deficiência, destacam que:

Quanto aos resultados obtidos do levantamento das publicações, estes demonstram que a produção científica sobre o profissional docente com deficiência é algo recente e que carece de mais investigações, notando-se um investimento de pesquisas com essa temática a partir de 2005. Compreender as especificidades ou particularidades do professor com deficiência é fundamental diante do movimento de inclusão escolar da pessoa com deficiência (GIABARDO; RIBEIRO, 2017, p. 385).

O trecho supracitado reitera a importância dessa pesquisa, justamente por tentar aprofundar as discussões a respeito das questões inclusivas, sobretudo no mercado de trabalho; que, apesar de ser notório um esforço teórico na atualidade, percebe-se que as discussões ainda são incipientes.

Lebedeff (2006) pesquisou as estratégias de ensino utilizadas por uma professora surda no ensino de língua escrita para alunos surdos; a autora argumenta que todos os 13 alunos da professora surda tinham histórico de reprovação e abandonaram a escola em algum momento sem aprender a ler, contudo, as estratégias utilizadas pela professora surda foram significativas para eles ao passo que conseguiram aprender o conteúdo proposto. Lebedeff (2006) destaca a importância de se utilizar



a língua de sinais como primeira língua para os surdos; ainda que ela não consiga associar a língua de sinais como fator diretamente influenciador no aprendizado da língua escrita, explica que de maneira direta ou por estratégias correlacionadas, a língua de sinais facilita o aprendizado da língua escrita. Lebedeff (2006, p.147) diz que:

A fluência em língua de sinais incrementa a compreensão dos materiais de ensino e exercícios propostos pela professora (se ela é razoavelmente fluente em língua de sinais). Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem pela possibilidade de interações, feedbacks, aumento de autoestima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e alunos com relação ao resultado da aprendizagem e maior nível de atenção e motivação.

Ainda que o enfoque da pesquisa de Lebedeff (2006) tenha sido ressaltar a importância de se repensar as práticas de ensino para alunos surdos, considera-se que, para esta pesquisa, as contribuições da autora são relevantes ao menos em duas dimensões: ao passo que discute-se a importância da LIBRAS como principal língua para as pessoas surdas, é razoável pensar que em um ambiente de trabalho saudável exista pessoas que compartilhem da mesma língua, o que culmina para a necessidade dos demais professores da escola aprenderem LIBRAS para fazer possível uma comunicação eficiente com os colegas/alunos surdos. Além disso, a pesquisa é importante por deixar de destacar a deficiência e exaltar as potencialidades da pessoa com deficiência. Ao dizer que os alunos tiveram maior aproveitamento de aprendizado com a professora surda do que tiveram com professores ouvintes, a pesquisa contribuiu para a quebra da estigmatização da deficiência, abrindo possibilidade de se perceber a verdadeira essência da pessoa, sobretudo por sugerir que os professores ouvintes possam aprender estratégias de ensino com professores surdos. O trecho abaixo é representativo do que fora dito:

O fato de algumas estratégias serem utilizadas até seis vezes mais pelos professores surdos que pelos ouvintes deve ser foco para reflexão e mudança. Sugere-se que as estratégias utilizadas por professoras surdas sejam "ensinadas" para as professoras ouvintes, a fim de auxiliar professores ouvintes na sua práxis com alunos surdos (LEBEDEFF, 2006, p. 149).

Oliveira (2008) pesquisou a prática docente de uma professora cega – Marli – que alfabetiza através do sistema Braille. Para o ensino e aprendizagem de pessoas cegas é necessário utilizar alguns materiais adaptados:

Entre esses materiais, destacam-se: reglete e punção, sorobã, livros transcritos em Braille, mapas em alto relevo, computador com *softwares* específicos, impressora Braille, etc. Muitas vezes, as escolas não dispõem de todos esses recursos, e os materiais têm que ser confeccionados ou adaptados pelos professores (OLIVEIRA, 2008, p.69).

Marli destaca que uma escola inclusiva é aquela que todos aprendam o Braille e que todos aprendam a grafia comum, sem distinção de aprendizado entre as pessoas. Dentro dessa perspectiva é possível pensar que os materiais descritos acima como sendo destinados às pessoas cegas ou com deficiência visual possam, dentro de uma perspectiva inclusiva, serem usados por todos dentro da escola, inclusive, o sorobã já é comumente utilizado em escolas regulares asiáticas. Oliveira (2008, p.79) diz que:

A escola, para ser considerada um espaço inclusivo, deve deixar de ser uma instituição burocrática que apenas cumpre as normas estabelecidas pelas leis; ela deve ser um espaço de construção, respondendo aos desafios. A escola inclusiva deve ser uma escola para todos, inserida num mundo inclusivo onde há desigualdades, mas onde estas são respeitadas. A inclusão beneficia a todos, deficientes ou não, que podem desenvolver sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade.

A professora Marli ressaltou que a sociedade era e ainda é muito preconceituosa. Devido ao desestímulo social e a descrença nas capacidades das pessoas com deficiência, quase desistiu do “sonho” de ser professora, mas foi através do contato com outras pessoas cegas inseridas no mercado de trabalho que ela ressignificou sua vontade de ser professora e tornou o sonho uma realidade.

No decorrer de sua escolaridade, na formação e socialização pré-profissionais, Marli também passou por momentos de dificuldades, lutas e conquistas, os quais igualmente lhe trouxeram conhecimentos necessários para a sua profissão mais tarde. Esses saberes Tardif (2002) apresenta como “saberes provenientes da formação escolar”. Podemos percebê-los quando Marli se preocupa com as dificuldades pelas quais seus alunos podem passar e procura prepará-los para o futuro (OLIVEIRA, 2008, p.99).

A professora entrevistada destaca a importância de seu trabalho ao negar-se a deixar de ser professora, mesmo reconhecendo que já trabalha há muitos anos; para ela, é inimaginável deixar de ensinar Braille para as crianças que necessitam desse letramento inicial para potencializarem o desenvolvimento nos estudos posteriores. Oliveira (2008) destaca que embora a professora Marli considere a importância de sua formação teórica no curso de pedagogia, ela destaca que aprendeu muito na prática, atualizando-se constantemente para atender às reais

necessidades dos alunos. A autora finaliza sua interpretação da narrativa da professora Marli dizendo que:

As vivências de Marli como aluna colaboram para que ela possa orientar seus alunos quanto ao domínio do sistema Braille, para que este seja uma ferramenta de independência. Elas também apontam para a importância do aprendizado de orientação e mobilidade para conquista da autonomia. Nesse sentido, Marli salienta que são necessários materiais básicos para o ensino do deficiente visual para que este alcance um bom desenvolvimento e para que a sua inclusão realmente ocorra (OLIVEIRA, 2008, p.104).

A pesquisa de Oliveira (2008) demonstrou que, para a professora entrevistada, a formação continuada se mostrou como uma boa ferramenta de ressignificação e adequação de suas práticas enquanto docente. Além disso, para Marli, é fundamental que o deficiente visual e o cego aprendam e desenvolvam sua independência, pois só assim compreenderá a magnitude de sua importância sociocultural, seja no convívio social, escolar ou profissional.

Klaumann (2009) fez sua pesquisa de mestrado buscando compreender a trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na região metropolitana de Curitiba. O estudo considerou os relatos de 7 professores com deficiência. Com base em seu referencial teórico, a autora destaca, sem desconsiderar as barreiras arquitetônicas/estruturais, que os maiores desafios da inclusão são atitudinais. A autora argumenta que estamos longe ser uma sociedade essencialmente inclusiva, mas que, ao proporcionar o ingresso de professores com deficiência na escola, paulatinamente os membros da comunidade escolar notarão as habilidades, potencialidades e capacidade laboral dos professores com deficiência, o que proporcionará uma aceitação mais efetiva da inclusão. Nas palavras de Klaumann (2009, p. 46):

A presença desse profissional, possivelmente levará gestores, professores, pais e alunos a considerar a deficiência a partir de um olhar menos carregado de preconceito. Este processo, certamente, não se dará do dia para noite, na verdade está apenas começando.

As concepções da autora devem ser cuidadosamente analisadas; em uma sociedade que historicamente marginalizou/estigmatizou as pessoas com deficiência, é difícil em um curto espaço de tempo mudar o paradigma da inclusão. Na linha de pensamento proposta pela autora as políticas públicas têm importante

papel regulador: elas são capazes de impor regras, que, ao serem cumpridas, exercem o papel de garantir direitos às pessoas com deficiência e ao mesmo tempo desmistificar a crença popular de falta de capacidade laboral das pessoas com deficiência.

Klaumann (2009) também discute a questão do excesso de burocracia existente nas escolas. Muitas vezes os professores tem sua prática docente restrita por limitações impostas por estruturas hierárquicas, seja pela coordenação pedagógica, diretoria ou até mesmo por órgãos superiores, e:

Quando tratamos de professores com necessidades mais específicas é possível perceber que essas práticas prejudicam ainda mais a sua rotina de trabalho, impossibilitando-os de refletir, pesquisar e dedicar-se a si como profissional (KLAUMANN, 2009, p. 47).

Práticas que limitam o trabalho estão presentes não apenas no trabalho docente, mas em todas as profissões. É claro que tais práticas precisam e devem ser discutidas, sobretudo por ser a educação altamente dependente de contextos particulares e subjetivados, conquanto, destaca-se aqui apenas a importância de, no mínimo, garantir particular condição laboral adequada mediante às necessidades individuais de cada professor com deficiência. Dar condições adequadas de trabalho não é um favor ou benefício, trata-se apenas da efetivação das preposições de uma sociedade realmente inclusiva. Inserir o professor com deficiência na escola sem adequações inclusivas é apenas uma precária integração escolar/profissional.

Klaumann (2009) destaca, em suas análises, as percepções dos professores com deficiência em relação aos gestores das escolas em que trabalham. Ainda que quando indagados especificamente sobre a temática, os professores tenham dito que recebem apoio dos gestores, no decorrer da conversa a pesquisadora percebeu que esse discurso era, na verdade, um medo dos entrevistados em dizer o que de fato ocorre, mesmo tendo sido informados que seus nomes não seriam divulgados. Uma das professoras entrevistadas, que é surda, relatou que a diretora da escola em que trabalha cogitou a possibilidade de ela não assumir uma turma infantil, pois seria melhor para as crianças ter uma professora ouvinte.

Esse discurso de discriminação em relação às capacidades laborais das pessoas com deficiência parece estar enraizado na sociedade. Mesmo com os reconhecidos avanços em termos de políticas públicas, esta não é a primeira pesquisa discutida aqui que revela esse tipo de discriminação. Esse caso específico não foi diferente de outros já expostos outrora: a professora demonstrou, por meio de seu trabalho, que era capaz de alfabetizar a turma, tendo seu trabalho reconhecido posteriormente.

A pesquisa de Klaumann (2009) demonstrou, em relação aos professores surdos pesquisados, que a comunicação com os seus pares (demais professores) é quase inexistente. Em muitas reuniões e discussões pedagógicas a opinião dos professores surdos foi suprimida e às vezes eles nem tomaram nota do que fora decidido. Há no mínimo duas formas iniciais de romper com esta falta de comunicação, talvez a imediata seja o interesse e conscientização por parte dos colegas em se dispor a aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e tal processo poderia/deveria ser incentivado pelo governo por meio de disponibilização de cursos aos professores. Uma das professoras entrevistadas ressaltou a necessidade dos colegas de profissão aprenderem a LIBRAS para facilitar a comunicação, ela destaca ainda, que falta incentivo ao uso da língua por parte do governo, mesmo havendo regulamentação em lei sobre a pauta; a entrevistada acrescentou que o governo paga mal os profissionais especialistas na LIBRAS.

Para que uma escola seja realmente inclusiva é preciso mais do que recursos financeiros, nem sempre as necessidades das pessoas com deficiência dependem de obras ou equipamentos; sobretudo no ambiente educacional, é preciso que os colegas e gestores tenham sensibilidade de enxergar as reais necessidades destes professores:

[...] às vezes não é preciso gastar nem um centavo para que a pessoa com deficiência tenha a acessibilidade necessária, basta mudar o local das aulas. Em vez de ela ter que subir, basta passar a ministrar aulas em baixo, pois não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola, mas a escola deve se adaptar a ela. Este é o espírito das leis que se referem às pessoas com deficiência (KLAUMANN, 2009, P.74).

Uma discussão importante trazida pela pesquisa de Klaumann (2009) é em relação a percepção dos professores pesquisados acerca do seus processos de trabalho

propriamente ditos, ou seja, as metodologias empregadas em sala de aula. A autora destaca que aos professores surdos a língua portuguesa configura-se como um dificultador, já para os professores com deficiência motora as principais dificuldades são em relação a recursos estruturais/materiais.

Enquanto a professora Carla sente o problema da língua portuguesa para os professores e alunos surdos, a professora Gláucia se refere à possibilidade de contar com um retroprojetor para as aulas, uma ferramenta de trabalho. Já quanto à metodologia aplicada dois depoimentos foram bem elucidativos. Todos os entrevistados declararam não possuírem dificuldades nesse aspecto, salvo em relação ao apoio financeiro e de materiais (KLAUMANN, 2009, p.91).

O relato mencionado acima nos ajuda a compreender a importância de mudarmos a estereotipização da pessoa com deficiência como uma pessoa improdutiva ao trabalho. Os dados demonstram que, desde que existam recursos adaptados, o trabalhador com deficiência poderá exercer suas atribuições igualmente aos colegas sem deficiência. O grande problema, em relação à docência, é que, conforme salienta Klaumann (2009, p.93) “[...] faltam ferramentas específicas para que os docentes com deficiência consigam desenvolver suas atividades em condições de igualdade aos demais profissionais”.

Klaumann (2009, p.97) finaliza sua análise dos dados com os seguintes dizeres:

[...] foi possível perceber o quão mal adaptada as escolas estão em relação à inclusão das pessoas com deficiência. Não somente nos aspectos referentes aos recursos físicos, de pessoal e pedagógicos, mas também àqueles aparentemente mais simples, como eleger uma sala de professores com acessibilidade, para que a professora com deficiência física possa participar das reuniões de intervalo com os demais colegas professores. A falta de interesse em participar, por parte dos professores ouvintes, dos cursos de Libras oferecidos pela escola é outra questão que demonstra a falta de interesse pela promoção da inclusão das professoras surdas na escola e no cotidiano docente. A exclusão se dá, muitas vezes, pura e simplesmente pelo desinteresse em incluir.

A última frase do exposto acima é muito significativa, pois suscita a necessidade emergente de pensarmos de forma realmente inclusiva. Não podemos/devemos esquecer-nos dos recursos estruturais, pois eles são fundamentais ao processo inclusivo, entretanto, para que eles funcionem e se tornem efetivos, é preciso que sejamos essencialmente inclusivos.

Barbosa (2009) disserta sobre a trajetória escolar/profissional de professores com deficiência. Ao se incluir nesse grupo, ele escreve sobre a sua primeira aula no ensino superior: percebeu que os alunos estavam muito curiosos para saber a respeito da deficiência do professor (uma deficiência que causa atrofia dos tendões), percebeu ainda que a sua didática não estava sendo compreendida pelos alunos, contudo, ao falar sobre a deficiência e expor sua vida pessoal para os alunos, criou um laço de afinidade e maior facilidade para lecionar.

É como se o professor, alguém que está distante dos alunos, por um padrão que a sociedade impõe, fosse “rebaixado” ao nível dos alunos através de uma exposição pessoal significativa para ambos. Da mesma forma que abro minha vida pessoal quanto à deficiência, os alunos acabam se identificando e despertando atitudes que eles mesmos não sabiam possuir (BARBOSA, 2009, p.57).

A fala do professor demonstra a importância de criar um vínculo de afinidades com os alunos. Admite-se que falar a respeito da deficiência é uma forma de exposição a qual algumas pessoas podem não se sentir confortáveis, conquanto, para os professores que não tem essa restrição, dialogar com os alunos a respeito de sua vida pessoal pode configurar-se como uma boa opção para ganhar a confiança dos mesmos.

Stuckert (2009) entrevistou 4 professores com deficiência que lecionavam, à época da pesquisa, em escolas públicas de Brasília. Ao questioná-los sobre suas percepções sobre o processo inclusivo nas escolas de Brasília as respostas foram uníssonas. Todos disseram que o processo é precário, ressaltaram que muitas vezes as vagas são garantidas nas escolas, mas não existe estrutura adequada e profissionais preparados para atender às pessoas com deficiência. Uma questão preocupante foi levantada pelos entrevistados: todos acreditam que o melhor para os jovens com deficiência seria uma educação em instituições especializadas, devido, sobretudo, na visão dos professores entrevistados, ao melhor preparo dos profissionais que atuam em instituições especializadas.

O relato dos professores entrevistados é preocupante e destaca a precariedade do processo inclusivo nas escolas, conquanto, ao sugerir a volta do ensino para Instituições especializadas, corre-se o risco de entrarmos em um retrocesso histórico, pois, conforme ressalta Mendes (2006), ainda que as Instituições

especializadas sejam bem intencionadas, elas não constituem a melhor opção ao processo inclusivo, sobretudo por privarem os jovens do convívio com outros grupos sociais. A função da escola regular não se limita à transmissão de conteúdos, ela é importante por promover o convívio social entre grupos distintos. Destaca-se ainda, que não podemos desconsiderar o trabalho das Instituições especializadas, pois elas prestam relevantes serviços às pessoas com deficiência, mas, assim como prevê a LDB/96, o ensino nessas Instituições deve ocorrer apenas em casos em que não seja viável utilizar a escola regular. Portanto, é preciso que o governo dê formação adequada aos profissionais e disponibilize recursos adequados às escolas e não simplesmente transferir o ensino para outras instituições.

Em relação a lei de cotas, a pesquisa de Stuckert (2009) revelou que os professores pesquisados consideram a lei extremamente importante ao processo inclusivo, podendo ser considerada um marco histórico positivo, contudo, os professores destacam que posteriormente ao ingresso no serviço, aumentam as dificuldades, muitas vezes as escolas não disponibilizam os recursos necessários, sendo a pessoa com deficiência que precisa buscar meios de se adaptar às funções atribuídas a ela.

O relato supramencionado nos remete a outras pesquisas apresentadas aqui, como a de Bechtold e Weiss (2003) e a de Wallerius e Bissani (2015); ambas destacam que muitas vezes a lei de cotas é cumprida unicamente para atender a legislação, não havendo qualquer esforço coletivo para garantir condições adequadas ao trabalho das pessoas com deficiência. A legislação inclusiva, com destaque para a lei 13.146 de 2015 é clara: não é a pessoa com deficiência que deve se adequar ao trabalho, e sim, as Instituições/empresas que devem garantir condições adequadas de trabalho às pessoas com deficiência.

Meneghelli (2012) construiu sua dissertação de mestrado com uma investigação a respeito da inclusão de 3 professores com deficiência física no ensino básico (fundamental e médio) da rede estadual em Santa Catarina. É importante destacar que o pesquisador se identifica como pessoa com deficiência, o que,



inevitavelmente, proporciona uma análise particular dos dados da pesquisa, sobretudo por haver, no processo, mais do que empatia, trata-se, pois, do compartilhamento de dificuldades/angústias/lutas/conquistas entre pesquisador e participantes.

A discussão apresentada pelo autor é embasada, segundo ele, no conceito de “o cuidado de si” atribuído por Foucault. Para Meneghelli (2012) o sucesso profissional dos professores pesquisados está relacionado ao reconhecimento de sua deficiência e a compreensão das possibilidades de inserção profissional por meio da colaboração dos sujeitos pertencentes ao meio. Abaixo destaca-se o processo de subjetivação dos professores na visão de Meneghelli (2012, p.98):

Quando nos referimos ao processo de subjetivação desses sujeitos, conclui-se que todos tiveram dificuldades de adaptações, e todos constituíram sua subjetividade a partir do reconhecimento de si, como pessoa com deficiência e capaz. Todos vivenciaram o preconceito, a exclusão, um mais do que o outro, mas também foi nítida a superação individual e familiar. Esses sujeitos movidos à raiva, ao incentivo de familiares, mesmo que esses incentivos tenham sido severos. Constituam as suas subjetivações, através de suas inquietações, atitudes, bravuras, impetuosidades, questionando valores e se apropriando de direitos de cidadania.

Meneghelli (2012) relatou em sua dissertação as entrevistas que realizou; entre as narrativas, dá-se destaque a uma participante – chamada pelo autor de Penélope Chamosa – que disse ter ouvido da diretora da primeira escola que foi contratada, que possivelmente Penélope Chamosa não daria conta de permanecer na escola por conta da estrutura física do local; na visão da Diretora da Instituição, a deficiência seria um impeditivo à permanência da professora, pois 5 ou 6 professores (sem deficiência) já teriam desistido do cargo por considerarem a estrutura da escola muito extenuante para seus deslocamentos. A fala da Diretora nos remete ao descrédito – assunto tratado anteriormente – em relação às capacidades das pessoas com deficiência. A pesquisa de Meneghelli contribuiu nesse sentido, principalmente por desmistificar a “incapacidade” produtiva da professora com deficiência, que, mesmo desacreditada aceitou e deu conta do serviço. Em outro momento da entrevistada, Penélope diz não querer privilégios ou benefícios por ter uma deficiência física, apenas luta por ter o direito de trabalhar e

exercer sua cidadania. Meneghelli (2012, p.63) acrescenta, em relação a professora entrevistada, que:

Aprendeu pela sua persistência e determinação, se apropriou de sua deficiência, encarou a vida. Muitas vezes sua mãe tentava esconder sua deficiência, talvez para protegê-la. Muitos colegas e professores não acreditavam que seria professora. Mas cresceu, cursou a faculdade, graduando-se em História, casou, teve filhos e é uma educadora.

O autor trouxe à discussão a importância de considerarmos as percepções das pessoas com deficiência ao se constituírem enquanto sujeitos sociais. É relevante pensar que seja preponderante ao processo inclusivo que, as percepções, inquietudes, colaborações, e construções das próprias pessoas com deficiência tenham papel de destaque ao pensarmos em mudanças nas práticas inclusivas, sobretudo por considerarmos que uma pessoa que não tenha deficiência, por maior empatia que possa ter, não terá as mesmas percepções, angústias e perspectivas de mudanças que têm os próprios sujeitos pertencentes ao processo.

O estudo de Meneghelli nos faz pensar na importância de cada professor com deficiência se reconhecer enquanto sujeito social; ao considerarmos que cada pessoa, com deficiência ou sem, possui habilidades e dificuldades, tarefas que gosta e tarefas que não gosta, facilidade em determinadas práticas e dificuldades em outras; é possível dizer que reconhecer suas habilidades e dificuldades é um importante passo rumo ao sucesso profissional, não apenas para pessoas com deficiência, mas para todos.

Corroborando a abordagem de Meneghelli (2012) a respeito do reconhecimento do professor com deficiência enquanto sujeito social, a pesquisa de Santos (2013) (que será melhor explicada subseqüentemente) ao se referir a uma professora com deficiência entrevistada, diz que:

Gérbera traz em sua fala que a deficiência física não representa “uma barreira” em sua atuação para com seus alunos e mais ainda afirma que, após explica-los sobre sua limitação, os alunos a tratam de forma natural. Isso nos remete à ideia de que incluir não é um processo que envolve “tornar invisível” a deficiência, ou negar sua existência. Ao contrário, incluir pressupõe segundo Drago (2011), o reconhecimento das diferenças que culminam num novo modo de organização do pensar e do agir. Ou seja, perceber a deficiência como uma característica própria de cada sujeito nada mais é do que entender que os jardins possuem várias flores: íris, jacintos, gérberas, lírios, margaridas, rosas e tulipas, cada qual com sua beleza e aroma, porém, nenhuma delas menos encantadoras e estonteantes que a outra. Simplesmente diferentes (SANTOS, 2013, p. 124).

Ainda que seja importante o reconhecimento das habilidades e dificuldades pela própria pessoa com deficiência, não podemos cair no discurso de atribuir a responsabilidade da inclusão apenas às pessoas com deficiência, pois isso seria um retrocesso ao retornarmos com práticas integracionistas – práticas já discutidas aqui com base nas percepções de Mendes (2006). A inclusão deve ser promovida por todos, sem mútua participação de todas as instancias sociais a inclusão será apenas uma falácia.

Santos (2013) fez sua pesquisa de mestrado considerando as narrativas de 4 professores com deficiência da rede pública de Vitória. Por entender que o conteúdo das narrativas é relevante para as discussões desta pesquisa, optou-se por descrever, em síntese, os dizeres dos entrevistados.

A primeira entrevistada, chamada pela pesquisadora de Gérbera, possui uma deficiência que limita o crescimento ósseo. Ela não relatou dificuldades profissionais, mas ressaltou que durante toda sua vida precisou se adequar ao ambiente, pois jamais o ambiente propiciou condições adequadas às suas necessidades. A entrevistada atribuiu a sua boa adaptação social/profissional ao suporte familiar; para ela o apoio dos pais e irmãos foram/são preponderantes nesse processo.

Jacinto foi o segundo entrevistado de Santos (2013), que, devido a um acidente doméstico perdeu a visão com 3 anos de idade; é professor de música, relatou que não teve, durante a infância, uma educação especial/adaptada as suas necessidades. A primeira vez que teve a oportunidade de utilizar uma sala de recursos foi no 1º ano do ensino médio. O entrevistado disse que durante o ensino médio, sobretudo a partir do ano de 1993, o uso de programas de computador destinados a atender às necessidades de usuários cegos ou com baixa visão foram preponderantes para sua formação escolar. Jacinto destaca que quis estudar música para satisfação pessoal e não profissional, leciona por identificar na docência uma possibilidade de se estabilizar financeiramente com a música, mas pretende mudar de profissão.

O terceiro entrevistado de Santos (2013) foi denominado Iris Azul; acometido por poliomielite, ficou, em virtude da doença, com deficiência física. O entrevistado é professor de matemática e diz não colocar limitações em sua vida, acrescenta com orgulho que é professor concursado e que não optou por reservas de vagas no concurso. Iris argumenta que a sociedade é muito visual, muitas vezes as pessoas rotulam as pessoas pela aparência física, esquecendo que a essência do ser humano não pode ser percebida apenas pelo olhar.

Por fim, o quarto entrevistado de Santos (2013) foi Lírio, que perdeu 95% da visão ainda com 2 anos de idade devido a complicações de uma doença que atacou o sistema ótico. O entrevistado destaca que é totalmente independente, não sendo a ausência de visão um limitador de sua liberdade. Apesar de se considerar independente, Lírio diz que existem muitas barreiras estruturais, não só na escola, mas por toda cidade; em sua opinião, há necessidade de melhorias para facilitar a locomoção de pessoas cegas e de pessoas com deficiência visual pela cidade. Ainda que tenha destacado as barreiras arquitetônicas, Lírio diz que é notório as melhorias no processo inclusivo, com destaque para o mercado de trabalho. Para o professor entrevistado a possibilidade de contribuir profissionalmente com a sociedade foi um divisor de águas em sua vida, se sente realizado em poder contribuir profissionalmente. Lírio também destacou a importância dos programas de informática destinados às pessoas com deficiência.

As narrativas trazidas por Santos (2013) reiteram os problemas das, ainda existentes, barreiras estruturais, contudo, é possível destacar que os entrevistados perceberam melhorias nos últimos anos. Ressalta-se que, essas melhorias são atribuídas pelos entrevistados ao desenvolvimento tecnológico, sobretudo ao advento das tecnologias informacionais, que segundo Castells (2010), podem ser compreendidas como uma nova revolução: a revolução informacional, e que se configura pelo processo de criação de informações novas com base nas antigas em uma velocidade surpreendente. Destaca-se que tal produção de conhecimentos em velocidade exponencial, só pode contribuir com as demandas inclusivas, que são emergentes e necessitam de soluções rápidas e individuais, principalmente por cada pessoa ser única dentro da sua subjetividade e necessitar de um olhar

cuidadoso que possa sanar suas necessidades especiais. Destaca-se ainda, o papel atribuído, por uma das entrevistadas, à família, reforçando a importância familiar enquanto incentivadora das potencialidades das pessoas com deficiência.

Brando, Nunes e Walter (2013) fizeram uma pesquisa com 4 professoras com deficiência, buscando compreender as estratégias de ensino para superar os entraves encontrados no ensino superior. Os autores destacam que, para as professoras entrevistadas, o fato de terem sofrido preconceito e vislumbrarem a possibilidade de lutar para contribuir por uma sociedade mais inclusiva foi preponderante na escolha da profissão, pois elas acreditam que através da docência podem contribuir para a formação de alunos inclusivos.

O estudo também revelou que a inclusão de professores com deficiência no mercado de trabalho é mais do que uma garantia de direitos individuais:

[...] um professor com deficiência pode ser a prova da importância de valorizar as diferenças dentro da sala de aula e estar disposto a aprender com as singularidades do outro. Deste modo será mais fácil quebrar o muro de concreto erguido pela sociedade que separa os “normais” dos “anormais”. Quando houver a queda desse muro, o desconhecido e o imaginário, depois do grande choque entre as duas realidades, se tornarão conhecidos e reais. É no convívio com o outro que se aprende que as diferenças podem facilitar e enriquecer as relações interpessoais nos diversos contextos, por exemplo, a sala de aula (BRANDO; NUNES; WALTER, 2013, p.44).

Acredita-se, portanto, que o exemplo de inclusão laboral dentro das escolas contribui diretamente para uma formação inclusiva dos alunos, sobretudo por demonstrar de maneira efetiva que a inclusão não é uma falácia. Ao perceberem desde cedo os reflexos positivos de uma inclusão efetiva, paulatinamente as pessoas com deficiência ganharão espaço no mercado de trabalho e chegaremos perto da, até então, utópica sociedade totalmente inclusiva.

Giabardo (2016) pesquisou a inserção no mercado de trabalho de 4 egressos com deficiência de cursos de licenciatura, sendo dois com deficiência visual, um deficiência física e um deficiência auditiva. A pesquisa revelou que, entre os 4 licenciados pesquisados, apenas 1 havia exercido a docência, e todos haviam

concluído a graduação a pelo menos 2 anos antes da pesquisa. Em relação aos motivos que levaram os 4 entrevistados a escolherem cursos de licenciatura:

[...] percebe-se num primeiro momento, que o motivo pela escolha do curso está muito relacionado ao desejo de se trabalhar em uma área que cause satisfação, sentimento que se remete a experiências positivas vividas que gostam e sentem prazer com o que se envolvem (GIABARDO, 2016, p.84).

Quando os entrevistados foram questionados acerca das dificuldades durante o processo formativo no ensino superior, Giabardo (2016) destaca que entre as falas dos participantes houve a percepção de descrédulo por parte de alguns professores em suas capacidades de aprendizagem e colocação profissional, além disso, os entrevistados identificaram que lecionar para alunos com deficiência era uma novidade para a maioria dos professores, processo que, por basear-se em práticas sem planejamento pretérito, demonstrou-se descompassada com a realidade/necessidade dos alunos.

Percebe-se que as mudanças que vem ocorrendo no ensino superior decorrente da inclusão, se encontram em um processo de desenvolvimento, onde os professores estão em um momento de descobertas frente a essas mudanças e de reconhecimento frente aos estudantes com deficiência, desafiando-os a reverem suas práticas pedagógicas (GIABARDO, 2016, p.92).

O autor também destaca que as Instituições de ensino superior vêm passando por transformações estruturais, pois ainda existem ambientes que não são minimamente acessíveis a pessoas com deficiência. Segundo Giabardo, essas transformações estruturais podem:

[...] favorecer a diminuir e/ou eliminar outro tipo de barreira, as barreiras atitudinais geradas pelo preconceito e desconhecimento, relacionado à falta de interação e convívio com as pessoas com deficiência, suas reais capacidades e limites, podendo diminuir assim o desconforto ou estranhamento que algumas pessoas possuem (GIABARDO, 2016, p.96). Percebe-se que as barreiras atitudinais, o preconceito para com as pessoas com deficiência ainda está presente em muitas pessoas, dentre elas, a própria classe docente. No qual se supõe que essa percepção esteja relacionada, em sua grande maioria, pelo desconhecimento, ou melhor, pela falta do convívio, da coexistência, entre essas pessoas nos diversos contextos sociais (GIABARDO, 2016, p.97).

Ao analisarmos as dificuldades enfrentadas pelos egressos com deficiência citados, fica evidente que existe falta de qualificação profissional conjuntamente com uma não percepção social coletiva da importância de cada um, enquanto sujeito social, ser individualmente e coletivamente inclusivo. Destaca-se ainda, que o processo

inclusivo é, sobretudo social, o que quer dizer que não adianta investimento em recursos estruturais se não houver disposição social (individual e coletiva) de tornar a sociedade em que vivemos um lugar de todos, sem rótulos, sem pré-conceitos limitantes e estigmatizantes.

Além das dificuldades estruturais e atitudinais relatadas pelos 4 entrevistados, Giabardo ressalta que eles mencionaram dificuldades por excesso de conteúdo a estudar além de dificuldades financeiras para se manterem no curso.

Entretanto, elucida-se que muitos desses obstáculos são criados pelo meio e pela cultura, e, não pela deficiência. Assim como, também se identificaram barreiras que são vivenciadas por qualquer pessoa durante o processo formativo educacional superior, como por exemplo: as barreiras intrínsecas durante o processo de atividades de ensino e as barreiras financeiras (GIABARDO, 2016, p.101).

Assim como fora destacado pelo autor, as pessoas com deficiência enfrentam e enfrentarão diversas dificuldades, contudo, algumas são socialmente constituídas em relação a deficiência propriamente dita e precisam de esforço social e político para mudar. As demais dificuldades, como, por exemplo, as financeiras, precisam ser consideradas, conquanto, é necessário um esforço teórico específico para discutir tais questões, que no momento não será possível contemplar nesta pesquisa.

Em sua pesquisa, Giabardo (2016) questionou os participantes quanto às suas percepções durante o estágio docência – acompanhamento de um professor regente. Os participantes destacaram como dificuldades a falta de recursos estruturais, como por exemplo, falta de materiais esportivos e falta de recursos para impressão de documentos.

Embora sejam importantes as manifestações dos participantes, elas dão conta de dificuldades de ordem financeira que estão alinhadas com as manifestações gerais dos professores de escolas públicas, sejam eles com deficiência ou não. É importante destacar que, para esses professores pesquisados, as dificuldades não foram de ordem individual, como por exemplo, recursos de tecnologia assistiva; na verdade os anseios e dificuldades encontrados pelos participantes da pesquisa são

de manifestação coletiva, contemplando materiais e equipamentos que auxiliam o trabalho de todos os professores.

Não fica claro na pesquisa de Giabardo (2016) os motivos pelos quais os participantes não estão lecionando. Contudo, todos disseram querer “dar aulas”. Desse modo, acredita-se que exista falta de oportunidades efetivas no mercado, sobretudo na iniciativa privada. Inclusive, um dos participantes da pesquisa destacou não ser vantajoso atuar como professor no setor privado, sobretudo por temer uma demissão e ficar desempregado posteriormente. Um pensamento geral entre os entrevistados é de que o concurso público é uma boa opção para ingressar na carreira docente, obviamente pela estabilidade e garantia de emprego, mas também, segundo os participantes, por dispensar a indicação de “referências profissionais”.

De acordo com os participantes, é comum o mercado privado exigir recomendações de algum funcionário para contratar novos trabalhadores, e como existe, ainda hoje, um pensamento de descrédulo na capacidade laboral das pessoas com deficiência, acaba por ser difícil uma colocação como professor no mercado privado. Nesse sentido Giabardo (2006, p. 131) diz que: “[...] a deficiência não é o fator preponderante para o distanciamento destes participantes para com o trabalho docente, mas o próprio modo de organização social, econômica e laboral”.

Caminhando para o fim deste capítulo opto por acrescentar um pouco da história do professor Éder Pires de Camargo. Éder foi acometido por uma doença que comprometeu gradativamente sua visão. Mesmo diante dos inúmeros preconceitos e desafios que enfrentou durante toda sua vida, o professor Éder encontrou forças para superar todos os desafios e mostrar sua capacidade ao mundo. Em sua autobiografia chamada “Estrangeiro”, Camargo (2017) conta que graduou-se em física, fez mestrado, doutorado, atuou como professor no ensino médio, atingiu a livre docência no ensino e pesquisa em física, hoje é professor no ensino superior.

O autor perpassa por todas as fases de sua vida, compartilhando com os leitores todas suas lutas, dificuldades e vitórias. Convido a todos a conhecerem a história



de Éder, mas por estarmos tratando aqui especificamente dos professores com deficiência, contentar-me-ei em destacar os motivos pelos quais Éder escolheu ser professor.

Em uma trajetória cheia de dúvidas, dificuldades e rejeições, Camargo (2017) faz questão de destacar que o principal motivo da escolha de sua formação profissional foi a influência de um professor chamado Edevar, que lecionara para ele no ensino médio. Para Eder o contato com o professor Edevar foi preponderante em sua formação, pois ao contrário do descrédito dos outros professores que tivera, Edevar não só acreditou nas capacidades de Éder como também o incentivou e o ajudou a estudar.

A relação com seu Edevar fez-me recuperar o aprendizado de uma grande quantidade de conteúdos matemáticos, tanto do primeiro, quanto do segundo grau. Fez ainda, com que eu me motivasse muito a aprender a física (CAMARGO, 2017, p.40).

Com o passar dos anos, criei meu próprio estilo, fui moldando-me e metaforseando-me em “professor Eder”, sem contudo, perder o amor e o entusiasmo pela sala de aula aprendidos com seu Edevar (CAMARGO, 2017, p.45).

Percebe-se que a presença de um professor como incentivador foi fundamental na escolha da profissão de Éder, conquanto, com o passar dos anos, por mais que a admiração permanecesse, Éder se resignificou enquanto sujeito sociocultural; percebeu que sua prática docente é única, influenciando diretamente o contexto social o qual está inserido.

De tudo que fora exposto aqui, podemos perceber que a atuação do professor, em especial o com deficiência, não pode ser dada em formato de texto instrutivo, em outras palavras, não existe “receita de bolo”. Entretanto, ainda que não exista receita, é verdade que enquanto sujeitos sociais e culturais ao mesmo tempo, o professor, sem rótulos, sem adjetivos, sem preconceitos, ou seja, todos os professores: se constituem únicos dentro de suas carreiras.

### 3.7.1 O docente com Deficiência na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte-MG

Têm-se aqui, o real objeto de estudo desta pesquisa. Entretanto, nenhum estudo que trate especificamente dos docentes com deficiência na cidade de Belo Horizonte foi encontrado. Tal escassez de produções revela uma necessidade eminente de ampliar a discussão a respeito do tema.

Uma pesquisa por produções sobre o assunto foi realizada no portal de buscas da Capes, no site da Fundação Carlos Chagas e também na plataforma Scielo. Foi feita uma procura pelas palavras “Belo Horizonte” e “professor com deficiência” de forma que aparecessem conjuntamente, conquanto, nenhum estudo que tratasse especificamente do assunto foi encontrado. A busca foi realizada com estudos produzidos entre os anos de 2006 e 2018. Ao mudar as palavras chave para “Belo Horizonte”, “Professor” e “deficiência”, alguns estudos foram encontrados, contudo, não tratam especificamente da temática proposta, e sim, da atuação de professores sem deficiência lecionando para alunos com deficiência.

Como nenhum estudo foi encontrado, foi feito um contato com a prefeitura de Belo Horizonte (PBH) através do seu canal de ouvidoria online (<https://ouvidoriageral.pbh.gov.br>). Foi solicitado informações relativas ao quantitativo de professores com deficiência atuantes no município. Em resposta obtida no dia 08 de junho de 2018, a prefeitura informou dados relativos ao seu efetivo de professores conforme apresentado no Quadro abaixo para facilitar o entendimento.

#### Quadro 10 – Professores com deficiência na Prefeitura de Belo Horizonte.

Total de professores Municipais	9.128
Total de professores no ensino fundamental e médio	3.143
Total de professores da Educação Infantil	5.985
Total de Professores com deficiência da Educação Infantil	11
Total de Professores Municipais com deficiência	26

Fonte: Dados produzidos por esta pesquisa com base nas informações fornecidas mediante manifestação nº 214002 realizada na ouvidoria de Belo Horizonte MG.

Os dados fornecidos pela PBH corroboram os dados produzidos pelo IBGE que destacam a baixa inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Os 11 professores da educação infantil do município representam apenas 0,18% do total de professores da educação infantil, o que está muito abaixo da média nacional de inserção profissional das pessoas com deficiência que é de 0,95% (conforme dados do IBGE já apresentados anteriormente). Quando analisamos o total de professores com deficiência (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) percebemos que representam apenas 0,28% do total de professores, o que também está muito abaixo da média de empregabilidade nacional das pessoas com deficiência.

Atualmente, a forma de contratação de professores da PBH é por meio de concurso público, tendo sido o último, realizado no ano de 2016. O certame foi organizado por uma empresa com sede no próprio município, denominada Gestão de Concursos. Segue algumas informações constantes no edital que, de alguma forma, sejam pertinentes aos professores com deficiência.

O edital do concurso observou as especificidades das pessoas com deficiência garantindo o direito a solicitação de condições especiais para realização da prova em seu item 7,2,1:

O candidato que necessitar de atendimento especial para a realização das provas (ledor, braile, prova ampliada, auxílio para transcrição, tempo adicional, intérprete de libras ou local de fácil acesso) deverá indicar no Requerimento Eletrônico de Inscrição disponibilizado no endereço eletrônico [www.gestaoconcurso.com.br](http://www.gestaoconcurso.com.br) durante o prazo de inscrições, os recursos especiais necessários a tal atendimento (Edital professor Municipal – PBH, Gestão de Concursos, 2015).

Em relação ao quantitativo de vagas destinadas às pessoas com deficiência, segue Quadro abaixo para facilitar o entendimento.

**Quadro 11 – Distribuição de Vagas, Prefeitura de Belo Horizonte, concurso de professor Municipal 2016.**

<b>Cargo</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Habilitação</b>	<b>vagas</b>	<b>Vagas ampla concorrência</b>	<b>Vagas reservadas (candidatos com deficiência)</b>	<b>Jornada de trabalho</b>
<b>Professor Municipal</b>	<b>Artes</b>	<b>Curso de graduação com licenciatura plena em Artes ou Educação Artística</b>	<b>46</b>	<b>41</b>	<b>5</b>	<b>22hs/semana</b>
	<b>Ciências e Biologia</b>	<b>Curso de graduação com licenciatura plena em Ciências Biológicas ou Biologia</b>	<b>88</b>	<b>79</b>	<b>9</b>	<b>22hs/semana</b>
	<b>História</b>	<b>Curso de graduação com licenciatura plena em História</b>	<b>83</b>	<b>75</b>	<b>8</b>	<b>22hs/semana</b>
	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Curso de graduação em Letras com licenciatura plena em Português.</b>	<b>133</b>	<b>120</b>	<b>13</b>	<b>22hs/semana</b>

Fonte: Edital professor Municipal – PBH, Gestão de Concursos, 2015.

No total o concurso ofereceu 350 vagas, sendo 35 destinadas às pessoas com deficiência, o que representa 10% das vagas totais. Ainda que não tenhamos acesso a informações de posse dos candidatos do referido concurso; as informações da ouvidoria do município de Belo Horizonte dão conta de que no total atuam na PBH 26 professores com deficiência, dados que nos levam a inferir que algumas vagas (da reserva de vagas) não foram ocupadas pelas pessoas com

deficiência, e mesmo que tenham sido ocupadas, fica claro que atualmente nem mesmo o número previsto de professores com deficiência no último concurso (35) estão em atividade. Espera-se que esta pesquisa, ao considerar a visão dos próprios professores com deficiência que atuam no município, possa contribuir para o entendimento dos motivos para estes índices de baixa inserção de professores com deficiência na PBH.

O edital 02/2019 da empresa Minas Gerais Administração e Serviços S/A (MGS) nos interessa, sobretudo por destacar que o certame simplificado tem por objetivo:

Atender ao contrato firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), nos termos pactuados com o Ministério Público do Trabalho, nos autos do processo judicial nº 0103100-02.2000.5.03.0021, mediante provimento de vagas/cadastro de reserva e regularização do atual quadro de empregados, nas seguintes atividades/ocupações: Agente de Informática e Reprografia, Auxiliar de Apoio ao Educando, Cantineiro, Oficial de Manutenção Escolar, Porteiro Escolar e Servente Escolar ( MGS, p.1, 2019).

Percebe-se que a prefeitura de Belo Horizonte firmou contrato de prestação de serviços com a MGS para intermediar e gerenciar alguns cargos específicos, entre eles o cargo de Auxiliar de Apoio ao Educando. Ao verificar as atribuições do cargo, percebe-se que se trata de um cargo amplo, e que, dentre muitas funções 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).

Não há muitas informações específicas sobre o cargo, e ao que parece, sobretudo pela exposição do número do processo de contratação no preâmbulo do edital, é a primeira vez que a PBH firma acordo com a MGS para gerenciar a contratação desses profissionais, o que exige um esforço teórico e empírico para ampliar a compreensão sobre o que de fato significa essa transferência na gestão de pessoal. Ainda que nesse momento não consigamos nos aprofundarmos na discussão específica sobre a função de “Auxiliar de Apoio ao Educando”, o nome do cargo nos chama atenção: faz menção ao educando, mas tem em suas atribuições apoio ao professor – que é um educador, não educando. Essa falta de referência nos remete às discussões de Mendes (2006) a respeito da marginalização histórica sofrida pelas pessoas com deficiência. E, por estarmos em um momento histórico

no qual as leis garantem direitos às pessoas com deficiência, é preciso nos atentarmos a detalhes que nem sempre são discutidos, contudo, para a pessoa com deficiência podem representar a perpetuação de práticas segregadoras.

Espera-se, com esta pesquisa, conhecer o processo de inserção dos professores com deficiência na rede municipal de Belo Horizonte; buscando compreender as questões políticas e sociais dessa inserção. Acredita-se que conhecer tal processo, sobretudo por ser um tema ainda incipiente, seja crucial para ampliarmos as discussões por melhorias e adequações nesse processo, que, conforme dados obtidos, está longe de atingir a maioria das pessoas com deficiência.

#### **4 DOCUMENTÁRIO**

As entrevistas foram de grande valia para a produção de dados, que, subsequentemente foram transformadas em um texto acadêmico; conquanto, um dos objetivos dessa pesquisa é tornar o processo inclusivo cada vez mais presente na sociedade, e para tanto, o texto acadêmico por si só pode não dar conta de alcançar determinados públicos sociais. Desse modo, a opção é por fazer além da produção escrita, uma produção audiovisual, que possa, sobretudo, mostrar os desafios atuais e as conquistas históricas das pessoas com deficiência, aqui representadas na figura de professores com deficiência.

Acredita-se ainda, que registros audiovisuais possam ampliar o acesso aos resultados da pesquisa. Nem sempre a linguagem acadêmica atinge um público externo ao campo de estudo específico, principalmente por dispor de linguagem própria que comumente não é compreendida por outros setores da população. Assim, uma produção em outro suporte, que não seja a escrita acadêmica, pode ampliar o acesso aos resultados da pesquisa, facilitando inclusive, o cumprimento social de toda pesquisa, que é impactar positivamente no cotidiano social, tornando-o, em essência, inclusivo.

Ao buscar pelo descritor “documentário” no portal de periódicos da Capes os resultados obtidos demonstraram que o termo está mais associado com as produções audiovisuais propriamente ditas do que com o embasamento teórico sobre o termo, conquanto, ao ler alguns resumos foi possível perceber que na verdade há uma diferença entre o “gênero documentário” e o “método documentário”. Desse modo, optamos por adaptar os descritores para “método” e “documentário”; com os referidos descritores obtivemos duzentos e vinte e quatro resultados no dia 15 de agosto de 2018. Ao ler alguns resumos ficou claro que é possível estabelecer o método documentário como um conceito, ou seja, foi possível estabelecer a junção dos descritores “método” e “documentário” para um único descritor: “método documentário”. Mesmo com o novo descritor o total de resultados continuou o mesmo: duzentos e vinte e quatro, mas entendendo o “método documentário” como um conceito, optou-se por refinar a busca procurando o descritor no título dos artigos. Assim, obtivemos nove resultados, dos quais entendemos que três se aproximam das opções metodológicas aqui estabelecidas. E com base na leitura dos três artigos optou-se ainda por buscar bibliografia complementar baseada nas referências dos textos lidos.

Weller, *et al.* (2002) e Weller (2005) Fazem uma discussão acerca das contribuições de Karl Mannheim para as metodologias de análise de pesquisas sociais. Em seus trabalhos os autores apresentam a visão teórica de Mannheim e suas implicações práticas.

Weller, *et al.* (2002) entendem que uma pesquisa deve considerar a inter-relação entre vários fatores presentes na pesquisa. Ao unidirecionar o olhar perde-se a oportunidade de contextualizar as relações que certamente não ocorrem de maneira isolada. A esse respeito dizem que: “Entendemos que a própria maneira como o cientista aborda o objeto – isoladamente – faz com que o objeto/ produto cultural se apresente como ateórico.” (WELLER, *ET AL.*, 2002, p.381). Ou seja, para os autores, desconsiderar a inter-relação entre vários fatores presentes em uma investigação científico-social implica em não conhecer, em sua magnitude, a essência de tal conjuntura; tal falta de contextualização analítica implica em

prejuízo teórico, pois desconsidera, ao analisar fatores isolados, o contexto o qual está inserido.

Dentro do contexto descrito, Weller (2005) destaca que Mannheim propõe a existência de três níveis e sentidos na lógica interpretativa de sentidos em análises sociais: o nível objetivo que pode ser observado através das ações diretas dos sujeitos. O nível expressivo que seria observado através do discurso dos sujeitos e o nível documentário, sendo este terceiro resultado de um processo interpretativo de todo o contexto, não desconsiderando fatores observáveis e não ditos, além de levar ao processo de análise as intencionalidades subjetivas dentro de uma ação coletiva.

Não é possível compreender uma obra de arte se percebermos apenas o nível objetivo ou imanente; temos que compreender também os sentidos expressivo e documentário, se quisermos esgotar as possibilidades de análise e transcender sua significação imediata (WELLER, 2005, p. 263-264).

Weller (2005) diz que é preciso buscar mais do que lógicas objetivas dentro de uma pesquisa. Ainda que uma prática seja exercida socialmente por um grupo de pessoas, intrinsecamente cada sujeito possui uma significação ao realizar a prática. Como exemplo o autor cita o ato de dar esmola a um mendigo na rua; uma análise simplista e objetiva pode desconsiderar os motivos subjetivos da ação e apenas rotular e classificar quem deu o dinheiro como “doador/caridoso”.

Retomando o exemplo acima, para que consigamos interpretar os motivos que levam uma pessoa a fazer uma doação a um mendigo é preciso atribuir o sentido documentário da ação, que para Weller (2005, p.265) significa que “a análise do que esse ato, mesmo sem querer, documenta ou revela sobre a pessoa que ofereceu a esmola”.

O autor acrescenta que fatores como “suas expressões faciais, seus gestos, seu modo de andar, seu ritmo de discurso” (WELLER, 2005, p. 265-266); podem ajudar a compreender as motivações do ato de doar esmolas.



Percebe-se, portanto, que o pesquisador não pode ficar apenas no nível interpretativo da intencionalidade, sobretudo por haver, em diferentes sujeitos, diferentes intencionalidades. Desse modo, ainda que a intencionalidade seja um importante ponto de partida interpretativo, uma análise documentária requer um olhar mais cuidadoso para além das ações propriamente ditas.

O nível documentário de interpretação não se refere exatamente ao suporte utilizado para apresentar os resultados; está relacionado com o olhar que se deve ter ao analisar situações.

O nível documentário pressupõe uma mudança na postura do observador que, ao invés de lançar a pergunta o quê, irá perguntar pelo como, ou seja: como a prática que está sendo observada é produzida ou realizada? (WELLER, 2005, p. 268).

O autor discute ainda as diferenças entre compreensão e interpretação. Em uma conversa com os seus pares, um olhar às vezes é suficiente para compreender o que o outro pensa. Conquanto, Weller, ao citar Mannheim, destaca que cabe ao pesquisador a função interpretativa, que subseqüentemente refletirá em uma explicação teórica para o que implicitamente era compreensível apenas para um pequeno grupo.

Para Weller (2005) a interpretação de um pesquisador pode assumir duas dimensões: formulada e refletida; sendo a primeira relacionada a observações objetivas e a segunda configurando uma interpretação documentária, ou seja, levando em consideração fatores observáveis não escritos e não ditos.

Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (frame), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (WELLER, 2005, p. 276).

De acordo Weller (2005, p.278) para uma boa interpretação documentária deve-se utilizar a comparação como parâmetro interpretativo, pois “para o método documentário de interpretação, a análise comparativa tem como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados (por exemplo, entre diferentes entrevistas).

De acordo com o que fora supramencionado, acredita-se que o método documentário, sobretudo por meio de parâmetros comparativos, nos ajude a compreender aspectos coletivos através da comparação entre casos particulares, principalmente por ser uma análise comparativa, “[...] um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes em casos homólogos” (WELLER, 2005, p. 279).

Acredita-se que uma análise documentária permita que os dados produzidos sejam reorganizados e produzam ressignificações de sentidos. Ou seja, não se constitui apenas como um método ou como uma técnica, mas como uma oportunidade de através da interpretação empírica produzir novos significados.

Portanto, o método documentário de interpretação não está voltado para uma melhor articulação entre teoria e empiria, mas para a própria produção de teorias, construídas a partir da análise criteriosa dos dados empíricos (WELLER, 2005, p. 281).

Já nas considerações finais, Weller (2005, p. 282) destaca que as pesquisas que utilizaram o método documentário como análise qualitativa tiveram:

[...] uma compreensão maior das ações coletivas dos grupos pesquisados, uma sensibilidade e análise constante da postura do(a) pesquisador(a) em relação ao tema e aos atores envolvidos na pesquisa, assim como a reflexão teórica sobre as experiências cotidianas desses jovens.

Percebe-se, portanto, que o método de interpretação documentária é mais uma boa opção metodológica para os pesquisadores em ciências sociais, ampliando as possibilidades interpretativas, e por conseguinte, enriquecendo as análises empíricas e ampliando a percepção de dados não escritos e não falados, que, dentro de determinados contextos, podem “dizer” mais do que as falas propriamente ditas.

O autor também argumenta que o método interpretativo pode ser usado para além das entrevistas de campo:

[...] O método documentário não foi concebido somente para a análise de entrevistas individuais e grupais. Outras pesquisas utilizaram o método na interpretação de fotografias, imagens e vídeos (entre outros: Bohnsack, 2001; Michel, 2001 e Wagner-Willi, 2001) (WELLER, 2005, p. 282).

E é justamente no campo das imagens e vídeos que essa pesquisa se apropriou das contribuições do método de análise documentária. Desse modo, para ampliar as concepções e possibilitar uma interpretação que leve em conta não somente aspectos objetivos das entrevistas de campo, fizemos uma gravação de vídeo, que além de base empírica para melhor compreensão dos dados produzidos, contribuiu ainda, para uma produção de dados em formato não acadêmico (documentário audiovisual) o qual se pretende disponibilizar para diferentes públicos, ampliando o acesso e a reflexão sobre a inclusão profissional nos dias atuais.

Ramos (2001, p.294) ao falar do documentário enquanto gênero de produção audiovisual, diz que: “para alguns, o documentário busca, ou tem como objetivo, estabelecer uma representação do mundo”. Conquanto, para o autor, é preciso que, ao se pensar em produzir um documentário, tomem-se alguns cuidados, sobretudo pelo fato de uma produção audiovisual não ser capaz de representar de maneira fidedigna toda a realidade sobre determinado assunto. Ou seja, um documentário retratando um tema específico não pode ser generalizado como sendo uma regra para todos os casos, mas permite compreender aspectos particulares sobre o contexto no qual foi produzido.

Além de haver necessidade de não generalizar os resultados de uma produção do gênero documentário, é preciso que saibamos que por mais que a produção seja uma representação do mundo, ela é carregada de escolhas individuais de quem a produz. Ao pensarmos que as horas de gravação são maiores do que o tempo presente no formato final da produção audiovisual, fica evidente que as cenas escolhidas passam pela subjetividade da escolha dos produtores do documentário; ainda que existam critérios pré-estabelecidos para a definição de cenas relevantes, tais critérios também são escolhidos por alguém, não deixando de serem, portanto,

subjetivos, o que nos permite inferir que caso as mesmas gravações tivessem sido feitas por outros produtores, as cenas escolhidas possivelmente seriam outras. O que queremos dizer é simplesmente que assim como as entrevistas propostas para esta pesquisa, o documentário também não está livre de subjetividade, sendo uma representação da realidade observada e interpretada pelo pesquisador.

Portanto, não tivemos por objetivo produzir um documentário que explicasse todas as dificuldades e potencialidades do processo de inclusão no mercado de trabalho. Esta pesquisa, e, por conseguinte, o documentário, tiveram/têm o intuito de ajudar a compreender um contexto específico, sendo: questões políticas e sociais da inclusão de professores com deficiência na rede municipal de Belo horizonte; buscando compreender de forma datada e aproximativa, não de forma definitiva; ampliando o conhecimento de aspectos pouco sabidos e dando visibilidade à discussão; que por mais que tenha crescido nos últimos anos, ainda pode ser considerada incipiente.

#### **4.1 Divulgação do Documentário**

O século XXI é marcado pela inclusão digital<sup>2</sup>, as tecnologias são consumidas de forma exponencial, não só pelos jovens, mas também pelos adultos. Levy (1999) destaca que as novas tecnologias de comunicação encontram-se difundidas por toda sociedade. O autor ressalta ainda, que elas podem ser usadas de forma direta, através da internet e televisão, por exemplo, ou de forma indireta, como nos serviços bancários.

O celular é outra tendência que precisa ser considerada, sobretudo, por ser um aparelho comumente presente, desde as camadas mais populares até em classes mais altas. Abaixo temos informações sobre uma pesquisa referente ao uso de novas tecnologias de comunicação pelos jovens, na qual se destaca o uso do celular. A pesquisa foi desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo 949

---

<sup>2</sup> É o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da Informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação (WIKIPÉDIA).

jovens, com idades entre 11 (onze) e 17 (dezesete) anos, de cinco escolas do município.

71,3% dos respondentes, segundo suas declarações, fazem uso do telefone celular. O celular é citado por 45,1% deles como equipamento que usam na maior parte do tempo. Ao contrário do videogame, este equipamento está mais presente na vida das meninas. Embora não difiram dos meninos no acesso que possuem ao aparelho, maior número de meninas declara ser este um dos equipamentos que usam na maior parte do tempo (RIZZINI et al., 2005).

Percebe-se que grande parte da população, sobretudo os jovens, tem acesso ao celular. Hoje, com os diversos planos oferecidos pelas operadoras de telefonia móvel, é possível utilizar a internet de forma pré-paga, ou seja, o valor será debitado apenas no dia que utilizar a internet. Essa proposta é interessante, principalmente por ampliar a possibilidade das camadas mais pobres da população terem acesso ao uso da internet. Com isso, as chances de acesso às produções audiovisuais tornam-se ainda maiores.

Tendo em vista que, atualmente, grande parte da sociedade é atingida principalmente pela comunicação audiovisual, optou-se por produzir, além do texto acadêmico, um documentário. Nesse contexto, entende-se por documentário a produção de um filme informativo e didático sobre pessoas e assuntos específicos tratados neste projeto de pesquisa. Tal produção tem o objetivo de ampliar o acesso aos resultados desta pesquisa. Esse tipo de produção audiovisual pode ser disponibilizada de forma gratuita na internet, o que facilita o acesso de todos. Ademais, a apresentação de algumas imagens e relatos marcantes podem “prender” a atenção do público e gerar um maior interesse pelo documentário e pelas questões inclusivas, que sem dúvida, precisam ser mais debatidas e estudadas.

É inegável que atualmente o uso das tecnologias nos processos educacionais é imprescindível, sobretudo pelo fato de os jovens já nascerem em uma sociedade altamente tecnológica, a qual simples tarefas, como o ascender de uma luz, já recebem investimentos de automação, conquanto, conforme destaca Fischer (2012, p.1048), é preciso que tenhamos alguns cuidados em relação ao uso tecnológico:

Todas as mídias, convergentes entre si, sempre em conexão e em tempo real, parecem ser a tônica de nossas vidas; constituem uma nova ordem social, como diz Sodré (2011), “organicamente constituída por informação”, oferecendo-nos um espaço que acaba sendo, ele mesmo, a própria informação. Contudo, como lembra o autor, mesmo que essa mitologia da informação – sempre em mutação, em movimento, viva em qualquer tempo e lugar, simultânea, aberta e móvel – se afirme como hegemônica, ela convive com outros desejos e projetos, como os de preservar certos modos de vida, recuperar antigas formas de relação comunitárias, e assim por diante.

Concordando com os dizeres da autora, cabe ressaltar que a opção por fazer uma produção audiovisual não tem a pretensão de substituir os meios convencionais de produção do conhecimento. Na verdade tem-se por objetivo ampliar o acesso aos dados produzidos por essa pesquisa; usando, para tanto, recursos amplamente aceitos socialmente, o que tende a possibilitar que um número maior de pessoas possa tomar nota do processo de inclusão de professores com deficiência na rede municipal de Belo Horizonte.

Bernardi (2007) ao discorrer sobre o impacto das tecnologias na sociedade atual, diz que:

A Tecnologia, como uma nova forma de conhecimento, passa a influenciar a sociedade, não apenas como um novo campo de estudo ou uma forma de apropriação de valor, mas alterando os mais diferentes aspectos da vida cotidiana do indivíduo, seja pela necessidade da interação com os diferentes produtos da tecnologia, ou pelas novas concepções na manipulação da informação e do conhecimento que a mesma possibilita (BERNARDI, 2007, p.40).

Ao admitirmos que a sociedade moderna é altamente consumidora das tecnologias desenvolvidas; esta pesquisa não deixa de considerar os meios de comunicação atuais para possibilitar que o acesso aos conhecimentos produzidos sejam disseminados por diferentes camadas sociais. “A comunicação de massa torna-se o modelo predominante, grandemente facilitado pelas novas tecnologias advindas da evolução eletrônica, principalmente pelo rádio e pela televisão” (BERNARDI, 2007, p.41).

Entende-se, portanto, que a produção de um documentário que possa ser disponibilizado gratuitamente na internet, de forma concomitante a produção de texto acadêmico, sobretudo porque - “O número de usuários da Internet, rede mundial de computadores, tende a duplicar a cada ano, o que faz dela o meio de

comunicação que mais cresce no mundo” (BERNARDI, 2007, p.42) - proporcionará um maior alcance dos resultados produzidos por essa pesquisa; permitindo, assim, que as discussões ultrapassem os “muros” da Universidade e reflitam diretamente nos diversos contextos sociais que precisam repensar suas práticas inclusivas. É válido destacar que, ainda que estejamos falando de ampliação do acesso dos dados da pesquisa por meio de uso de um formato socialmente aceito – o audiovisual – é preciso ressaltar que o principal objetivo não é ganhar visibilidade do ponto de vista midiático, e sim, possibilitar que mais pessoas tenham acesso ao que está sendo discutido em âmbito acadêmico.

Sousa e Leão (2016) Fizeram um estudo com trinta jovens, tanto oriundos de escolas públicas quanto de escolas privadas; o objetivo foi tentar compreender a dimensão concomitante de ser jovem e ao mesmo tempo ser um aluno. O estudo demonstrou forte ligação com os meios e comunicação digitais, sendo que “De acordo com os dados coletados, todos os alunos da escola particular e 88,2% da escola pública usavam habitualmente a internet” (SOUSA; LEÃO, 2016, p.287).

Durante seu tempo escolar, esses jovens manipulavam seus aparelhos celulares conectados à internet, conversando com amigos, relacionando-se com interlocutores inéditos, postando vídeos no *Youtube*, configurando seus perfis no *Facebook*, e tantas outras formas e redes de interação, extrapolando os limites temporais e espaciais da escola. De acordo com os dados, mais de 90% dos jovens pesquisados se conectava ao Facebook na sala de aula (SOUSA; LEÃO, 2016, p.287-288).

Diante da realidade presente, não apenas nas escolas, mas em todas as Instituições sociais, é inegável que as mídias sociais estão contidas em grande parte do tempo cotidiano das pessoas, sobretudo dos jovens. Assim sendo, seria retrogrado e pouco eficaz desconsiderar os recursos tecnológicos como fonte de produção do conhecimento.

Já nas considerações finais, os autores destacam que:

[...] mais que oferta de aparelhos inovadores e funcionais, a mídia tem proporcionado um espaço ou ambiente a que os jovens acessam para expressar-se e encontrar-se, estimulados pela quantidade e diversidade das opções oferecidas pelas mídias disponíveis, especialmente de modo on-line. Assim, em grande medida, os jovens-alunos contemporâneos são sujeitos mediatizados, transitando nas mídias/redes sociais e no espaço escolar em habitual interatividade com seus pares, com a escola e seus atores (SOUSA; LEÃO, 2016, p.299).

Ainda que seja notório o uso contumaz de redes sociais, sobretudo entre a camada mais jovem da população; o estudo de Sousa e Leão (2016) demonstrou que a forma de relacionamento online varia mediante o contexto social. Os alunos de escola particular demonstraram utilizar muito mais os recursos disponíveis nas redes sociais para compartilharem materiais relativos aos conteúdos discutidos em sala de aula.

O estudo demonstrou ainda, que as tecnologias, representadas na pesquisa pelo uso das redes sociais, podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque “os alunos ao mesmo tempo que rejeitavam o ofício de aluno na sala de aula o reproduziam no espaço on-line” (SOUSA; LEÃO, 2016, p.299). Tal constatação nos faz pensar que o problema da aprendizagem pode não ser o aluno, e sim, os métodos empregados. À medida que os recursos sejam apropriados aos interesses dos alunos, entende-se que o alcance dos objetivos propostos possam ser proporcionalmente alcançados.

Montano (2017) discute as relações estabelecidas entre usuários e o acesso a sites de conteúdos audiovisuais, sobretudo o *Youtube*. Para a autora o contato com as produções audiovisuais sofreu alteração ao longo dos anos; atualmente, em sua visão, o usuário não pode ser visto apenas como consumidor de conteúdo, sobretudo por não fazer apenas uma reprodução dos conteúdos, mas a partir de sua interpretação, recria, modifica e produz novos conteúdos.

Montano (2017) também destaca o papel inclusivo das plataformas audiovisuais. Dito inclusivo por disponibilizar recursos aos usuários que facilitam o contato com pessoas que tenham os mesmos interesses, além de oportunizar contatos com outros materiais que o usuário eventualmente desconheça.

Esses ambientes não são, então, simplesmente espaços neutros que contêm vídeos. Neles, os vídeos obedecem à certa organização e a uma espacialização, uma montagem que os enuncia de outro modo e sugere (e disponibiliza para o usuário) usos diversos. Na interface, os elementos que rodeiam o vídeo incluem o usuário e, também, uma multiplicidade de direções nas quais esse usuário pode se encaminhar audiovisualmente (assistir um dos vídeos relacionados, por exemplo) ou encaminhar o vídeo (compartilhá-lo com outro usuário, por exemplo) (MONTANO, 2017, p.8).



Oportuniza-se, portanto, na interação em redes sociais, a possibilidade de ampliação dos conhecimentos acerca dos temas de interesse, além disso, amplia-se o contato entre pessoas interessadas em temas afins. Os dois processos, de forma concomitante, garantem, de forma simples e intuitiva, a aproximação com os assuntos pesquisados, sejam eles escolares ou não.

De tudo posto, espera-se que a produção audiovisual funcione como um veículo de disseminação do conteúdo desta pesquisa para além do ambiente acadêmico, possibilitando que os conhecimentos produzidos não fiquem restritos ao âmbito científico. Tudo isso com o objetivo de permitir que as discussões acerca da inclusão laboral, sobretudo de professores com deficiência, sejam reconhecidas, ratificadas, legitimadas e melhor discutidas em todos os âmbitos sociais.

## **4.2 Roteiro do Documentário**

Inicialmente os participantes foram divididos em grupos de afinidade, sendo eles: (1) professoras com deficiência, (2) profissionais de apoio que trabalham juntos às professoras, (3) colegas de profissão, (4) familiares das professoras.

Fizemos perguntas específicas para cada grupo participante e organizamos as respostas em formato de diálogo, intercalando-as entre as participantes do mesmo grupo de afinidade de modo que os telespectadores possam perceber as nuances de cada relação.

### **4.2.1 Apresentação**

O objetivo nesse primeiro momento foi de aguçar o interesse dos telespectadores. Para tanto, iniciamos o documentário com as duas professoras com deficiência respondendo a seguinte pergunta: “O que é inclusão?”.

Em seguida iniciamos a produção abrindo o portão da escola, apresentando os participantes e introduzindo, a partir da fala do autor, os objetivos e a estrutura do

documentário. Nesse momento optamos por colocar ao fundo a voz de uma das professoras tocando violão e cantando junto aos alunos, após a introdução do título do documentário abrimos a imagem e mostramos a professora no pátio da escola tocando/cantando.

#### **4.2.2 Profissionais de apoio à Inclusão**

Foram feitas três perguntas inspiradoras para as profissionais de apoio, sendo elas: (1) O que você pensou quando soube que trabalharia com uma professora com deficiência visual? (2) Como foi o período de adaptação no começo do trabalho? (3) Como é sua relação de trabalho com a professora hoje em dia?

#### **4.2.3 Colegas de Profissão**

Foram feitas três perguntas inspiradoras para os colegas de profissão, sendo elas: (1) O que você pensou quando soube que a escola receberia uma professora com deficiência visual? (2) Como foi o período de adaptação no começo do trabalho? (3) Como é sua relação de trabalho com a professora hoje em dia?

#### **4.2.4 Familiares das Professoras**

Foi feita uma pergunta inspiradora para os familiares das professoras, sendo ela: Como é a professora fora da escola? Pedimos às professoras que escolhessem algum familiar que tivesse tempo de convívio suficiente com elas para que pudessem responder a essa pergunta com propriedade. O objetivo foi compreender um pouco mais acerca dos professores de trabalho fora da escola.

#### **4.2.5 Professoras com Deficiência**

Foram feitas três perguntas inspiradoras para as professoras participantes, sendo elas: (1) você pode nos contar acerca do seu processo formativo? (Da escola até a faculdade; dificuldades e conquistas). (2) você pode nos contar acerca da sua atuação profissional? (Dificuldades e conquistas). (3) O que é ser professora? E por que você é professora?

#### **4.2.6 Encerramento**

Uma das professoras recebeu uma emocionante carta de um aluno de seis anos de idade no dia dos professores. Ela nos mostrou a carta e entendemos que seria enriquecedor terminar a participação da professora com a leitura da carta. Já a outra professora demonstrou especial talento musical ao tocar e cantar para os alunos. Ao solicitarmos, ela prontamente aceitou iniciar sua participação no documentário com uma apresentação artística.

#### **4.3 Produção do Documentário**

Como escolha pessoal, todas as etapas do processo de produção do documentário foram realizadas pelo autor da pesquisa. Tão logo, houve um investimento no estudo acerca de edição de vídeo/áudio. As gravações foram realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa em abril de 2019 em uma mini câmera de ação da marca Xiaomi modelo Mijia 4k em 1080p a 30 quadros por segundo. O áudio foi captado através de um microfone de lapela acoplado a um celular Samsung j7 prime. O trabalho de edição de áudio e vídeo exigiu um investimento incalculável em termos de horas, mas certamente muito gratificante, sobretudo pela oportunidade de ampliar o acesso social acerca do trabalho desenvolvido por professoras com deficiência visual na prefeitura de Belo Horizonte.

## **5 DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, DESEJO COMUM: INCLUSÃO**

Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa duas professoras da rede municipal de ensino de belo Horizonte. Ambas atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que não tenha sido o objetivo dessa pesquisa trabalhar apenas com a deficiência visual, as duas professoras que aceitaram fazer parte do nosso projeto têm deficiências – historicamente constituídas pelo contexto social majoritariamente vidente – relacionadas ao sistema óptico, sendo uma cega e a outra com baixa visão.

Constitui-se como objetivo primário da pesquisa discutir o processo de inclusão laboral das professoras, contudo, foi inevitável o aparecimento de traços específicos da deficiência visual. Entretanto, a possibilidade de dialogar com duas professoras com demandas convergentes nos permite pensar que em meio às necessidades específicas é possível pensar em demandas coletivas, sobretudo por termos encontrado diversos entraves que afetam de maneira parecida a vida das duas professoras.

Subsequentemente buscaremos ampliar as discussões em relação ao processo de inclusão laboral das professoras, que, ainda que tenham obtido sucesso na carreira, demonstrou ser um percurso repleto de desafios e obstáculos, o que reforça a importância de colocar em pauta as discussões acerca do processo inclusivo.

Obedecendo as recomendações éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, não divulgaremos os nomes dos participantes; Adotaremos os nomes fictícios de Themis e Afrodite para as professoras. Tais nomes nos remetem a mitologia e simbolicamente representam a justiça e o amor, sentimentos indispensáveis à promoção de uma sociedade inclusiva. Além das professoras, três alunos participaram da pesquisa, também adotaremos nomes fictícios que nos remetem a mitologia para nos referirmos a eles, os chamaremos de Apolo, Eros e Hélio; tais nomes representam, simbolicamente, o papel de “luta” por um país mais

inclusivo; sendo que Apolo é aluno da professora Themis, Eros e Hélio são alunos da professora Afrodite.

Atendendo ao que fora previamente discutido nos procedimentos metodológicos, optou-se por separar a análise dos dados produzidos de acordo com as características próprias do contexto o qual estão inseridas as professoras. Assim, primeiro abordaremos os dados produzidos junto a professora Themis e posteriormente ampliaremos as discussões acerca dos dados produzidos junto à professora Afrodite. Ademais, far-se-á uma análise dos principais pontos de convergência entre as professoras e também sobre as especificidades relatadas por cada uma delas.

### **5.1 Como é ser professora com Deficiência Visual?**

A construção de um trabalho de pesquisa nunca é um trabalho solitário. Por mais que em alguns casos apenas um pesquisador vá a campo. Há sempre uma experiência coletiva, pois relata-se que o que se faz, amigos, parentes, colegas, há sempre um compartilhamento de ideias que se coadunam em uma troca de experiências. Nessa pesquisa não foi diferente, e, ao falar sobre o trabalho de professoras com deficiência sempre surgia algumas questões: como ela consegue? Como é a aula dela? Tais questões me fizeram refletir ainda mais sobre a relevância dessa pesquisa, pois trata-se de uma questão ainda pouco discutida (infelizmente). Ainda que tenhamos limitações éticas em pesquisas envolvendo seres humanos, o que dificulta a divulgação de imagens do trabalho real, far-se-á, a seguir, um breve resumo da observação participante que nos permite descrever, interpretativamente, o que é uma parte do dia-a-dia dessas duas professoras.

Os relatos a seguir são referentes ao processo de observação participante realizado durante o mês de abril de 2019 nas escolas que as professoras trabalham. A observação foi realizada tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde; acompanhamos a atuação das professoras, incluindo o deslocamento casa/trabalho, reuniões pedagógicas e atividades fora da sala de aula.

### 5.1.1 THEMIS

No turno da manhã Themis trabalha em uma escola localizada a duas quadras de sua casa, o que a garante alguns minutos a mais de sono. Na escola, entre 6:50 e 6:55 a sala dos professores é o ponto de encontro. Antes do início das aulas a professora, junto a sua auxiliar, se dirigem ao pátio, onde as turmas estão enfileiradas. Após a execução do Hino nacional a professora, de mãos dadas com os alunos, segue para a sala, guiando e sendo guiada por eles.

Dentro da sala de aula não há distinção entre um professor vidente ou não, os alunos comportam-se de acordo com sua personalidade. O trabalho da auxiliar se mostra fundamental em questões que exigem chamar atenção de um aluno que não está fazendo a tarefa ou levantando da carteira repetidamente. No entanto, o diálogo em sala e as estratégias de ensino permitem a professora conversar com os alunos e perceber se eles estão fazendo as atividades e se estão tendo dificuldades. Existe ainda, a presença de contato físico, abraços, aperto de mão.

Em diversos momentos, através de conversas e/ou abraços, a professora consegue identificar se um aluno está triste, ou alegre, por exemplo. A correção das atividades é uma outra tarefa que a professora conta com a colaboração da auxiliar, pois é ela quem descreve os coloridos, se as letras estão bonitas, quais letras/palavras os alunos estão errando. Essa descrição dá subsídio à professora para pensar em atividades para intervir nas dificuldades.

Nos intervalos entre as aulas a locomoção pelos espaços da escola não seria um desafio, pois mesmo as escadas que interligam a parte administrativa ao bloco de salas de aula já são conhecidas pela percepção da professora, degrau a degrau, entretanto, passar pelo pátio é sempre uma situação que causa medo em Themis. Nesse espaço há muitos alunos jogando futebol e correndo, há muito barulho e vozes de vários lugares ao mesmo tempo, isso ainda é somado ao constante risco da bola ser chutada em sua direção, conforme a professora relata já ter acontecido várias vezes. Soma-se a isso, as situações em que as portas e grades estão entreabertas. Para evitar lesões, a professora sempre verifica com as mãos se as portas estão abertas antes de entrar. No pátio a professora demonstra satisfação

quando a auxiliar ou outro profissional da escola caminha junto a ela. No horário do recreio novamente o local de encontro é sala dos professores, nesse momento os professores conversam, há momentos em que Themis acerta detalhes das próximas aulas com a sua auxiliar. A coordenação/direção também utiliza os momentos de intervalo para direcionar avisos aos professores.

O planejamento e a busca de atividades são realizados tanto em formato de parceria com a auxiliar que, juntas planejam atividades, quanto com autonomia, pois a professora domina o uso da informática e utiliza programas leitores de tela para usar o computador para fazer trabalhos/atividades.

A atuação da professora não se limita à sala de aula, nos intervalos há sempre trocas de afeto e carinho nos corredores da escola. No momento de encerramento das aulas a professora está no portão para conversar com os pais. A sua experiência a permite perceber as dificuldades dos alunos e conversar com os pais a respeito de possíveis soluções. Nos dias que estive na escola presenciei ela conversando com uma família a respeito do desempenho de um aluno, além disso, em diversos momentos ela me relatou dificuldades diversas de outros alunos, o que deixa claro que para além da visão, o trabalho de um professor demanda um envolvimento que o permita sentir as especificidades dos discentes.

Após o encerramento das aulas é hora de ir para casa. Nesse momento a professora conta com a ajuda da auxiliar que a acompanha para atravessar a rua. Themis destaca que não é uma função da auxiliar, mas que ela se prontifica sempre a ajudar.

Como Themis trabalha em outra escola a tarde, não há muito tempo para o almoço, logo é preciso agilizar para não se atrasar. A professora precisa pegar um ônibus para chegar à escola que trabalha a tarde, a condução não para em frente à escola, e ela precisa andar alguns minutos até o seu local de trabalho. Trata-se de um percurso com passeios irregulares que exigem dela, muitas vezes, o abandono da calçada para andar na rua. Nem sempre a professora conta com ajuda de pedestres, o que torna uma batalha diária chegar à escola.

No segundo turno a estrutura é um pouco diferente, pois a professora trabalha com grupos de alunos que precisam de reforço escolar. Nesse caso a professora Themis aguarda em sua sala até que o professor de referência da turma solicite que os alunos vão ao reforço. Geralmente são grupos de oito a dez alunos organizados de acordo com o ano escolar.

A professora opta por diversificar as atividades. Quando ela opta por atividade escrita pede a auxiliar para escrever no quadro e informá-la o que os alunos estão escrevendo. Outra opção é conversar diretamente com os alunos e pedir que eles descrevam o que estão fazendo. Além disso, a professora realiza diversas atividades lúdicas, como jogos com uso do dicionário, uso de música em sala e brincadeiras com tampas de garrafas e outros objetos recicláveis. São sempre atividades que a permitem explorar alguma dificuldade dos alunos, como concentração e memória.

A atenção sempre direcionada às especificidades dos alunos a torna muito querida por eles; nos corredores da escola os alunos sempre a perguntam que dia eles terão reforço escolar. Os alunos também destacam que aprendem muito com ela, alguns entram sem saber ler e vão aprendendo através da proposta pedagógica da professora.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos a professora em parceria com a auxiliar organiza um arquivo de cadernos dos alunos; cada aluno recebe um caderno durante as aulas e no final da aula a professora junto a auxiliar recolhem e guardam os cadernos. Essa organização permite fazer um trabalho individualizado com as dificuldades dos alunos. Quando a professora percebe que dentro de um mesmo grupo de alunos há diversos níveis de aprendizado ela solicita que eles sentem em grupos para que um possa ajudar ao outro. Ela sempre passa de mesa em mesa para conversar e acompanhar as atividades.

A professora tem a audição bastante apurada, consegue identificar barulhos de tesoura, por exemplo. Como ela sempre vai de mesa em mesa ela sabe onde cada aluno está sentado, o que a permite identificar qual aluno está fazendo barulho com



a tesoura, por exemplo. Quando ela fala com um aluno, chamando-o pelo nome e pedindo que ele pare de fazer barulho com a tesoura, todos percebem que a professora está atenta, e que, não é apenas a visão que delinea a história da sala. Os alunos também têm o cuidado de descrever ações que fogem a percepção da professora, por exemplo, quando ela está em uma carteira conversando com um aluno e outro precisa ir até a mesa dela para pegar um material emprestado ele pega e posteriormente a avisa que pegou. Os alunos também destacam detalhes que fogem a percepção da professora, como a cor e o tipo de roupa que estão usando. O trabalho da auxiliar também contribui com a disciplina da sala de aula, pois essa profissional comunica-se constantemente com a professora informando questões que fujam ao seu campo perceptivo.

Após o término das aulas ocorre um novo desafio para voltar para casa. É preciso enfrentar ruas mal sinalizadas e com obstáculos até chegar no ponto de ônibus. Após pegar o ônibus e nele permanecer por cerca de vinte minutos é o momento de desembarcar e chegar em casa, fazer seus afazeres e se preparar, pois no dia seguinte a rotina continua.

### **5.1.2 AFRODITE**

Afrodite mora acerca de cinco quilômetros da escola, mas, para a pessoa cega o transporte público é um grande desafio, há buracos, vias muito movimentadas e o ônibus não para na rua da escola. Assim, alguns dias a professora opta por usar o serviço de aplicativos de transporte para chegar à escola no turno da manhã.

O ponto de encontro é a sala dos professores, Afrodite é muito comunicativa e se mostra muito interessada nos problemas escolares, está sempre conversando com os demais professores sobre projetos a serem desenvolvidos. A professora trabalha com artes e literatura, assim, ela atua em várias turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. No primeiro horário ou na volta do intervalo a professora aguarda na sala enquanto a auxiliar busca os alunos no pátio. Nos demais horários os alunos permanecem na sala e a professora é quem troca de sala. Ela caminha

com muita autonomia pelos espaços da escola, conhece em detalhes cada sala/espço.

Durante suas aulas a professora evita ficar sentada, ela gosta de andar pela sala, conversar com os alunos e identificar onde cada um está sentado. Sua percepção espacial em concomitância com o seu constante deslocamento pela sala a permite identificar se os alunos estão se levantando da carteira, ou brincando em vez de realizarem as atividades, por exemplo. Quando os alunos pedem para ir ao banheiro ou aparentemente estão com comportamento diferente do Habitual, como quando estão doentes, por exemplo, o trabalho da auxiliar se torna fundamental, pois ela descreve o que está vendo para que a professora Afrodite possa tomar alguma decisão. Permitir a saída de sala para beber água, usar o banheiro ou ir a coordenação é sempre uma decisão da professora, que, em alguns casos, solicita uma descrição da situação a sua auxiliar para que possa subsidiar sua decisão.

O planejamento das aulas é sempre em conjunto com a auxiliar, quando Afrodite quer levar um livro para os alunos que não está disponível em Braille, ela pede a auxiliar para ler o livro para ela antes, assim ela pode se programar para discuti-lo em sala de aula. Na aula ela costuma ler os livros em braille para os alunos, mas quando o livro não está disponível em braille é a auxiliar quem lê o livro; posteriormente a professora discute o conteúdo com os alunos. Afrodite costuma trabalhar com projetos específicos; no período que estive na escola tive a oportunidade de acompanhar o projeto chamado “a escola que queremos”. O projeto teve por objetivo escutar os alunos, através do que eles dão conta de dizer, sobre as perspectivas para o projeto pedagógico da escola (PPP). Assim, a professora explicava para eles o que era o PPP e pedia para que eles desenhassem a escola que eles queriam para o futuro. Posteriormente a professora pedia para que os alunos descrevessem a escola que eles queriam; junto a auxiliar, Afrodite organizou um mural para expor para a comunidade escolar a participação dos alunos na construção do PPP.

Algumas aulas ocorrem fora da sala de aula, como, por exemplo, as de pintura. Nesse caso o preparo da aula ocorre antes, a professora pede para que a auxiliar

separe os materiais que serão usados. Durante a aula a professora dá as instruções aos alunos e passa de mesa em mesa para pedir que eles descrevam o que estão pintando. Nesse momento a auxiliar ajuda na organização dos alunos e dos materiais, está sempre atenta ao comportamento deles e informa para Afrodite qualquer desconformidade. A auxiliar também atua na transcrição de mensagens que a professora Afrodite envia aos alunos e/ou aos pais dos alunos. Durante as aulas, quando há necessidade de escrever no quadro, igualmente a professora dita e a auxiliar escreve no quadro.

No turno da tarde a Professora trabalha na mesma escola, contudo, ela prefere almoçar em casa. Isso exige um cuidado especial com o tempo. Desse modo, imediatamente após o término da aula, Afrodite, junto a outra professora que mora no mesmo condomínio, vão para casa. Elas costumam ir de ônibus, e a colega de profissão auxilia Afrodite nos obstáculos da rua até o ingresso no transporte público.

A colega de profissão que também é vizinha de Afrodite trabalha na escola apenas no turno da manhã, assim, a tarde Afrodite retorna sozinha. Como o intervalo de tempo é curto até o início das aulas, geralmente Afrodite opta por retornar à escola com o serviço de transporte por aplicativo. Ela desenvolve trabalhos semelhantes nos dois turnos, sendo a principal diferenciação o relacionamento com os colegas de trabalho, havendo mais diálogo, brincadeiras e trabalhos em grupo no segundo turno.

## **5.2 Professora Themis**

A professora Themis nasceu com uma doença chamada retinose pigmentar<sup>3</sup>; Ainda na infância começara a perceber os efeitos da perda progressiva da visão. Até mesmo nas brincadeiras e tarefas domésticas já apresentava dificuldades. Na escola não foi diferente; sem conseguir ler e fazer as atividades, muitas vezes foi tida como preguiçosa pelos seus professores; inicialmente não conseguiu romper a barreira do que conhecemos hoje como sexto ano do ensino fundamental. Em relação às atividades escolares ela conta que:

---

<sup>3</sup> Doença caracterizada pela perda de visão noturna, perda do campo visual e de visão central.

Fui tentando fazer oralmente, só que na antiga 5<sup>o</sup> série era quando dividia os professores, né? Eram vários professores pra cada disciplina, e ai eu comecei a não dar conta. Até o 4<sup>o</sup> eu fui empurrada, assim, tentando, eu fui. Mas passou do 5<sup>o</sup> eu não consegui. Eu dei aquela desistida, e ai parei os oito anos de estudar (PROFESSORA THEMIS).

Mesmo gostando de estudar, e desde cedo alimentando o sonho de ser professora, as dificuldades encontradas impossibilitaram a continuidade dos estudos. Muitas vezes os professores não percebem ou não sabem como lidar com os alunos com deficiência em sala de aula. Para Ferrari e Sekkel (2007) uma atuação proativa do professor é fundamental para que ocorra uma inclusão efetiva na escola. Essa percepção das necessidades individuais pode evitar o abandono/insucesso escolar.

Mesmo com as dificuldades encontradas a professora resolveu, após oito anos afastada da escola, retomar os estudos, sobretudo para tornar o sonho de infância realidade: ser professora. Para ela, lecionar significaria ter a oportunidade de minimizar as dificuldades encontradas no percurso formativo de seus alunos. Tendo vivenciado diversas formas de segregação durante o seu processo formativo, sentia que o seu papel era não permitir que o mesmo ocorresse com seus alunos. Contudo, ainda que a profissão desejada fosse a docência, as barreiras sociais a impossibilitavam de acreditar que alcançaria tal objetivo.

Eu conversei com um professor meu de inglês que me deu muito apoio, porque eu falei com ele que eu não queria ficar em casa como muitos deficientes ficavam. Eu queria buscar as oportunidades, então ele começou junto com a escola a procurar cursos profissionalizantes, e ai ele conseguiu o curso de massoterapia, eu fiz! O curso de auxiliar de escritório de RH, o curso de informática foi surgindo aos poucos também, e ai surgiu uma oportunidade de trabalho numa metalúrgica... na área metalúrgica, porque eu achava que o chão da escola, o terreno da escola, era um lugar que eu nunca poderia pisar, não era pra mim, **eu era de uma classe pobre, é..., com deficiência visual eu não via condições pra eu pisar lá** (PROFESSORA THEMIS, Grifos do autor).

Na fala acima é possível perceber que a professora não atribui o medo de não alcançar a docência apenas a deficiência. Para ela a deficiência somada a sua condição financeira configurariam uma condição adversa. Essa coadunação de fatores é abordada pelo modelo social de deficiência. Diniz (2007) destaca que para compreendermos de fato o processo inclusivo é preciso considerarmos uma série de fatores, como, por exemplo, as questões de classe social apontadas por Themis.

Wallerius e Bissani (2015) destacam que nem sempre a legislação referente à reserva de vagas é respeitada nos processos de contratação, o que dificulta o ingresso no mercado de trabalho, ainda que haja qualificação. Braga e Pereira (2010) destacam que alguns empregadores desacreditam na capacidade laboral das pessoas com deficiência para exercerem as funções existentes na empresa, preferindo criar vagas novas específicas para eles, o que apenas cumpre a legislação, mas sem nenhuma preocupação social de inclusão.

Mesmo tendo certeza da profissão que queria seguir a professora Themis sentia que as condições sociais poderiam impossibilitá-la de alcançar seu sonho, o que a fez buscar alternativas de inserção no mercado de trabalho. Além da área metalúrgica ela revela ter trabalhado com radiologia na área hospitalar. Segundo a professora, a radiologia é uma das poucas áreas que os deficientes visuais têm oportunidade de trabalho, sobretudo por ser uma tarefa desempenhada em câmara escura, ou seja, não exige acuidade visual.

Eu fiz a graduação no normal superior que eu queria. Estava bem determinado que era o magistério que eu queria, então a graduação no magistério superior eu acho que foi fundamental. Eu não quis no momento a pedagogia, porque ela ia abranger outras questões que no momento, o meu caso, né? De supervisão, orientação educacional, eu queria mesmo a sala de aula, então a especialização foi me dando assim esse norte e ajudando a perceber os alunos, as suas limitações, os seus potenciais (PROFESSORA THEMIS).

Dividindo esforços entre o trabalho na área metalúrgica, o trabalho na área de radiologia e a busca por cursos profissionalizantes, a professora não desistiu da formação para a profissão desejada – a docência.

Terminei o ensino médio e aí veio a oportunidade do concurso, fiz o primeiro concurso, passei, comecei a trabalhar e depois eu fiz um concurso pra educação infantil. Aí tive um problema na junta médica, porque acho que todos os deficientes que entram na junta médica passam por esse problema, né? Me questionaram: “como que você vai conseguir “dá” aula? E se um aluno furar o olho do outro?” Eu conversei com a médica e falei: “e se eu resolver ter cinco filhos? Um vai furar o olho do outro com um brinquedo? Com material escolar na hora que “tiver” fazendo para casa?”. Mas não foi suficiente, eu tive que entrar com recurso depois e acabou que desse concurso da educação infantil eu desisti porque eu “tava” num momento pessoal muito difícil. Esperei a oportunidade e fiz um outro concurso e é onde hoje eu trabalho concursada em duas escolas (PROFESSORA THEMIS).

O discurso médico retratado acima, que atribui ao corpo com lesão uma incapacidade produtiva sem ao menos considerar a multiplicidade de fatores que interferem na aptidão, ou não aptidão ao trabalho, nos faz retomar as concepções de normalidade discutidas por Canguilhem (2009), o autor admite a importância de uma medicina não imperativa do ponto de vista terapêutico, mas sim, uma medicina que considere as individualidades, para só então ponderar, em um processo dialógico, ao que de fato venha a ser um “problema” ou não. Ao mesmo tempo o excerto suscita a necessidade de ampliarmos o debate para além da abordagem médica, à luz do que propõe Diniz (2007) acerca de um modelo social da deficiência. Assim, não pensar que as múltiplas capacidades produtivas da pessoa com deficiência em ação conjunta com uma sociedade que contemple às necessidades individuais dessa pessoa possa não significar qualquer impedimento laboral, aborta o processo inclusivo.

Passado o momento inicial de euforia e felicidade pela aprovação no primeiro concurso, tais sentimentos não demoraram a se transformar em preocupação com uma possível rejeição atitudinal no novo local de trabalho – a escola.

Quando eu cheguei lá a diretora, né? A que eu já havia procurado, havia se apresentado como diretora, a fala dela foi essa: “nossa, mas eu falei com o Sidnei que eu não queria um deficiente aqui e ele mandou você? vou ver com ele, eu não quero, falei com ele que não quero deficiente aqui”. Aquilo meu mundo veio ao chão, eu passei o final de semana com muita dor de cabeça, muito nervosa, chorando muito, pensei várias vezes em desistir. Até no último momento eu pensei em desistir, mas aí eu retomei e fui, fui lá no setor da admissão e eles me encaminharam pra essa escola que eu estou hoje e a receptividade foi outra coisa. A diretora me deu um abraço muito forte e falou: “seja bem vinda! Seja bem vinda! Você é uma resposta de Deus pra nossa escola!”. Ela me explicou depois que ela tinha uma filha, eu não vou lembrar agora a deficiência, e ela falou que tinha pouco tempo que a filha havia falecido. Ela havia feito tudo pra que sua filha fosse inserida socialmente e ela sofreu muito, tanto a mãe, quanto a filha, porque elas não conseguiram que a inserção acontecesse, então a mim ela deu todo o apoio. Aí eu dei aquela aliviada, como se o saco de sessenta quilos tivesse caído das minhas costas (PROFESSORA THEMIS).

A fala da diretora, na primeira escola, nos faz retomar os pensamentos de Voltolini (2019), para o autor a criação de leis não é suficiente para garantir a efetividade do processo inclusivo. E foi justamente o que aconteceu, a professora fez concurso público, foi aprovada, assumiu o cargo. Nesse sentido a legislação se fez cumprir, entretanto, não garantiu a existência de uma inclusão atitudinal. Voltolini (2019)

destaca que para a efetividade do processo inclusivo é necessário mais do que leis, precisamos ser éticos e criar uma “cultura inclusiva” na sociedade.

Na segunda escola a recepção foi diferente, fica claro que a diretora se mostrou atitudinalmente prossocial, conceito discutido por De Anna (2014), contudo, ao que parece, os demais membros da comunidade escolar não colaboraram para existência de uma “cultura Inclusiva” sugerida por Voltolini (2019).

Me sugeriram assumir uma turma de uma professora que estava grávida e que ia entrar de licença maternidade. Ai, numa reunião pedagógica, estavam todos os professores, essa professora sutilmente saiu da sala, foi lá na coordenação. Ela deve ter sinalizado pra diretora, pra coordenadora, pra elas saírem, porque elas saíram da reunião. Ela foi lá e falou que não ia deixar de jeito nenhum uma professora cega, sem experiência, assumir a turma dela, e o que que ela ia achar quando ela voltasse? Ai novas lágrimas, novas dificuldades a serem vencidas (PROFESSORA THEMIS).

Mais uma vez é evidenciado o descrédulo na capacidade laboral das pessoas com deficiência. Percebe-se que está enraizado na cultura social o pensamento que a pessoa com deficiência não ocupa esse lugar de “profissional”, de “autonomia”. Wallerius e Bissani (2015) destacam que muitas vezes as pessoas com deficiência não são contratadas sob a justificativa de falta de qualificação, contudo, o excerto acima nos ajuda a ampliar a discussão, pois tratava-se de uma professora concursada e com formação adequada ao cargo. Assim, fica claro que ainda não alcançamos a “cultura inclusiva” sugerida por Voltolini (2019), o que demonstra a necessidade de sermos, sobretudo éticos, pois o cumprimento da legislação garantidora de direitos não tem se mostrado suficiente.

Outra professora que estava em reabilitação profissional, ela me acompanharia até chegar uma auxiliar, então, essa professora me ajudou nos primeiros meses, e não tinha, a prefeitura não tinha esse trabalho, esse compromisso empregatício que se tem hoje de estabilidade dos auxiliares pro apoio à inclusão, então, trocava-se com muita frequência (PROFESSORA THEMIS).

Ao falar que “a professora me ajudou nos primeiros meses”, Themis não afasta a necessidade de apoio para exercer suas funções enquanto docente. Essa ideia de cuidado é discutida por autores como Diniz (2007), Galdenzi e Ortega (2016), que buscam distanciar e discutir os conceitos de autonomia, independência e deficiência. Para o modelo social de deficiência pensar a autonomia não é o mesmo que pensar na total independência de todos os corpos. Para Diniz (2007) a

necessidade de cuidado é inerente ao ser humano, assim, em determinados momentos/situações, todos precisam de cuidados. Galdenzi e Ortega (2016) entendem que a autonomia deve ser pensada como uma capacidade de tomar decisão de forma autônoma, não existindo relação direta com a maneira pela qual será executada a decisão tomada.

No relato acima a professora explica que nos primeiros meses foi acompanhada por uma profissional do mesmo cargo, pois não havia, na estrutura da PBH, um profissional específico para auxiliá-la. Em seguida, retrata que surgiu, na estrutura da prefeitura, um profissional específico para acompanhamento dos docentes com deficiência, contudo, salienta que as frequentes trocas se configuraram como um dificultador ao trabalho dela enquanto docente. Esse relato nos faz pensar na necessidade de ampliar os estudos acerca desse profissional que acompanha/auxilia os professores com deficiência, sobretudo por não ter sido encontrado, na literatura, grandes referências ao desenvolvimento dessa função.

Quando Themis diz, em relação ao profissional que auxilia o professor com deficiência, que “troca-se com muita frequência”, ela nos remete ao passado, entretanto, no presente, as contumazes trocas ainda são uma realidade, sobretudo no contexto atual que o serviço foi terceirizado. Por considerar que as relações de trabalho propostas pela empresa terceirizada não atenderiam ao seu projeto de vida, a auxiliar optou por não participar do processo seletivo que ocorreu durante o ano de 2019, assim, foi preciso que a professora Themis, junto a escola, procurassem uma outra profissional que pudesse exercer a função.

Em meio as dificuldades encontradas, como a constante troca de auxiliar, paulatinamente a professora Themis foi rompendo a estigmatização social e demonstrando sua capacidade laboral. Outras oportunidades de trabalho foram surgindo:

Eu trabalhei como instrutora de informática. Eu também auxiliei na formação dos professores no atendimento educacional especializado; dando formação pra eles. Foi uma riqueza muito grande para mim e para o setor que eu trabalhava, porque além de professora, de ter habilitação na área, eu vivia na prática a experiência e tinha a formação acadêmica toda em cima daquilo, e mais ainda, eu estava diretamente ligada ao aluno, então, assim, um prisma multifacetado que favoreceu em tudo a



minha vida, a minha vida profissional, pessoal, que nisso eu fui me sentido mais segura, minha autoestima foi aumentando e o trabalho desenvolvendo (PROFESSORA THEMIS).

Destaca-se aqui a importância das tecnologias no processo de inclusão; o curso de informática e posteriormente o aprimoramento dos conhecimentos na área ampliaram não apenas o domínio e controle das atividades dentro da escola, mas também possibilitaram a participação em outras atividades de trabalho. Cezar (2010, p. 65) acrescenta que o uso de tecnologia assistiva, como, por exemplo, os programas leitores de tela, “[...] visam ao aprimoramento do meio ambiente de trabalho, tornando-o acessível também às pessoas com deficiência”. É possível ampliarmos a discussão ao percebermos que o computador é um recurso tecnológico que serve a todos, não apenas às pessoas com deficiência; com isso, depreende-se que a necessidade de recursos não torna a pessoa menos capacitada ao trabalho. Além disso, conquistas em termos profissionais, como as destacadas no excerto acima, se contrapõe aos diversos casos de descrédulo relatados anteriormente pela professora e também nas pesquisas de Araújo e Schmidt (2006), Braga e Pereira (2010) e Wallerius e Bissani (2015), o que deixa claro que muitas vezes o sucesso de uma inclusão profissional esbarra na falta de oportunidade. Ainda que haja previsão legal de reservas de vagas, na prática, emerge a necessidade de discutirmos a “reserva de inclusão atitudinal”, sobretudo no mercado de trabalho, que às vezes subtrai suas funções sociais em benefício de maiores lucratividades.

Destaca-se ainda que o domínio da informática contribuiu para a criação de um perfil profissional; a professora passa a utilizar recursos tecnológicos para desenvolver seu trabalho, se reconhece enquanto docente e ao mesmo tempo é reconhecida pelo trabalho desenvolvido. Gorzoni e Davis (2017) relacionam a profissionalidade com a identidade docente, com os saberes e estratégias criadas ao longo da profissão. Ao que parece, mais do que uma ferramenta de acessibilidade, os recursos de informática contribuíram para o reconhecimento da profissionalidade docente da professora Themis.

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. Mesmo tendo alcançado o reconhecimento profissional enquanto docente no ensino fundamental e sendo convidada a participar de projetos extraclasse, como na formação de professores e no curso de informática, Themis destaca o seu constante interesse por qualificação profissional:

Hoje eu me formei, né? Eu fiz o magistério superior, depois eu fiz uma pós em alfabetização e letramento, depois eu fiz especialização em educação infantil, depois eu fiz psicopedagogia com ênfase na educação inclusiva, depois eu fiz neuropsicopedagogia e também fiz educação inclusiva com ênfase no diagnóstico escolar. Então, mas eu não quero parar por aí, quero fazer psicologia e outras especializações que possam me ajudar na qualificação do meu trabalho. Acho que independente do público que eu estiver trabalhando, ele merece o melhor de mim, e eu gosto de estudar, de adquirir conhecimento e de repassar também, não somente de adquirir, mas também de repassar (PROFESSORA THEMIS).

A qualificação profissional/acadêmica confere ao profissional com deficiência, conforme salienta Lima (2007), uma ampliação dos conceitos de justiça e direito. Ao que parece a professora Themis busca na qualificação profissional um reconhecimento do seu trabalho, tentando refutar o descrédulo na capacidade laboral da pessoa com deficiência que está historicamente contido na sociedade.

O percurso formativo e profissional da professora Themis, marcado por conflitos e conquistas, evidencia que ainda que existam preconceitos e barreiras sociais ela conseguiu alcançar seus objetivos profissionais. A trajetória da professora demonstra que há avanços, e que, certamente, sua presença/luta no mercado de trabalho contribuiu/contribui para as mudanças sociais.

### **5.2.1 Acessibilidade tecnológica**

A disponibilidade de recursos pode afetar diretamente o desenvolvimento de um trabalho, não apenas para as pessoas com deficiência, mas para todos. Conforme discutido anteriormente, pensar em projetos construídos sob as premissões do Desenho Universal beneficiam todas as pessoas, não apenas às com deficiência. O Desenho Universal pode/deve ser pensado em relação às estruturas físicas, como na construção de uma rampa que facilita o acesso de um cadeirante, de pais com crianças, de idosos, enfim, à população no geral, contudo, não se trata apenas

de recursos físicos, os tecnológicos também podem/devem ser pensados a partir de um projeto que permita acesso de todos. Ao que parece, conforme relatado abaixo, os entraves de acessibilidade tecnológica ainda dificultam a inserção no mercado de trabalho.

A página do site, no caso da prefeitura que não é acessível, totalmente é... Falta ali áudio-descrição de fotos, de vídeos, que muitas vezes são somente imagens, né? Eu tenho o direito de acessar a página a hora que eu quero, em qualquer lugar; ela poderia ser acessível em todo tempo. Se a prefeitura exige da escola, se ela exige de outros setores que eu seja assistida, atendida nas minhas necessidades, por que ela não me assiste na totalidade? Outra coisa que pra mim, assim, é gritante: é a questão do ponto eletrônico. A gente não tem acessibilidade no ponto eletrônico. Os sinais sonoros, né? Quando a gente inseri o cartão e logo em seguida a digital, então, se der erro ou se der tudo ok, o sinal é o mesmo, então não tem como eu saber se o crachá foi lido e se a minha digital foi lida normalmente. E outra questão é a parte do ponto eletrônico, é.... A gente tem que fazer isso manual quando o ponto físico não funciona, então a gente precisa entrar no site e fazer isso manual, a página não é acessível, o leitor de telas não entra nessa página, eu não sei para os surdos, né? Não tenho essa informação, mas para os deficientes visuais essa página não é acessível ainda (PROFESSORA THEMIS).

Tanto a dificuldade em navegar pelo site quanto a de utilização do ponto eletrônico dizem respeito a recursos tecnológicos. Segundo Bersch (2017) a utilização de Tecnologia Assistiva, ou seja, recursos adaptados às necessidades específicas das pessoas com deficiência, impacta positivamente na qualidade de vida das pessoas. Percebe-se que a PBH já dispõe de um sistema com a utilização de tecnologia, seja através da disponibilização de informações na internet ou pelo registro de frequência por meio de biometria, assim, um olhar inclusivo que possibilite alinhar a programação de tais recursos de forma que possam ser usados por todos, melhora a qualidade de vida das pessoas que de que alguma maneira necessitem acessar tais recursos. Um simples sinal sonoro, que não faz diferença para quem pode visualmente ler uma mensagem de erro, pode significar uma autônoma para a pessoa com deficiência visual que poderá registrar sua frequência de maneira autônoma.

### **5.2.2 Deslocamento**

Ainda que seja preciso ampliar a ideia de inclusão para além das estruturas físicas, entendendo que a inclusão atitudinal é preponderante ao processo inclusivo e que os recursos tecnológicos auxiliam nesse processo, não podemos desconsiderar as

barreiras físicas, sobretudo por elas ainda se constituírem como um dificultador ao processo inclusivo. A professora Themis, ao mencionar o seu deslocamento de casa para o trabalho, destaca uma série de impedimentos que dificultam a realização do trajeto.

Eu posso sair no horário, mas a gente com deficiência têm sempre que sair uns minutos antes, uns vinte minutos antes pra gente deixar esses minutos de reserva, por causa dos imprevistos, porque a gente não sabe o que vai encontrar pelo caminho. Na trajetória física, né? A gente pode esbarrar, né? (PROFESSORA THEMIS).

Atualmente, a principal mensuração da produção no trabalho é feita em relação às horas trabalhadas. Muitas vezes o trabalho é remunerado em função da carga horária, assim, as subjetividades ficam submergidas na busca incessante por aumento de produção. Entretanto, assim como salienta Cezar (2010), as Instituições têm diversas funções, entre elas a função social. E mais do que o reconhecimento da função social ao contratar uma pessoa, seja ela com ou sem deficiência, é preciso que sejamos individualmente éticos a fim de criarmos a “cultura Inclusiva” sugerida por Voltolini (2019). Entender que determinados sujeitos precisam de um tempo maior de deslocamento não implica em queda de produtividade no trabalho, mas implica em fazer um planejamento que contemple todos, adequando e readequando a programação de forma que possa garantir a participação de todos. Reconhecer as necessidades individuais e procurar soluções coletivas que minimizem tais dificuldades não é algo expressamente descrito na legislação, é algo que deve partir da individualidade, de uma ética interna, e que paulatinamente contribuirá para o surgimento de uma “cultura Inclusiva”.

Outra questão relatada por Themis diz respeito às práticas inclusivas que ocorrem de forma isolada, não se interligam, o que dificulta a efetividade do processo:

O piso tátil, quando a gente encontra, no caso aqui da escola, na porta da escola, mas, na porta da escola, e o resto? Eu não vou ficar parada ali na porta da escola até o próximo dia; pra eu chegar em casa eu refaço todas essas barreiras (PROFESSORA THEMIS).

Em meio a inexistência de práticas inclusivas eficazes, como na falta de um piso tátil, os sujeitos com deficiência precisam ressignificar suas estratégias e tomar decisões que os permitam “resolver” a situação. Pensar que a ausência de piso tátil nas ruas não impediu a professora Themis de trabalhar não implica em aceitarmos

uma descartabilidade na construção do piso, no entanto, nos permite pensar na autonomia das pessoas com deficiência que em meio aos desafios cotidianos precisam angariar formas de tornar possível sua participação nos diversos ambientes sociais.

O relato acima nos chama atenção para a necessidade de existir inclusão em todas as instâncias sociais. Ainda que práticas isoladas sejam bem intencionadas, elas não se tornam efetivas se as pessoas com deficiência encontrarem outras barreiras. Uma parceria, por exemplo, entre as empresas de transporte e os órgãos públicos pode garantir a efetividade da presença das pessoas com deficiência nesses locais, pois não adianta, por exemplo, um órgão oferecer atendimento prioritário se o público alvo não consegue ao menos chegar ao local.

Ainda em relação aos obstáculos encontrados no trajeto casa/trabalho, a professora destaca que:

Se naquele local tem um deficiente que trabalha naquela escola, porque não tentar conduzir o ônibus de modo que pare na porta da escola? De modo a vencer esses obstáculos; eu sei que eu corro risco de ser atropelada no caminho para o trabalho. A escola que eu trabalho a tarde eu tenho que passar literalmente na rua, porque os passeios do ponto de ônibus que eu desço até a escola são passeios minúsculos, muito estreitos, extremamente acidentados, cheios de degraus, árvores que cresceram muito (PROFESSORA THEMIS).

Mais uma vez é preciso destacar a continuidade de práticas inclusivas entre Instancias diferentes como sendo preponderante ao sucesso do processo inclusivo. Para chegarmos a uma “Cultura Inclusiva” é preciso que sejamos, conforme salienta Voltolini (2019), individualmente éticos. Assim, à medida que nos tornamos atitudinalmente éticos, paulatinamente as práticas individuais tendem a se coadunar para práticas coletivas, o que nos aproxima de uma “Cultura Inclusiva”.

Eu até sugiro um sinal sonoro no semáforo na frente da escola, porque muitas vezes **eu tenho que esperar o barulho de todos os carros pararem** pra eu poder atravessar. Na escola da tarde é muito mais importante porque corro risco de ser atropelada a qualquer momento, porque além dos passeios bem estreitos, tem carro “dum” lado e do outro da rua, nos dois sentidos, parados e carros em movimentos, então **qualquer falha da minha audição eu corro risco de ser atropelada**, porque as pessoas me veem caminhado todos os dias, então acham que faço mágica, então acha que eu vou conseguir passar sem nenhum atropelo, sem nenhum problema (PROFESSORA THEMIS, grifos do autor).

A fala da professora reitera os seus desafios diários em sua sociedade que privilegia os sinais visuais. A audição aparece, nesse sentido, como uma estratégia pessoal de locomoção; ao dizer que “qualquer falha da minha audição eu corro risco de ser atropelada” a professora nos revela que utiliza os sinais sonoros como auxílio nas locomoções diárias pela cidade. Revela, ainda, que as pessoas pensam que ela não precisa de ajuda porque “me veem caminhando todos os dias”. É possível depreender que paulatinamente a autonomia das pessoas com deficiência está sendo reconhecida, no entanto, no excerto acima, percebe-se que ainda que a professora se locomova sozinha ela não descarta a necessidade de recursos adicionais para minimizar os riscos.

Percebe-se que ainda está presente na sociedade um sentimento/percepção dicotômico em relação a deficiência – ou a pessoa com deficiência é vista como “super herói” capaz de resolver todas as questões em sua vida ou é vista como alguém totalmente dependente. Não pensar que a professora precise de ajuda pelo simples fato de vê-la caminhando sozinha demonstra a fragilidade da percepção social da deficiência, mas, em outra medida, evidencia os conhecimentos da professora acerca dos percursos pelos quais deve passar para ir e vir; ela conheceu o caminho, desenvolveu sua sensibilidade auditiva e de mobilidade. Há, portanto, um conjunto de conhecimentos que lhe garantem condições de fazer valer seu direito à mobilidade, a participação em todos os ambientes sociais, e por conseguinte, o direito ao exercício da profissão. Embora a professora narre sobre dificuldades, ela, ao mesmo tempo, declara sua autonomia.

### **5.2.3 Leis**

A legislação tem um papel importante na sociedade, sobretudo por garantir direitos e tentar evitar que a segregação se torne regra, contudo, para ampliarmos a compreensão a esse respeito é importante considerar o que as pessoas com deficiência pensam:

Para mim, as leis, bom seria se elas não existissem, né? Mas já que não existe esse pensamento de humanidade, de atender a todos, suas necessidades, então vem a lei, que eu acho que ela é negativa nesse

ponto, que ela acaba segregando, né? Por exemplo, os idosos têm as suas leis, os deficientes têm as suas leis, e assim vai... então, bom seria se fosse algo que atendesse a todos, sem essa fragmentação. A lei é funcional no sentido de fazer cumprir determinadas questões, mas, por exemplo, a lei de cotas é algo que vejo que..., mais que as cotas, a gente deveria ter leis que nos garantisse chegar a uma vida profissional (PROFESSORA THEMIS).

A professora reitera a importância da legislação, contudo, reconhece que as leis não têm sido suficientes para o processo inclusivo, sobretudo quando se trata de inclusão atitudinal. Klaumann (2009) destaca que, atualmente, as barreiras atitudinais são maiores que as físicas e se configuram como um grande desafio. Nas diversas instâncias sociais, incluindo o mercado de trabalho, as relações interpessoais se fazem presentes, seja com colegas, alunos, chefes, clientes, etc.; torna-se fundamental, nesse sentido, a existência de inclusão atitudinal para garantir que a presença dos profissionais com deficiência não seja apenas uma integração ao espaço sem a devida participação efetiva. Wallerius e Bissani (2015) destacam que embora seja reconhecível uma melhora nas práticas inclusivas na última década, é justamente no mercado de trabalho que elas são mais incipientes. Assim, a legislação que garante a reserva de vagas no mercado de trabalho e se configura como uma importante conquista histórica depende da participação das demais Instâncias sociais para assegurar a participação efetiva das pessoas com deficiência.

Uma empresa, por exemplo, no setor privado, é..., contrata-se deficiente, mas, muitas vezes fantasiosamente, ali, só no papel, na prática isso não existe, não é funcional! O deficiente não exerce a função com todo o seu potencial, porque, é..., muitas vezes a empresa tem que adaptar um computador “a eu não quero adaptar o computador, porque vai gastar mais”. Além de contratar o deficiente ele ainda tem que adaptar material, disponibilizar alguém durante um tempo pra treinar esse deficiente no espaço do local de trabalho. Então ela quer um deficiente, por exemplo, um funcionário com deficiência visual, mas que tenha lá seus 50, 60, 70 por cento de visão, não quer um deficiente que tenha 5% de visão (PROFESSORA THEMIS).

Pensar o “potencial” da pessoa com deficiência implica em pensar no “corpo-si” do trabalhador, seja ele com ou sem deficiência. O trabalho real sempre será – em parte – diferente do que fora prescrito, pois há no trabalho prescrito elementos do trabalho real, e, logo, no trabalho real, elementos do prescrito; por conseguinte o trabalho real dependerá, obviamente, dos recursos disponíveis, mas sem desconsiderar as experiências individuais de cada trabalhador além de suas

perspectivas para o futuro, enfim, o seu “corpo si”. Assim, a presença de trabalhadores com características semelhantes não implica em esperar resultados semelhantes, sobretudo pelo trabalho real ser sempre uma renormalização do que fora prescrito.

Essa “escolha” de perfil da pessoa com deficiência é algo anteriormente destacado por Bechtold e Weiss (2003). Tal prática também foi discutida por Cezar (2010) que denuncia haver distinção na contratação de pessoas com diferentes tipos de deficiência. A autora destaca que é previsto na legislação o papel social, ou seja, mais do que a busca incessante por lucros e/ou economia de despesas as contratações deveriam ser pautadas na contribuição com a sociedade, contudo, fazendo essa distinção entre as deficiências, podem até cumprir a legislação, mas não sua função social.

As leis não são cumpridas, não tem como fazer essa lei cumprir quando é nas barreiras atitudinais que a gente se depara, por exemplo, como que a gente vai lidar com a lei no sentido que uma pessoa que tem preconceito, e que não tá “afim”? Por exemplo, um colega de trabalho que não tá “afim” de treinar um colega com deficiência, que não tem paciência, ou ele tem medo, né? Porque infelizmente tem isso! Pessoas que pensam que todas as doenças são contagiosas; ele tem medo de pegar alguma coisa que vai comprometer o seu organismo, então como lidar com isso? As leis não vão tratar essas questões atitudinais, então basicamente é isso que eu entendo, as leis existem para serem cumpridas, mas na prática elas não têm total funcionalidade (PROFESSORA THEMIS).

O trecho acima nos ajuda a entender que a legislação serve de base na garantia de direitos, conquanto, são nas práticas cotidianas que a inclusão se efetiva. Stuckert (2009) destaca a importância da legislação, mas reitera que na prática o mercado de trabalho proporciona outros impedimentos, entre eles os estruturais e os atitudinais. A professora Themis deixa claro, no relato acima, que a legislação não é capaz (sozinha) de fazer com que um colega de trabalho seja atitudinalmente inclusivo. Assim, sem desconsiderar a importância histórica da legislação, que a partir de movimentos reivindicatórios efetiva a garantia de direitos, é preciso destacar que é a partir das atitudes individuais em concomitância com as coletivas que caminharemos em direção a uma sociedade inclusiva.



## 5.2.4 Trabalho

A partir da década de 1990 com a ampliação do debate legislativo acerca da garantia de direitos às pessoas com deficiência o processo inclusivo se tornou mais efetivo no Brasil. Paulatinamente, por meio de um processo longo de reivindicação, as pessoas com deficiência têm conquistado o acesso à educação, chegando às escolas de educação básica e progressivamente no ensino superior. Ainda que a parcela de pessoas com deficiência que conclui o ensino superior esteja aquém da quantidade total que termina o ensino básico, é preciso reconhecer que houve avanços no processo. Entretanto, a inclusão no mercado de trabalho ainda é um grande desafio, e, conforme relatado abaixo, existe diferenças entre os setores público e privado:

Pela estatística do IBGE, 0,9% apenas estão inseridos no mercado de trabalho, mas se formos procurar a fundo essas pessoas não estão exercendo a função, estão muitas vezes parcialmente ou muitas vezes até nada dessa função, então, para mim não existe, é..., efetividade, funcionalidade e principalmente no setor privado! No setor público a gente ainda vê algumas coisas, mas no setor privado acho que é pior ainda do que o setor público (PROFESSORA THEMIS).

Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2017 corroboram a fala da professora a respeito da baixa inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho; os índices apresentados dão conta de que do total de trabalhadores ativos em 2017, apenas 0,95% eram pessoas com deficiência, o que representava, à época, 441.339 pessoas. Entretanto, ainda que pesquisas como a de Araújo e Schmidt (2006) e de Wallerius e Bissani (2015) demonstrem que existem empresas que não cumprirem a legislação que versa sobre a contratação de pessoas com deficiência, e em algumas situações optam por criar vagas “novas”, é preciso que tenhamos cuidado ao generalizar, sobretudo pelo risco de não considerarmos Instituições que possam trabalhar de maneira séria e comprometida com sua suas funções sociais. Além disso, a presença de mais de 400.000 pessoas com deficiência no mercado de trabalho demonstra que paulatinamente os movimentos reivindicatórios conquistam espaços. Ainda que a participação desse público não atinja 1% da população economicamente ativa (PEA), cria-se um debate sobre como ampliar e melhorar o processo inclusivo no

mercado de trabalho, o que não pode ser desconsiderado em um contexto histórico marginalizante e excludente em todas as instâncias sociais.

A pesquisa de Braga e Pereira (2010) demonstrou que ainda que as empresas apresentem resistência na contratação de pessoas com deficiência, posteriormente passam a perceber os benefícios da presença de tais pessoas para o ambiente de trabalho. Isso nos permite concordar com Klaumann (2009) em relação ao grande desafio atual do processo inclusivo: a inclusão atitudinal, sobretudo pela falta de oportunidade ser, ainda, um grande desafio da inclusão laboral. Essa perspectiva demonstra que para além da legislação, que não pode ter sua importância negada, um ambiente inclusivo se constrói a partir da relação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Assim, pensar em um ambiente coletivo, diverso, com habilidades distintas, dificuldades distintas, é pensar em um ambiente favorável à inclusão atitudinal, sobretudo por oportunizar um direito de participação social que jamais deveria ter sido privado. É através do convívio que paulatinamente desconstruiremos os rótulos de total dependência dos corpos com lesão; perceberemos, aliás, que as pessoas com deficiência no mercado de trabalho não são “super-heróis”, são pessoas “normais” – à luz dos preceitos de Canguilhem (2009) – em busca de um direito humanizador de se ressignificar a partir do trabalho.

A diferença entre o setor público e o privado em relação à contratação de pessoas com deficiência foi citada pela professora e nos chama atenção. Tal diferenciação também aparece nos relatos de pesquisa de Giabardo (2016), nos quais o concurso se apresenta como “melhor” opção de ingresso no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, pois a legislação garante o direito à vaga e a contratação não esbarra nas questões atitudinais. Ou seja, uma vez que o candidato tenha sido aprovado em concurso, passa a não depender de aceitação dos gestores, e o seu ingresso constitui-se como um direito.

Uma soma de barreiras acumuladas durante a vida, sejam elas estruturais ou atitudinais, acabam por prejudicar e postergar a formação e o ingresso no mercado de trabalho.

Geralmente as pessoas com deficiência, elas já entram mais tardiamente no mercado de trabalho; porque pra estudar é mais complicado, né? A gente tem todas as barreiras, é..., físicas, né? Na minha época nem se falava em inclusão, então essa questão de leis pra reger espaço físico, ruas, é..., as regras escolares, não tinha nada disso! Então fui inserindo no mercado gradativamente, me preparando, tentando adequar, né? A minha profissão ao meu sonho, eu sempre quis ser professora (PROFESSORA THEMIS).

Conforme destacado pela professora Themis e também por Wallerius e Bissani (2015), é possível perceber uma melhora no processo inclusivo, sobretudo a partir do final do século XX com a criação de regulamentações legislativas em prol dos direitos à inclusão. Contudo, ao dizer que as pessoas com deficiência tendem a entrar tardiamente no mercado de trabalho, Themis deixa claro que ainda há necessidade de mudança, sobretudo em relação àquilo que a lei não abarca: questões atitudinais. Giabardo (2016) destaca que a principal dificuldade em conseguir colocação profissional não é a deficiência em si, mas a organização social que minimiza ou dificulta as oportunidades à esse público.

Ao dizer que “eu sempre quis ser professora” Themis evidencia que a sua inserção no mercado de trabalho não diz respeito apenas a questões econômicas. O trabalho pode, e deve, ser compreendido a partir de sua função humanizadora. O trabalho possui valor para além das questões econômicas, e à medida que trabalhamos modificamos o nosso meio e a nós mesmos, assim, mais do que a garantia de subsistência, o trabalho permite que nos reconheçamos enquanto sujeitos. Nos casos investigados nessa pesquisa, que configuram um processo educacional composto por diversos sujeitos socioculturais que se relacionam aprendendo e ensinando concomitantemente, oportuniza-se que o trabalho transforme a quem trabalha e a quem compartilha as relações sociais do trabalho.

### **5.2.5 Educação**

Ao pensarmos em uma inclusão laboral é inevitável falarmos de educação, sobretudo por encontrarmos nos estudos, além de um preparo geral para a vida, uma estruturação para o ingresso no mercado de trabalho, seja na educação básica, técnica ou superior. Assim, discutir o processo de formação das pessoas

com deficiência pode nos ajudar a compreender as perspectivas de inclusão laboral posteriormente.

Eu não tinha muito como estudar, porque a gente não tinha..., eu não tinha computador como tenho hoje. Eu não tinha disponibilidade pra transitar na cidade, porque eu não tinha o passe de ônibus. Eu não saía muito de casa, aí automaticamente a deficiência foi me limitando muito nesse sentindo também. E quando eu fui para o trabalho eu fui tentando vencer esses obstáculos que eles são comuns a qualquer pessoa com deficiência. Fui começar a lutar, estudar e tentar da minha forma, porque eu já havia ficado oito anos sem estudar, e nesses oito anos o sonho não havia morrido dentro de mim. Eu ficava com medo, insegura, achava que não ia conseguir. Eu não tinha esperança de chegar onde eu cheguei, mas eu fui lutando (PROFESSORA THEMIS,).

O trecho acima reitera o que já discutimos anteriormente; ao dizer que não tinha recursos no passado e que agora tem, a professora sugere mudanças positivas no processo inclusivo, sobretudo em relação às políticas públicas de inclusão e ao desenvolvimento de recursos tecnológicos. Entretanto, ainda que sejam notórias as mudanças no processo inclusivo, as pesquisas de Araújo e Schmidt (2006) e Wallerius e Bissani (2015) demonstram que ainda não atingimos uma sociedade inclusiva, sobretudo em relação a inclusão laboral.

Na escola, o que tinha ninguém me inseria, porque eu era muito tímida e falava que não ia. Eu “tava” doida pra participar, mas falava que não ia porque eu sabia: a deficiência ia me limitar em alguma coisa. E tudo isso que eu fui passando, todas essas experiências, eu fui calculando isso dentro de mim, me contabilizando de modo a não fazer isso com os meus alunos. Mesmo morrendo de medo, com incertezas, se eu ia conseguir ou não, no fundo eu falava: se eu for professora mesmo, eu não vou fazer isso com os meus alunos, eu vou ajudar eles (PROFESSORA THEMIS).

Percebe-se que o medo à rejeição, sobretudo pelos contumazes processos de marginalização histórica sofrida pelas pessoas com deficiência, afastou a professora do convívio social com os colegas de classe. Observa-se ainda, que tal dificuldade de inserção configurou-se como um desejo de mudanças: a professora Themis buscou, na profissão docente, meios de contribuir para mudar esse quadro. Para Klaumann (2009) esse processo não é rápido, mas a presença de um docente com deficiência tende a contribuir para a criação de uma “cultura Inclusiva” na escola, impulsionando a inclusão atitudinal, seja nos alunos, gestores, ou nos demais colegas.

A construção de uma sociedade inclusiva é circundada por uma série de processos, conquistas, desafios, engajamentos e descobertas - não pode/deve ser simplificada em uma oposição entre exclusão/inclusão. Paulatinamente, a partir da inserção das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade é que caminharemos em direção a uma mudança estrutural.

Fiquei também muito preocupada, muito apreensiva com essa questão visual, se realmente eu poderia ser professora, assim como todas as outras pessoas pensam eu também pensei: “nó, uma professora cega, será que eu vou conseguir isso?”. Como que eu ia estudar e como que uma professora cega ia estudar naquelas condições que não tinha recurso nenhum? Então, assim, eu ia e voltava nos meus pensamentos e sentimentos, foi muito difícil tomar essa decisão, porque eu lembro uma vez que eu conversei com os meus pais e eles: “o que você quiser fazer eu te apoio”. Mas o que eu precisava era um eu te ajudo! Talvez eles ajudavam da maneira deles, não culpo eles por isso não, mas eu precisava de algo mais (PROFESSORA THEMIS).

O medo, os novos desafios e as barreiras sociais fizeram com que a professora se questionasse a respeito da exequibilidade do desejo de se tornar professora. Nesse momento a família aparece como um importante fator balizador desse processo. Ainda que em alguns casos não saibam exatamente o que fazer, incentivar já pode ser um importante passo inicial. Santos (2013) destaca que a família tem um papel incentivador no percurso das pessoas com deficiência. A professora relatou que precisava de algo mais, que os pais não puderam ou não souberam dar, contudo, o papel incentivador da família pode impedir que os desafios diários abortem os sonhos das pessoas.

Outra coisa muito importante envolvendo a questão da perda visual, né? Foi **o empoderamento que a graduação e as especializações me trouxeram. A cada passo, cada nível que eu estava subindo, eu me sentia mais capaz**; até porque eu não esperava de conseguir chegar à faculdade (PROFESSORA THEMIS, Grifos do autor).

Entendendo a graduação como uma preparação/qualificação para o mercado de trabalho, e o trabalho propriamente dito como uma importante função social, é possível imaginarmos que ambos funcionem como mecanismos de inclusão, não apenas em termos econômicos, que são importantes, mas, sobretudo na garantia e na efetividade da participação das pessoas com deficiência nas diversas estruturas sociais.

Gouvêa e Mantovani (2013, p.29) nos ajudam a pensar para além do valor econômico do trabalho, entendendo-o como uma “forma de se obter a renda, mas também como uma atividade que proporciona realização pessoal, social, meio de se estabelecer e manter contatos interpessoais, entre outros”. Bastos, Pinho e Costa (1995, p.26) consideram ainda, fatores subjetivos nas relações de trabalho; para os autores “Fatores pessoais como escolaridade, a natureza da ocupação e setor de trabalho se mostram diferenciadores significativos na avaliação da centralidade do trabalho na vida dos indivíduos”. Na fala de Afrodite acima é possível destacar exatamente a escolaridade/formação como uma maneira encontrada por ela de se reconhecer enquanto profissional. Destaca-se ainda que tal processo não foi/é imediato, e assim como destacado pela professora, “a cada passo, cada nível que eu estava subindo, eu me sentia mais capaz”.

Para pensarmos uma sociedade inclusiva é preciso compreendermos que as nuances de um histórico marginalizante não se invertem apenas a partir da criação de leis específicas; o que ocorre, de fato, é um processo marcado por constantes lutas e conquistas sociais que se efetivam a partir de um enfretamento ao preconceito – ao “dar conta” ou não do trabalho. É, na verdade, uma luta interna/externa com as normas que são reinterpretadas/ressignificadas na profundidade do corpo si de cada trabalhador. SCHWARTZ (2011, p.35) nos ajuda a entender esse “vai e vem” entre as normas e renormalizações no trabalho ao dizer que “toda situação de trabalho provoca debates de normas individuais e, sobretudo, coletivos”. Ou seja, toda situação de trabalho envolverá um debate de normas, mais ou menos consciente, mas sempre ressignificador da norma.

Embora seja reconhecível a importância do ensino superior, Ferrari e Sekkel (2007) salientam que ainda não é uma realidade de todos; as pessoas com deficiência esbarram, muitas vezes, na falta de inclusão atitudinal e estrutural, o que dificulta o ingresso e permanência no ensino superior. Justamente pelas dificuldades encontradas, conforme destacado na pesquisa de Masini e Bazon (2006), que os alunos com deficiência que conseguem ingressar relatam não se sentirem totalmente incluídos.

A participação das pessoas com deficiência no ensino superior, conforme destaca Lima (2007), apresenta benefícios para toda a comunidade, que tende a demonstrar comportamento mais atitudinalmente inclusivo. Chahini (2016) acrescenta que classes com alunos com deficiência tendem a se mostrarem mais favoráveis ao processo inclusivo, sobretudo por demonstrarem mais empatia e comportamento prossocial.

Eu pensei várias vezes em desistir sim, mas a cada passo que eu dava eu via uma frestazinha se abrindo novamente. Eu via que eu estava dando sempre um passo a frente, um passo a mais, e isso não me fez desaminar (PROFESSORA THEMIS).

O trecho acima demonstra que o processo inclusivo está sendo construído paulatinamente. São grandes as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência, contudo, pensar que os pequenos incentivos foram suficientes para encorajar a professora e fazê-la seguir em frente nos permite pensar na importância das práticas inclusivas individuais. Talvez práticas isoladas não consigam resolver imediatamente os desafios atuais, entretanto, podem contribuir para que novas relações emergjam e cada vez mais nos aproximemos de uma sociedade inclusiva. Um problema recorrente encontrado é a falta de preparo e/ou vontade em incluir, muitas vezes as pessoas com deficiência têm o processo formativo interrompido ou postergado por encontrarem profissionais despreparados e/ou atitudinalmente não inclusivos.

Eu fiquei oito anos sem estudar. Eu já voltei com vinte..., vinte e um anos, numa sala de adolescentes. Eu não podia estudar a noite porque não tinha recurso nenhum, é..., muitos professores, teve uma que não esqueço dela também: Claudia! Ela sempre chegava na sala com um ar de desprezo e ela sempre falava: “tem você, né? Esqueci, vou ver o que dá pra fazer”. E sempre assim, espera um pouco, daqui a pouco eu faço, eu esqueci de você, o que eu vou fazer pra te ajudar? E muitas vezes eu saía da escola chorando, eu ficava pensando: “o que que eu “tô” fazendo ali, gente? Aqui não é meu lugar não!” (PROFESSORA THEMIS).

A professora “Claudia” foi tão marcante – negativamente – que mesmo se passando vários anos o seu comportamento (não inclusivo) fora lembrado pela professora Themis. Giabardo (2016) destaca que professores que não sejam atitudinalmente inclusivos, e que, por conseguinte, desconsiderem a capacidade dos alunos com deficiência, tendem a se basear em práticas sem planejamento, o que acaba por culminar em uma atuação descompassada com a

realidade/necessidade dos alunos, gerando prejuízo incalculável à formação dos mesmos.

Em oposição ao comportamento da professora “Cláudia”, Camargo (2017), enquanto pessoa com deficiência, relata que a atuação prossocial de um professor no ensino médio foi preponderante no seu processo formativo, o que reforça a importância do profissional docente na trajetória escolar das pessoas com deficiência, podendo intervir positivamente ou não. Ser prossocial em sala de aula, ou demonstrar vontade em ouvir, sentir e contribuir com a formação dos alunos não pode ser compreendido separadamente do que Dayrell (1999) e Teixeira (2007) compreendem como uma perspectiva sociocultural da escola. A escola é polissêmica e dinâmica, se constrói diariamente a partir das relações sociais; e nela é preciso que haja espaço para que o professor dialogue com as experiências individuais dos alunos, pois, sejam eles, com ou sem deficiência, não podem escutar que “Esqueci, vou ver o que dá para fazer”.

Eu sempre fui muito dedicada nas coisas que eu abraço. Os trabalhos de faculdade eu queria fazer, não queria pagar ninguém pra nada, queria eu mesma fazer. E aí fui melhorando, aperfeiçoando na informática. “Lá” onde eu comecei a fazer o curso, lá mesmo eu me tornei, posteriormente, instrutora de informática, tão grande foi o meu desempenho. Automaticamente isso repercutiu na faculdade, né? E eu conseguia fazer bastante coisa, e também no trabalho, que eu já começava a fazer os relatórios dos meninos, e eu já começava a fazer, a elaborar as atividades pedagógicas. Eu gosto muito de personalizar as atividades, não gosto de pegar tudo pronto, sou bastante exigente nesse ponto, e a informática me deu essa liberdade, essa autonomia que eu buscava a tanto tempo (PROFESSORA THEMIS).

No relato acima a informativa aparece como importante mecanismo no processo de formação, possibilitando não apenas a participação e a realização das atividades relacionadas ao curso de graduação, mas também como uma ferramenta de trabalho posteriormente. Ou seja, os recursos de informática em concomitância com os programas leitores de tela que fazem a codificação do conteúdo visual foram fundamentais no processo inclusivo. Entretanto, é importante destacar a autodescrição da professora enquanto pessoa “muito dedicada nas coisas que eu abraço”, logo, percebe-se que, na verdade, é o engajamento da professora que a permite buscar uma ferramenta – a informática. Tal consideração se torna fundamental à medida que entendemos o trabalho humano como insubstituível pela



máquina. Assim como Schwartz (1996), entendemos que o trabalho real, ainda que em pequena medida, sempre difere do prescrito. Em termos inclusivos a informática pode ser compreendida como uma tecnologia assistiva, em relação ao trabalho como uma ferramenta, mas jamais como uma substituição à função humana. Entender a informática como um suporte/ferramenta não nos impede de destacar a sua importância no processo formativo de Themis, que, ao destacar a importância da informática no seu trabalho, incluindo a elaboração das atividades pedagógicas, demonstra claramente a opção pelo uso da tecnologia em suas estratégias didáticas, constituindo-se, assim, a sua identidade docente, e, por conseguinte, sua profissionalidade.

A professora soube, durante seu percurso acadêmico, construir estratégias de estudo, de autonomia, e, sobretudo, construiu e reforçou saberes sobre como mudar suas próprias relações frente às limitações institucionais e atitudinais que estiveram com ela nos muitos dias que compõem um curso universitário. Percebe-se que suas estratégias profissionais começaram a aparecer ainda durante sua formação inicial no ensino superior, e, ao entendermos a educação como uma troca entre os sujeitos é possível depreender que Themis participara também da formação dos demais colegas. Certamente a oportunidade de vivenciar a inclusão ainda no percurso de formação inicial proporciona uma experiência única a cada sujeito envolvido no processo e reflete na atuação profissional posteriormente, tanto para os sujeitos com deficiência quanto para os sem deficiência.

#### **5.2.6 Reconhecimento**

A qualidade de um trabalho depende de inúmeros fatores, como a existência de ferramentas adequadas, possibilidade/tempo de execução e de deslocamento, entre tantos outros, não apenas da capacidade produtiva individual. Para a professora Themis é necessário considerar um tempo a mais na execução de tarefas de um professor com deficiência:

Se um professor que enxerga gasta, vamos supor ali, uns 20 minutos pra ele fazer umas três, quatro matrizes, eu gasto no mínimo, no mínimo, umas três horas, porque entra a diagramação, correção e várias observações que precisam ser feitas, além de alguém pra auxiliar

visualmente se tudo “tá” ok, se há linearidade nas frases onde eu coloquei. Então, é preciso um olhar que me auxilie (PROFESSORA THEMIS).

Fabro (2017) em um ensaio sobre a obra de Edward Palmer Thompson<sup>4</sup> nos ajuda a compreender o papel do “tempo” no contexto capitalista. Com o advento do capitalismo cada vez mais o “tempo” se distancia da tarefa propriamente dita e se aproxima do dinheiro. Nesse contexto a cronologia do “tempo” se aproxima do dinheiro, emergindo, pois, a expressão “gastar dinheiro” (THOMPSON, 1998).

Além da disciplina para com o trabalhador, o tempo adquire um status de valor no capitalismo, um valor que foi inventado e transformado em moeda. Toda mão-de-obra contratada ao custo de algum dinheiro traz consigo um relógio que serve como depósito: quanto mais se gasta as horas, mais se ganha dinheiro (FABRO, 2011, p. 57).

Para Thompson e Fabro o “tempo” marcado por instrumentos é apenas uma invenção a serviço do capital, pois estruturas fenomenológicas como o ciclo dia/noite permitem que os povos se orientem. Com o avanço da industrialização assume-se um valor econômico do trabalho/tempo em detrimento da ontologia do trabalho. O valor no trabalho, para Schwartz, está para além do valor econômico, “os valores que não são de mercado, e, entre eles, o “bem comum”, são presentes, operantes, eficazes, mesmo se pouco aparentes, nas atividades reguladas pelo dinheiro e alocações de recursos” (SCHWARTZ, 1996, p. 153).

É preciso, portanto, ampliar a discussão a respeito do tempo gasto para desenvolver as atividades no trabalho. Segundo Canguilhem (2001) a normatização do tempo surge no contexto de produção taylorista, no qual observou-se a maior produtividade possível e adotou-se, então, tal produção como regra aos demais trabalhadores. Conquanto, essa regulamentação/normatização desconsidera as normas individuais que se fazem presentes nos contextos reais de trabalho.

Certamente, na condição de mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer, pode-se estabelecer a norma de rendimento de um determinado operário pela medida do tempo mínimo praticado por diferentes operários para cada elemento de uma tarefa decomposta. O inconveniente é esta norma não ter nenhuma significação concreta para um indivíduo tomado em sua totalidade bio-psicológica de sua existência (CANGUILHEM, 2001, p. 118).

---

<sup>4</sup>Historiador Inglês que narra o contexto dos trabalhadores Ingleses perante o restante da Europa. Teve influência de Marx e do Marxismo para construir sua teoria de apropriação do tempo pelo capital para controlar os trabalhadores e aumentar a produtividade e o lucro (FABRO, 2017).

Reconhecer a necessidade de um desprendimento de tempo maior, conforme salientado por Canguilhem, não tem uma significação concreta na totalidade bio-psicológica da pessoa com deficiência, mas admite a possibilidade de um trabalho conjunto, que, no caso específico do profissional com deficiência visual, se configura em alguém que possa auxiliar nas atividades que exigem acuidade visual.

Tal perspectiva, conforme discussões do modelo social de deficiência apresentadas por Diniz (2007) nos permite pensar na manutenção da autonomia do professor enquanto responsável pelas decisões ainda que exista um profissional de apoio no auxílio à execução das tarefas. A existência de um trabalho conjunto no qual exista um profissional no apoio às atividades que exigem acuidade visual se relaciona com a maneira pela qual as tarefas serão executadas, mas não subtrai a autonomia do profissional com deficiência na tomada de decisão.

Eu fui tendo muito bom desempenho na escola, boas referências, aquele medo de todo mundo foi passando. Eu fui fazendo com muita qualidade meu trabalho, a escola em si demorou dez anos pra reconhecer o meu trabalho. Só entendeu, percebeu a diferença, quando os pais começaram a pedir na secretaria pra que eu fosse professora. “Ah” ela foi professora da minha filha, eu quero que ela seja professora da minha outra filha ou da minha sobrinha!”. Ai todo mundo começou a ver que vinha de fora o reconhecimento, ai melhorou um pouco, mas mesmo assim ainda teve muitas dificuldades. Eu lembro de uma vez que nós nos reunimos novamente pra tratar de uma dificuldade, porque tinha eu, né? Com deficiência visual, uma outra professora grávida e que não podia ficar subindo escada porque ela estava com hipertensão gestacional. Ai eu falei nessa reunião: “olha, o que me dificulta aqui nessa escola não são as barreiras físicas, são as barreiras atitudinais. São as dificuldades que as pessoas têm de me aceitar e me entender por conta do meu trabalho” (PROFESSORA THEMIS).

O fato de ter demorado dez anos para o trabalho ser reconhecido demonstra o quão difícil tem sido o processo de inclusão laboral. Stuckert (2009) destaca que após o ingresso no cargo os professores com deficiência encontram outras dificuldades, como, por exemplo, a não aceitação por parte dos colegas, a burocracia e a falta de recursos. Com o tempo, conforme demonstra Klaumann (2009), os colegas de trabalho percebem as contribuições dos profissionais com deficiência, mudam suas percepções iniciais e passam a agir de maneira mais pró-social.

Ao dizer que a escola demorou dez anos para “ver” seu trabalho, Themis nos permite transcender a questão do “ver” para além da acuidade visual, sobretudo,

pelo fato de a escola ter “visto” e reconhecido seu trabalho após perceber “que vinha de fora o reconhecimento, aí melhorou um pouco, mas mesmo assim ainda teve muitas dificuldades” (PROFESSORA THEMIS). Foi a partir da relação que Teixeira (2007) entende como fundante da docência – professor/aluno – que se explana na fala dos pais: “ “Ah” ela foi professora da minha filha, eu quero que ela seja professora da minha outra filha ou da minha sobrinha! ” (PROFESSORA THEMIS), que o reconhecimento começara a ocorrer. Tal relação ainda é pouco “vista” pela escola, o que fica evidente ao demorar uma década para ocorrer o reconhecimento de um trabalho. Entretanto, é possível depreender que o reconhecimento é também uma construção, uma série de ações, de erros e acertos, experiências únicas que pouco a pouco configuram a profissionalidade docente. É verdade que o tempo não é igual a todos. Cada trabalhador, em sua individualidade, possui experiências únicas, mas todos constroem um percurso que se forma no debate de normas, no convívio cotidiano do trabalho. Assim, o tempo do reconhecimento pode ser maior ou menor, tanto para professores com deficiência como para professores sem deficiência. O que sabemos, de fato, é que em dez anos Themis já não é a mesma professora que iniciara seu trabalho, assim como as relações sociais que a circundam já se entrelaçam a partir de novas estruturas sociais que são e continuam sendo constantemente renormalizadas.

### **5.2.7 Diferença entre as escolas**

Enquanto sujeitos socioculturais, todos nós nos relacionamos como os mais diversos ambientes sociais de forma a interferir neles ao mesmo tempo que somos influenciados pelas diversas relações existentes. Assim, é possível pensarmos que as relações de trabalho não serão iguais em ambientes diferentes, e possivelmente dentro de um mesmo local também haverá diferenças. Na perspectiva sociocultural, Dayrell (1999, p.25) diz que:

[...] buscamos apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social.

No caso em epígrafe, dentro da mesma escola, as relações se tornam singulares com cada colega de trabalho, pai ou aluno. Nesse sentido, tentando expressar os diferentes tipos de relação existentes nas duas escolas que trabalha, a professora Themis diz que:

O que eu acho interessante diferenciar nas duas escolas é que na escola que eu tenho mais tempo, né? Eu cheguei, não se falava na inclusão como se fala hoje há dezessete anos atrás, então a inclusão era..., “tava” no papel. Era um embrião ainda, e eu cheguei e foi um susto pra todo mundo; como que uma pessoa com deficiência visual, sem experiência..., porque eu havia atuado em outras áreas, eu não tinha experiência nenhuma na área da educação. Como que eu ia vir a assumir uma turma de alfabetização? ... Que a minha formação é para as séries iniciais; e aí o pessoal ficou muito assustado, deu discussão, deu polêmica, deu insegurança pra todos. Depois, no meu segundo cargo, que tem apenas três anos, eu completo daqui a dois meses, é..., já foi totalmente diferente; acho que assustou sim a direção, coordenação, mas de um modo diferente. Eu já tinha experiência profissional, eu já atuei, né? Na alfabetização, e como eu trabalho com as séries iniciais, muito provavelmente eu ia cair, né? Na alfabetização. Então, eu acho que isso fez muita diferença nas duas escolas, o modo como que fui recebida, né? Eu já fui aceita nesse segundo... nesse segundo é..., como uma pessoa com condições de exercer a função, então, não deu tanto medo e a inclusão já está sendo mais divulgada, né? (PROFESSORA THEMIS).

Ao dizer que sua chegada à escola há dezessete anos tenha sido um “susto” para os demais funcionários, Themis evidencia a marginalização histórica sofrida pelas pessoas com deficiência, pois não existia perspectiva de inclusão social efetiva e menos ainda no mercado de trabalho. Assim, era inimaginável, para alguns, que uma professora com deficiência visual pudesse atuar em sala de aula. O relato acima demonstra que nesse interstício de aproximadamente quinze anos entre o primeiro e o segundo cargo tivemos avanços no processo Inclusivo. É importante destacar positivamente a efetividade da inclusão laboral no segundo cargo, sobretudo, por não criar impedimentos/dificuldades ao exercício da função. A maior efetividade na inclusão laboral ocorrida no segundo cargo demonstra que estamos caminhando rumo a uma sociedade inclusiva. Há locais em que a inclusão se afirma, há locais em que ainda encontramos limites, incompreensões, ignorâncias, etc...; então, a sociedade não pode/deve ser tratada como sendo um bloco homogêneo. A inclusão, assim como outras tantas questões sociais, como valores e direitos, devem ser construídas, debatidas. Esse é um processo histórico (humano, social, cultural) e não é natural; sendo assim, necessita ser trabalhado permanentemente. O reconhecimento e maior “aceitação” foram arduamente

conquistados por Themis, que em meio a tantos desafios cotidianos, persistiu, se formou, se qualificou, e hoje é reconhecida profissionalmente.

### 5.2.8 Relação com os alunos

Entender os alunos enquanto sujeitos socioculturais é fundamental na relação professor/aluno. Teixeira (2007, p. 429) nos ajuda a compreender essa profissão complexa ao dizer que “A docência se instaura na relação social entre docente e discente”. E, na condição de docente com deficiência, algumas características próprias do corpo com deficiência são expostas em sala de aula, ainda que o professor não queira falar sobre isso. Assim, conversar ou não sobre a deficiência é uma decisão própria de cada profissional, contudo, essa decisão refletirá nas relações interpessoais existentes naquele local.

Quando eu falo com os meus alunos dos primeiros anos sobre a inclusão, sobre a minha condição, eles aceitam com muito mais naturalidade; eles procuram viver essa realidade e eles são muito transparentes. Se eles têm que perguntar alguma coisa eles perguntam, se eles têm que fazer alguma piada eles fazem. Então é muito mais fácil de lidar com a criança do que com o adulto nesse sentido. Eu não tenho problema nenhum que as pessoas me perguntem, que tire dúvida sobre a minha deficiência, sobre meu trabalho, e fico à disposição pra quem quiser conhecer mais detalhes (PROFESSORA THEMIS).

Falar sobre deficiência/inclusão com os alunos permite uma maior aproximação entre o professor e o corpo discente. Esse estreitamento na relação parece favorecer o desenvolvimento do trabalho docente. Tal análise aparece na pesquisa de Brando, Nunes e Walter (2013) que destacam que a presença de um professor com deficiência amplia os conceitos de inclusão na escola, sobretudo por demonstrar aos alunos, de maneira prática, que em meio as diferenças temos iguais papéis sociais. Essa percepção inclusiva aparece na fala do aluno Apolo:

Eu acho ela legal, interessante, mesmo a pessoa tendo a deficiência nos olhos ela também pode brincar, ela inventa umas brincadeiras legais, faz um monte de coisas legais, dá atividade pra gente legal (APOLO, ALUNO DA PROFESSORA THEMIS).

O contato com a deficiência desde os anos iniciais não causou qualquer estranhamento em Apolo. Percebe-se, logo, que o aluno reconheceu a deficiência enquanto característica própria da professora, conquanto, não admite a diferença como um limitador ao cargo que ela ocupa. Essa presença do professor com

deficiência se mostra como um importante impulsionador de atitudes inclusivas, sobretudo nas crianças, que não carregam um histórico de acúmulos de preconceitos.

Santos (2013) diz que tornar a deficiência invisível não é inclusão, para o autor incluir pressupõe reconhecer as diferenças para então pensar uma organização social que contemple todos. E é justamente isso que a professora executa em sala de aula, reconhece suas limitações, mas também apresenta suas potencialidades aos alunos. Segundo Meneghelli (2012) reconhecer as limitações é fundamental para o sucesso profissional, pois só reconhecendo as dificuldades a pessoa poderá ampliar suas potencialidades. Como resultado dessa aproximação com os alunos a professora destaca que:

Quando eles me procuram, estão sempre, o tempo todo perguntando, né? Se eu vou à sala deles hoje, se eles têm atendimento pra eles, e muitos correspondem com abraço, com beijo, e acho que é uma liberdade que eles tem.... **Eu procuro manter principalmente essa experiência de toque, de afeição, porque eu já não faço contato visual...** Até eles entenderem que eu estou olhando pra eles, pro lado, mas o meu desejo é de olhar para eles, e eles correspondem, correspondem tudo isso a partir do momento que eles compreendem a questão da baixa visão, né? Da limitação visual. Eles passam a mostrar isso através da afetividade, né? Do relacionamento pedagógico também. Quando eu peço alguma coisa, quando eles estão brincando com alguma coisa, seja um apontador, eu falo: “me dá aqui”, então eles ficam sem fuga e eles acabam por me entregar, por devolver esse produto na minha mão. Sem eu ficar insistindo eles contam, né? “Fulano tá brincando com isso, fulano pegou a minha merenda” ai eu falo: “vem cá e me entrega na mão”, então não tem aquele negócio de ficar ““ah” tá dedando, tá me dedando”, porque eles sabem que eu não vou ver; o jeito que tenho de saber é uns “ficar” me informando o que “tá” acontecendo e com isso a gente cria muito vinculo, de proximidade afetiva, né? E contato físico também, porque eu vejo que essas crianças e adolescentes sentem muita falta desse contato (PROFESSORA THEMIS, Grifos do autor).

Themis relata a experiência do toque como uma das possibilidades de aproximação com os alunos; tal experiência pôde ser observada dentro e fora de sala, durante as aulas e também nos intervalos. Um aceno de mão é renormalizado e transformado em um abraço. Percebe-se que a relação de troca entre professora e alunos permanecesse, o que ocorre é uma mudança de perspectiva de normas, pois Themis utiliza normas próprias para realizar suas funções docentes. Ela não pode ver o aceno de mão de um aluno, mas o aluno é capaz de sentir o seu abraço de despedida. Nesse processo, não há, portanto, espaço para se falar em perdas,

em deficiência, pois a relação professor/aluno se ressignifica e ocorre mediante as normas próprias, individuais, mas igualmente significantes no processo fundante da educação: a relação professor/aluno.

O Excerto acima demonstra a efetividade nas relações professora/alunos, sobretudo pelos discentes compreenderem desde cedo às diferenças. Essa relação de proximidade permite que os alunos percebam que a professora precisa de outros mecanismos para realizar suas funções, o que não impede que ela seja professora.

Retomando o conceito de autonomia de Galdenzi e Ortega (2016), que distancia o termo da maneira como uma atividade é executada e o aproxima do poder de decisão em realizar uma tarefa, é possível constatar a autonomia da professora Themis ao criar estratégias diferentes das dos outros professores. Mesmo exercendo a profissão por processos diferentes em relação aos demais colegas, executa sua atividade fim – a docência – sem perder sua autonomia enquanto profissional.

Ao que parece, ampliar o diálogo sobre a deficiência em sala de aula, não desconsiderando o corpo com lesão, mas apresentando as potencialidades para além das limitações, é parte integrante da profissionalidade docente de Themis, que aproxima a professora de uma abordagem sociocultural, reconhecendo as curiosidades dos alunos e oportunizando que os mesmos percebam-na em sua integralidade. Ao dizer para os alunos que eles devem entregar objetos em sua mão, pois ela não pode vê-los, a professora não desconsidera suas limitações, mas ao mesmo tempo se posiciona enquanto docente, renormaliza suas ações e mantém sua autonomia didática em sala de aula.

Entender que é a partir da relação entre os diversos sujeitos socioculturais da escola que a docência se funda, e não a partir de ações estereotipadas como o ato de escrever no quadro, é fundamental para dialogarmos com a inclusão, pois enquanto trabalhadores sempre utilizaremos nossa experiência, interpretação das normas e perspectivas para o futuro para ressignificar as situações e trabalho; tão logo, a deficiência precisa ser compreendida como uma das muitas características da professora, à medida que a ela é oportunizado o direito ao trabalho, as



renormalizações acontecem e o trabalho real se mostra, assim como já tem se mostrado: uma relação efetiva de trocas socioculturais, ou seja, a docência propriamente dita.

### **5.3 Professora Afrodite**

A professora Afrodite nasceu cega, com opacidade de córnea e glaucoma<sup>5</sup>. Em busca de tratamento realizou duas intervenções cirúrgicas, contudo, não obteve sucesso. Assim, logo surgiram os primeiros desafios à família que teve que aprender a lidar com as necessidades específicas dessa criança que acabara de chegar. A professora destaca a importância da participação da sua mãe ao dizer que: “Minha mãe era muito proativa, sabe? Assim, o que a escola não orientava ela fazia por fora, ela buscava por conta dela” (PROFESSORA AFRODITE).

A importância da família no percurso da pessoa com deficiência é inegável, sobretudo por ser uma instituição social na qual passamos a maior parte do nosso tempo. Caso não exista reconhecimento das necessidades específicas da pessoa com deficiência, certamente o percurso formativo terá maiores dificuldades. A participação familiar também foi destacada na pesquisa de Santos (2013), o autor considera, ainda, o papel incentivador das famílias. Em um contexto não favorável à inclusão, um descrédulo na capacidade da pessoa com deficiência pode impossibilitar o progresso dos objetivos, contudo, nesse contexto emerge a importância da família em apontar caminhos e incentivar a continuidade dos projetos e objetivos.

Ainda que o apoio familiar tenha contribuído no processo formativo da professora Afrodite, as barreiras sociais não deixaram de existir e houve uma distorção entre série/idade. A professora relata que o fato de ter morado no interior de Goiás contribuiu para o atraso na sua formação, sobretudo pela inexistência de recursos que possibilitassem sua inclusão. Ela terminou o ensino fundamental no ano de

---

<sup>5</sup> Doença ocular causada principalmente pela elevação da pressão intraocular que provoca lesões no nervo óptico e, como consequência, comprometimento visual (SOCIEDADE BRASILEIRA DE GLAUCOMA).

1998, quando já tinha dezenove anos de idade. Subsequentemente, ao ingressar no ensino médio, a professora destaca que a diferença de idade em relação aos demais alunos também ocasionou prejuízo a sua formação.

O que eu passei foi uma distorção de idade, porque os adolescentes, né? “Tavam” bem mais novos do que eu, eu já “tava” mais velha e tudo. Então, isso era bem complicado. Porque eu não tinha muita paciência, né?(PROFESSORA AFRODITE).

DINIZ (2007) destaca que pensar em inclusão implica em não podermos desconsiderar a influência de outros fatores que são somados a deficiência. Percebe-se que uma série de fatores, como a falta de recursos estruturais e também atitudinais, coadunaram para uma postergação do processo formativo de Afrodite. Esse prolongamento na conclusão dos estudos da educação básica acarretaram novos desafios, como maior tempo para ingresso no mercado de trabalho e dificuldade de inclusão, não exatamente pela deficiência, mas, sobretudo por ter sido necessário participar de um grupo social de idade e vivências diferentes das dela.

Passado o desafio de concluir o ensino médio a professora decide ingressar no ensino superior, no curso de pedagogia, buscando tornar real o sonho de ser professora. Antes mesmo de ingressar no ensino superior novos desafios emergem:

Eu tive um problema que eu “tô” me lembrando aqui: quando eu fui fazer vestibular, discutindo até a questão com um colega que era aquela parte de delta, raiz de delta; e a pessoa que foi ler a prova pra mim falou assim: “esse triangulozinho igual”, e eu não sabia o que era, depois eu descobri que o sinal de delta é um triangulozinho, né? Pra quem é vidente. E aí eu não consegui fazer a questão, assim, pelo fato da pessoa não saber falar delta e ter dito triangulozinho eu não consegui entender (PROFESSORA AFRODITE).

Muito se fala em inclusão atitudinal e estrutural, conquanto, é preciso pensarmos, concomitantemente, em qualificação. O exemplo acima deixa claro que, ainda que a pessoa contratada para fazer a leitura da prova do vestibular estivesse bem intencionada, a falta de conhecimento técnico acerca do assunto ocasionou prejuízos à pessoa com deficiência que precisou daquele serviço. Assim, mais do que garantir a existência de um serviço, é preciso que ele seja efetivo.

Mesmo com tantos desafios encontrados no percurso a professora não desistiu do desejo de ingressar no ensino superior e cursar pedagogia. Não demorou muito para que Afrodite conquistasse sua vaga no curso desejado na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Como eu te falei: eu sempre quis! A UEMG não tinha núcleo de inclusão, nada disso, mas deu pra levar, né? Os colegas me auxiliaram muito, eu brinco que o meu NAI, né? Meu núcleo de inclusão na UEMG foram os meus colegas, que liam pra mim. A gente combinava de estudar, fazia estudos em grupo, então, esse foi o meu NAI, porque a universidade não tinha (PROFESSORA AFRODITE).

Ao considerarmos que o processo inclusivo, no Brasil, se intensificou a partir da década de 1990, sobretudo pelo incremento gradual de legislação específica sobre a pauta; é possível pensar que os alunos com deficiência estão progressivamente reivindicando e conquistando o acesso e permanência no ensino superior. É preciso, portanto, que exista um preparo por parte dos profissionais/instituições que atuam no ensino superior para garantir que as dificuldades encontradas pela professora e por outros alunos não sejam perpetuadas. Ferrari e Sekkel (2007) salientam que são muitas as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência no ensino superior, desde falta de recursos adaptados até o preconceito atitudinal.

Em meio a tantos desafios, destaca-se o comportamento prossocial dos colegas de classe, que se mostraram favoráveis a criar um ambiente inclusivo que proporcionou maior aproveitamento da professora Afrodite. Esse comportamento tende a crescer à medida que aumentamos o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, sobretudo pela presença dessas pessoas no ambiente universitário, conforme destaca Chahini (2016), favorecer o desenvolvimento da empatia dos colegas de classe, que tendem a ser mais atitudinalmente inclusivos.

Me graduei em 2005. Terminei minha graduação só que já tinha feito o concurso para PBH e fui chamada em novembro; em dezembro eu formei, né? Colei grau dezoito de dezembro e vinte e seis de dezembro eu tomei posse na prefeitura (PROFESSORA AFRODITE).

O ensino superior proporcionou à professora Afrodite, além da realização do sonho de ingressar na docência, a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho,

sendo a função de professora a sua primeira experiência profissional. Posteriormente, em 2014, participou e foi aprovada em outro concurso público para o cargo de professora, tendo tomado posse no ano de 2016. Assim, possui atualmente dois cargos efetivos, ambos na rede municipal de Belo Horizonte.

Atuei como coordenadora por quatro anos [...]. Atuei num projeto que denomina-se Família e Escola. Fiz projeto, até recebeu o prêmio do Paulo Freire que é quem ensina aprende. Foi muito legal, nós apresentamos em Brasília no MEC, foi bastante interessante (PROFESSORA AFRODITE).

Hoje, com quinze anos de experiência, a professora está com sua carreira consolidada, tendo passado por diversas experiências no contexto educacional, como a revisão de textos em Braille, a coordenação pedagógica e a docência propriamente dita.

Mesmo com o reconhecimento na carreira, Afrodite não dispensa a oportunidade de qualificação. Já fez quatro cursos em nível de pós-graduação, entre eles Educação Inclusiva e Questões Étnico-Raciais. Em um contexto de descrédulo na capacidade laboral das pessoas com deficiência, os estudos/formação se mostram como um importante Instrumento de resistência, inclusive, conforme destacado por Lima (2007), a qualificação profissional/acadêmica amplia os conceitos de justiça e de direito. A professora acrescenta que se considera:

Uma profissional que busca sempre informação; gosto de trabalhar com projetos como a escola que queremos, valores, mas não valores no sentido de juízo de valores, o que é certo e o que é errado, levando por uma reflexão, sabe? Gosto de trabalhar esse tipo de situação que leva a um protagonismo infantil. Eu acho que seria isto, então, esta é minha trajetória, eu digo que cada dia eu aprendo com as crianças, com os meus pares, com a minha parceira de trabalho, né? Que é minha auxiliar, com a coordenação, com a direção, a cada dia eu aprendo e espero ensinar alguma coisa (PROFESSORA AFRODITE).

O trabalho colaborativo aparece como uma característica marcante da professora, buscando sempre o diálogo para resolver as demandas do contexto escolar. Para Dayrell (1999) e Teixeira (2007) o ambiente escolar é composto por sujeitos com objetivos e culturas distintas, sendo preponderante ao sucesso educacional, portanto, um reconhecimento e uma aproximação entre tais diferenças.

A pesquisa de Meneghelli (2012) mostrou que o sucesso dos professores com deficiência pesquisados pode ser relacionado com a compreensão individual do

professor acerca das suas potencialidades, as possibilidades de inserção e a colaboração dos sujeitos pertencentes ao ambiente de trabalho. Ao que parece, a parceria e colaboração mútua entre a professora e seus colegas de trabalho constituiu uma estratégia de sucesso, não só profissional em nível individual, mas sobretudo para atingir o objetivo comum da escola: a educação.

Me identifico como professora de apoio; eu gosto dessa questão de rodar nas turmas, cada turma tem a sua especificidade, a sua cara, o seu jeito, a sua identidade, então eu acho muito enriquecedor ser professora de apoio. Tem o profissional que tem a identidade de ser aquele professor referência e tem o profissional que tem a identidade de ser o professor de apoio, e essa é a minha identidade! (PROFESSORA AFRODITE).

Mais uma vez recorremos a Meneghelli (2012) para pensarmos o papel do reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito social, com dificuldades, com limitações, mas também com potencialidades. Para o autor é preciso que a pessoa com deficiência faça uma autorreflexão e se posicione perante as suas características. É justamente isso que a professora fez; ainda que muitos profissionais refutem a posição de professor de apoio<sup>6</sup>, justamente por estar no imaginário social a ideia de um professor apenas como regente de turma, Afrodite assume a sua preferência pela função, o que a garante maior autonomia para desenvolver suas atividades, ou, nas palavras dela, esse reconhecimento da preferência pela função de professora de apoio é a sua “identidade docente”.

Acrescenta-se ainda, que essa “identidade docente” descrita por Afrodite aproxima-se do conceito de profissionalidade exposto por Gorzoni e Davis (2017), para os autores a profissionalidade docente é justamente o reconhecimento enquanto profissional, relacionando-se com saberes e estratégias constituídas ao longo da carreira.

O reconhecimento profissional, sobretudo a partir da criação de sua identidade docente e do bom relacionamento com os sujeitos do ambiente escolar – alunos, professores, pais de alunos – não foi suficiente para extirpar os preconceitos e as barreiras sociais, inclusive dentro da escola:

---

<sup>6</sup> Afrodite considera “professor de apoio” o profissional de atua de forma complementar ao professor regente de turma nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse profissional leciona as disciplinas de Geografia, História, Artes, Educação Física, entre outras.

Olha, tem colegas que eu me dou muito bem, né? Inclusive eu tenho uma colega que hoje é uma grande amiga, moramos no mesmo prédio, sabe? Agora tem alguns casos de preconceito isolado sim, não vou dizer que não tem, e tem um caso de um preconceito mais severo. Só que esse caso eu percebo que é uma discriminação com todas as diferenças, tudo que a pessoa julga diferente. Então, não é só deficiência, é deficiência, cor, outras questões, então, assim, já me abalou muito, hoje eu me trabalhei melhor com isso, porque vi que tem outros setores também com outras pessoas que não são deficientes e a gente sofre na sociedade, mas eu acho que a gente não pode parar nisso, focar a vida nisso (PROFESSORA AFRODITE).

O caso de preconceito citado acima nos remete às preposições do modelo social de deficiência, sobretudo em relação ao que Diniz (2007) destaca acerca dos múltiplos fatores que devem ser considerados no processo de marginalização social. Conforme destacado no excerto acima, o preconceito está associado a múltiplos fatores, não apenas em relação à deficiência. Assim, ao pensarmos nas necessidades das pessoas com deficiência, é preciso que saibamos que outros fatores se relacionam diretamente com a segregação, como sexo, raça, condição financeira entre tantos outros fatores.

Por estarmos tratando da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho – no caso em epígrafe: na função docente em escola pública de Belo Horizonte – é preciso considerar que diferentes postos de trabalho repercutem de forma distinta entre os tipos de relacionamento estabelecidos. É preciso pensarmos ainda, que múltiplos fatores se correlacionam, o que nos permite pensar em redes ou teias de influência. Desse modo, depreende-se que é necessário adotar medidas de acordo com o contexto, pois pensar a inclusão de uma professora em um ambiente escolar também não é o mesmo que pensar a inclusão de um professor no mesmo ambiente, por exemplo. O modelo social de deficiência nos permite compreender a inclusão a partir de uma análise ampla, que não desconsidera as individualidades e os diversos fatores sociais que se inter-relacionam.

### 5.3.1 Acessibilidade tecnológica

Atualmente os recursos tecnológicos são indispensáveis, seja nas tarefas cotidianas, no lazer ou no trabalho. Pensar em utilizá-los é facilitar a organização das tarefas e até mesmo potencializar os resultados. A tecnologia não afeta apenas a vida das pessoas com deficiência, mas também a essas pessoas, não podem/devem ser desconsideradas. Assim como Castells (2010) destaca, estamos vivenciando uma revolução informacional, entretanto, ao que parece, o emprego de tecnologia ainda não está totalmente na realidade das pessoas com deficiência, principalmente no mercado de trabalho. Em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos na escola a professora Afrodite diz que: “Acho que precisaria de um computador com Windows, uma linha braile. Talvez a linha braile fosse até mais interessante, né?”. Em seguida a professora explica o que é uma linha Braille:

Linha braile é um equipamento em que você agrega, por exemplo, eu posso agregar várias histórias infantis ali, e eu mesma vou ler essas histórias pra essas crianças. Só que é um equipamento que ele não é barato (PROFESSORA AFRODITE).

Ainda que os recursos, como a linha Braille citada, possam possibilitar melhores condições de trabalho, nem sempre eles estão disponíveis às pessoas com deficiência. Conforme destacado pela professora, o equipamento é caro, e esse é um aspecto importante a se pensar, pois nem sempre as empresas/Instituições estão dispostas a fazerem grandes desprendimentos de recursos. Afrodite destaca que existem poucos livros em Braille na escola, o que dificulta seu trabalho enquanto docente de literatura.

O que eu tenho a acrescentar da acessibilidade seria isso, mais produção! Talvez a prefeitura estimular as editoras uma maior produção de livros infantis em braile, né? Meu caso, que trabalho com literatura, eu penso que seria bem interessante. Eu sei que não depende só da rede, a rede teria que “tá” articulando com as demais editoras (PROFESSORA AFRODITE).

Percebe-se que a inclusão é coletiva. Conforme sugerido pela professora, a prefeitura de Belo Horizonte deve atuar conjuntamente com as editoras para garantir que mais livros sejam produzidos em Braille. Ou seja, ainda que a PBH queira efetuar a aquisição de novos livros em Braille, a compra pode esbarrar na falta de produção e/ou nos altos custos que são gerados pela baixa produção no

mercado. Buscando incentivar a compra de livros para a Escola, a professora destaca que:

Tenho alguns livros em braille que eu comprei, mas do meu bolso, sabe? E aí é uma coisa que eu realmente parei de fazer, porque **eu penso que se a gente fica fazendo do nosso bolso a gente não provoca a política pública** (PROFESSORA AFRODITE, Grifos do autor).

O excerto acima demonstra uma posição política da professora diante de uma não resposta efetiva acerca de uma demanda eminente por materiais pedagógicos inclusivos. Destaca-se que há margem, no plano Municipal de Educação, Lei 10917/2016, para ampliar a aquisição de materiais pedagógicos inclusivos, conforme especificado nas estratégias a seguir:

4.10) assegurar, por meio de ações e programas específicos, a produção de materialidade acessível e o atendimento educacional especializado complementar aos estudantes com deficiência visual; 4.11) assegurar a manutenção da aquisição individualizada dos recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas para uso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;(BELO HORIZONTE, 2016).

Os itens supracitados são, na verdade, estratégias propostas para atender a quarta meta do plano Municipal de Educação, que tem por objetivo universalizar o acesso à educação bem como garantir condições adequadas aos estudantes (BELO HORIZONTE, 2016). Portanto, considerando que as políticas públicas reconhecem à necessidade de garantir os materiais adequados às individualidades, espera-se que a fala da professora Afrodite ratifique a importância de trabalharmos conjuntamente para atingirmos a quarta meta do plano educacional.

A PBH dispõe de um programa Institucional de controle financeiro. Buscando alinhar as informações do seu banco de dados com a dos funcionários; solicita, anualmente, que todos preencham digitalmente informações pessoais a respeito de seus rendimentos. Para as pessoas com deficiência, conforme destacado pela professora Afrodite, não existem recursos específicos:

Temos que fazer o “declara bens” que eu “tô” declarando nossa vida financeira para a prefeitura também, né? E acho muito validado essa ideia, né? Enfim, só que como pessoas com deficiência visual, o que acontece: eu tenho que abrir minha vida financeira para um colega me auxiliar, porque o sistema é Linux, enfim, é outro sistema que não é acessível. Então, eu penso que a prefeitura deveria discutir como que as pessoas com deficiência visual vão fazer esse declara bens com autonomia, porque todo ano eu me sinto é... enfim, me sinto mal, eu me sinto desrespeitada tendo que colocar minha vida financeira exposta, sabe? Eu me sinto sem



privacidade, minha privacidade financeira invadida. Então, é uma questão que acho que a prefeitura de Belo Horizonte precisa discutir (PROFESSORA AFRODITE).

Atualmente já existem diversos recursos tecnológicos - sejam de tecnologia assistiva ou tecnologia no geral - que possibilitariam maior autonomia da pessoa com deficiência para realizar esse tipo de tarefa. Ao que parece, os principais recursos de leitura de tela não são capazes de funcionar no sistema operacional disponível na Escola. Contudo, não deveria ser desprezível a ideia de comprar um equipamento com outro sistema que pudesse atender às necessidades da professora. Ainda em relação ao “declara bens” a professora Afrodite acrescenta que:

Tem que fazer nos meandros da escola. Ano passado teve até um assunto que poderia fazer em casa, mas quem fez em casa não deu certo. Tem que fazer na instituição que você trabalha. Então, é uma questão que eu acho assim: me sinto invadida, eu me sinto desrespeitada enquanto cidadã tendo que abrir a minha vida financeira. Eu penso que a minha vida financeira eu tenho que abrir para a Receita Federal e para os órgãos de competência da prefeitura já que tem o declara bens, mas não para colegas, isso é o que acontece (PROFESSORA AFRODITE).

Percebe-se que além de não fornecer o equipamento necessário para que a professora possa preencher os dados solicitados de maneira autônoma, uma solução proposta por ela, que, dispensaria o desprendimento de recursos adicionais – realizar a tarefa em casa – foi prontamente refutada, o que demonstra que mais do que recursos estruturais e tecnológicos precisamos refletir sobre a inclusão atitudinal, que muitas vezes impede a efetivação do processo inclusivo.

O registro da presença no ponto eletrônico também se apresenta como um desafio às pessoas com deficiência visual. Afrodite sugere a dispensa do ponto eletrônico, contudo, ao pensarmos que a inclusão deva garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência, talvez seja preciso propor a substituição do equipamento por outro que seja acessível.

Eu penso que nós que somos deficientes visuais deveríamos ser dispensados do ponto, porque o ponto não é acessível. E a questão também é que quando o ponto “dá” defeito, pra justificar você tem que pedir outra pessoa, aí você tem que passar o seu CPF, que é algo muito pessoal. Lógico que você, né? Faz colegas, amigos na escola, que você confia plenamente, às vezes o próprio auxiliar, mas eu penso que o interessante é pensar enquanto política pública, não enquanto uma

peessoa que você confia e que vai fazer aquilo pra você (PROFESSORA AFRODITE).

O problema de acessibilidade do equipamento poderia ser resolvido pela substituição por outro que tivesse diferentes avisos sonoros, contudo, é inevitável que tal substituição gere custos adicionais. Por ora, é difícil sabermos quando de fato os equipamentos foram adquiridos, contudo, sabemos que a professora está a mais de quinze anos trabalhando na mesma rede de ensino. Assim, é possível pensar que essa discussão já poderia ter sido feita anteriormente. Um problema destacado por Cezar (2010) é a não adoção/percepção das empresas/instituições acerca de suas funções sociais. Muitas vezes as medidas tomadas relacionam-se apenas com contenção de gastos e/ou melhora nos lucros, desconsiderando a inclusão, o bem estar dos funcionários e, sobretudo, a função social que deveriam ter.

As falas de Afrodite acerca dos recursos tecnológicos nos permitem pensar que eles possam funcionar como um suporte à autonomia da pessoa com deficiência, entretanto, podem ser excludentes caso não sejam pensados para o uso universal. Ainda que os recursos tecnológicos disponíveis na escola não consigam atender, em sua magnitude, às necessidades de Afrodite, destaca-se que ela continua a exercer sua profissão, obviamente que existem conflitos, insegurança, tensões, mas o trabalho real, ou seja, aquele que ocorre na prática, é sempre diferente do previamente proposto. Schwartz (2009) nos ajuda a compreender o trabalho real ao entendê-lo como resultado de um constante debate de normas, sendo que cada trabalhador utiliza sua experiência de vida, sua interpretação do trabalho prescrito e suas perspectivas para o futuro para então executar o trabalho, tão logo, ainda que dois trabalhadores estejam que em uma mesma função, os trabalhos reais serão, mesmo que minimamente, distintos, pois prevalece a individualidade dos usos de si por cada trabalhador.

Diante das incongruências tecnológicas foi/é preciso que Afrodite renormalize, ressignifique, e torne possível sua atuação diante dos obstáculos existentes. As renormalizações diárias, que tornam possível a execução de um trabalho não pensado para ser universal, moldam e são moldadas pelas normas, e, assim,

ocorre um processo circular, no qual o trabalhador, seja com ou sem deficiência, sempre renormaliza/renormalizará, pois jamais a prescrição do trabalho será capaz de antever o que de fato será o trabalho real.

### 5.3.2 Deslocamento

A promoção da inclusão no mercado de trabalho pode/deve ser pensada para ultrapassar os limites da reserva de vagas. É preciso, antes disso, que as pessoas com deficiência tenham acesso a qualificação profissional e que possam se deslocar pela cidade. A locomoção aparece no relato da professora Afrodite como um importante entrave ao processo de inserção no mercado de trabalho.

A pessoa com deficiência, ela tem mais dificuldade de se locomover, seja de ônibus, seja se ela usa um aplicativo, seja se ela utiliza o taxi, ela vai ter mais despesas. Então, ofertar isto a ela, ai sim você vai “tá” promovendo essa inserção, então essa é uma questão que eu acho que a rede tem que não só debater, como garantir (PROFESSORA AFRODITE).

O trecho acima reitera a importância de interligar práticas inclusivas para criarmos o que Voltolini (2019) entende como “cultura Inclusiva”. As práticas isoladas atuam em prol de uma sociedade mais inclusiva, entretanto, quando instâncias sociais diferentes não se inter-relacionam em prol de uma “cultura inclusiva”, o processo pode ser interrompido. Caso exista, por exemplo, reserva de vagas no mercado de trabalho, mas não exista transporte público adaptado e obras públicas que permitam o uso dos espaços públicos por todas as pessoas, a inclusão no mercado de trabalho não será efetiva. Para Voltolini (2019, p.16) a dimensão ética é aquela que: “[...] entra aí para denunciar que esse princípio geral do funcionamento da governança vacila e que é nessa vacilação que o sujeito mostra sua presença. Melhor, então, considerá-lo desde sempre”. Ser individualmente ético é, portanto, fundamental para subsequentemente criarmos um “cultura inclusiva” na sociedade, pois as atitudes individuais tendem a se coadunarem para ações coletivas.

As ruas não são adaptadas, né? Você precisa do auxílio de uma outra pessoa. Então, as vezes você fica ali muito tempo esperando alguém te auxiliar nas travessias e você gasta muito mais tempo ou se você usa o transporte particular, você paga por isso, e ai seu patrimônio, sua vida financeira, ela fica comprometida (PROFESSORA AFRODITE).

Para a professora Afrodite é preciso pensar em mecanismos que minimizem as dificuldades encontradas nos trajetos trabalho/casa. Ainda que o melhor seja a criação de parcerias entre diferentes órgãos para garantir que as ruas sejam acessíveis e que os transportes públicos atendam às necessidades da população, na prática nem sempre funciona. Nesse sentido a professora Afrodite destaca que além de precisarem de mais tempo nos deslocamentos, muitas vezes as pessoas com deficiência têm gastos extras, pois acabam optando por transporte particular para realizar os trajetos. Assim, é preciso, conforme destacado pela própria professora, ampliar a discussão, visando, sobretudo, minimizar os prejuízos. Hoje a prefeitura conta com uma ampla rede de escolas espalhadas em todas as regiões do Município. Pensar as alocações dos professores considerando as dificuldades de deslocamento não exige desprendimento de recursos, grandes obras ou mesmo uso de tecnologias, contudo, exige que sejamos, em essência, éticos e atitudinalmente inclusivos.

### **5.3.3 Leis**

A legislação é um importante mecanismo de promoção à inclusão, há quem pense, como Sassaki (2006) que o excesso de regulamentação e reservas de vagas implicam em segregação disfarçada, contudo, acreditamos, assim como Cezar (2010), que as leis emergem – a partir de um processo contínuo de reivindicação e luta social – como uma imposição que tende a médio e longo prazo contribuir para uma mudança comportamental. Nesse sentido, as leis são criadas, mas no futuro espera-se que não sejam mais necessárias, sobretudo por termos alcançado uma sociedade realmente inclusiva. Entretanto, o momento atual ainda é de lutas e de conquistas, nesse momento não só as leis, mas também os órgãos de proteção, têm importante papel na promoção da Inclusão. Afrodite acrescenta que “Acho que o sindicato nosso não discute a questão dos professores com deficiência na rede, isso é uma questão que já coloquei para o sindicato”.

No site do Sind-REDE/BH<sup>7</sup> utilizamos os descritores “inclusão” e “deficiência”; entre os retornos obtidos, apenas um – Reivindicação dos Trabalhadores em Educação 2017 – se relaciona a questões específicas dos professores com deficiência. Na pauta sobre autonomia pedagógica o item 7.2 propõe intervenções sobre a “Estrutura física nas escolas para atender adequadamente estudantes e trabalhadores com deficiência” (Sind-REDE/BH). O baixo número de publicações referentes aos profissionais com deficiência sugere que as discussões no sindicato sejam incipientes e se relacionem apenas às questões de “Estrutura física”, o que demonstra necessidade de ampliação do debate, sobretudo em relação às questões que ultrapassam a dimensão física da escola. Por outro lado, poucas notícias no site do Sind-REDE/BH, não significa, por si só, ausência de discussão. Nós sabemos que as pautas são muitas, e, sobretudo nas questões inclusivas, é preciso ouvir os sujeitos envolvidos no processo, o que demanda tempo e cuidado na formulação de um planejamento. Inclusive, é preciso destacar que ainda que a professora Afrodite reivindique, em sua fala, uma ampliação do debate inclusivo na PBH, ela reconhece que houve avanços no processo:

Eu acho que nós já tivemos avanços. Anos atrás, qual que era o lugar de um professor cego? Se ele é cego, ele vai dar aula numa escola especializada. Dá mesma forma que o aluno cego iria para uma escola especial o professor cego também. Aquele era o lugar dele. Então, eu penso que nesse sentido **nós avançamos muito com a lei de cotas** (PROFESSORA AFRODITE, Grifos do autor).

Ao dizer que “nós avançamos muito” Afrodite nos permite pensar sobre quem são esses sujeitos que avançaram; é possível interpretar que seja a sociedade como um todo, que se torna, progressivamente, mais inclusiva, ou que são os sujeitos com deficiência que conquistaram maior participação social, o que reflete, por conseguinte, em um processo inclusivo mais efetivo. De todo modo, ambas interpretações nos levam a compreender o avanço como reflexo da lei de cotas que permite maior participação no mercado de trabalho, avanço tal, que não pode ser desconsiderado, ainda que na atualidade tenhamos grandes desafios, sobretudo no mercado de trabalho. Wallerius e Bissani (2015) destacam que as reivindicações em prol de uma sociedade mais inclusiva, principalmente a partir do final do XX, se tornaram mais efetivas com a legislação ampliando o debate e especificando

---

<sup>7</sup> Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH)

direitos, contudo, a inclusão laboral ainda se constitui como um grande desafio atual.

A pessoa com deficiência entra no mercado de trabalho mais tarde e eu falo que é um campo de pesquisa muito rico: os deficientes que eu percebo que estão formalmente empregados ganhando um salário um pouco melhor, né? Não só visuais, como auditivos, usuários de cadeira de rodas que estão numa posição de melhor remuneração; eles são profissionais que estão no serviço público, concursados pelas cotas. Daí a importância das cotas, que você encontra muitas empresas que contratam para cumprir a lei e você tem aquela formação e te colocam em uma posição inferior (PROFESSORA AFRODITE).

A fala acima denuncia, sobretudo no setor privado, um não cumprimento efetivo da lei de cotas, entretanto, a reserva de vagas configura uma garantia necessária de direitos, sobretudo por possibilitar que aqueles que historicamente foram marginalizados possam ter acesso ao mercado de trabalho. A garantia dos direitos decorre de movimentos reivindicatórios, contestatórios, como a partir de pesquisas, extensões universitárias, ações de organizações não governamentais (ONGS) e organizações da sociedade civil; aos poucos vão se efetivando – ainda que não seja um processo linear – e, tão logo, transformando a sociedade.

A fala da professora nos chama atenção, ainda, para a diferença das oportunidades no mercado privado e no setor público; nesse sentido ela acrescenta:

As pessoas com deficiência que estão no mercado de trabalho exercendo uma função compatível com a sua formação, não vou dizer todas, porque não tenho dados suficientes para isso, mas percebo que grande parte são funcionárias públicas, concursadas. Ou seja, se você quer ter uma qualidade de vida melhor, num ambiente de trabalho, você consegue isso por meio do concurso. Isso se deve a lei de cotas. Então, eu penso que precisamos discutir mais isso na sociedade, precisamos garantir a lei de cotas para pessoa com deficiência, precisamos é garantir isso para a rede privada (PROFESSORA AFRODITE).

No setor público está presente, ao menos na teoria, o princípio da impessoalidade, ou seja, uma vez aprovado em concurso, os gestores não têm qualquer poder de escolha. Nesse sentido a vaga passa a ser um direito do candidato aprovado. Contudo, ao que parece, no setor privado múltiplos fatores são considerados na contratação, e nem sempre as empresas estão atentas as suas diversas funções, como as políticas e sociais, conforme destacado por Cezar (2010).

A não contratação efetiva no setor privado nos faz pensar na conotação mercantil que o conceito de trabalho admitiu, sobretudo com o capitalismo. Thompson (1998) destaca que cada vez mais o tempo de trabalho é convertido em valor financeiro, o trabalhador vende seu tempo e recebe dinheiro em troca, como se o único valor do trabalho fosse o de aumentar a capacidade de troca (dinheiro/mercadoria). Nesse contexto todas as pessoas que possam configurar uma menor lucratividade na relação tempo/produção estabelecida pelo capitalismo são excluídas ou desvalorizadas no processo; Nesse sentido, a depender do contexto, não só as pessoas com deficiência, mas todos aqueles considerados de menor lucratividade são discriminados. Essa análise evidencia o que Diniz (2007) destaca a respeito da necessidade de considerarmos a deficiência a partir de uma coadunação de fatores sociais. A inclusão/exclusão se configura para além da deficiência, pois este fator é somado a outros existentes na sociedade, como as questões de gênero, classe e raça.

Schwartz (2009) nos permite ampliar a discussão a respeito do valor do trabalho, pois o autor considera, para além das questões econômicas, os valores não mensuráveis do trabalho, entre eles o bem comum e a sua função humanizadora. Para alcançarmos uma sociedade mais inclusiva não há outro modo senão uma retomada dos conceitos ontológicos do trabalho, sem desconsiderar, obviamente, o valor mercantil, mas admitindo que é a partir do trabalho que nos reconhecemos e que somos reconhecidos, que sobrevivemos e nos ressignificamos, nos socializamos, enfim, nos humanizamos.

A baixa inserção no setor privado aparece na pesquisa de Giabardo (2016), na qual o concurso público também se apresenta como opção aos que não receberam oportunidade do mercado privado.

Em uma determinada instituição privada, eu enviei o meu currículo, me chamou. Eu não coloco no meu currículo que eu sou deficiente, me ligou e falou: “vem que nós precisamos da vaga com urgência”. Quando eu cheguei lá, falou: “a vaga já foi preenchida, mas nós temos uma vaga pra telefonista”. Eu falei: “não, mas eu não “tô” galgando a vaga de telefonista, estou galgando a vaga do campo educacional que é minha formação”. Então, isso é uma questão que acontece muito e é muito grave (PROFESSORA AFRODITE).

A falta de oportunidade no mercado de trabalho descrita por Afrodite, sobretudo na iniciativa privada, é uma realidade relacionada diretamente às decisões individuais, sobretudo por ficar a cargo dos gestores – seus pensamentos, projetos para empresa, pensamentos para o futuro – o direcionamento das contratações. Assim, ainda que a legislação garanta vagas, é preciso um olhar ético e inclusivo para de fato transformar a integração proposta pela legislação em uma inclusão efetiva no mercado de trabalho, principalmente através da contratação de profissionais para exercerem funções às quais se candidataram, se prepararam e se qualificaram. Pesquisas como a de Klaumann (2009) e Braga e Pereira (2010) demonstram que essa barreira inicial é rompida quando as pessoas com deficiência conquistam a oportunidade efetiva de mostrar o seu trabalho. Assim, mais uma vez fica claro que o grande desafio atual, sobretudo no mercado de trabalho, é transpor as barreiras atitudinais e a supremacia do valor mercantil do trabalho em detrimento dos valores não mensuráveis, que impedem e/ou dificultam a inserção laboral.

### 6.3.4 Trabalho

Durante o ensino básico Afrodite decidiu ser professora, e antes mesmo de concluir o curso superior já foi aprovada no concurso para o cargo que pleiteava. Indagada se já desenvolveu outros trabalhos antes de ser professora ela respondeu que:

Não, eu cheguei a participar de projetos na universidade, a criança na universidade, projetos nesse sentido, sabe? Mas, não cheguei formalmente a trabalhar em nenhum outro local; é uma questão que às vezes acontece com as pessoas com deficiência: entra no mercado de trabalho mais tarde (PROFESSORA AFRODITE).

Mesmo relativizando, a professora externa que em sua trajetória as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho estiveram presentes. Considerando essas dificuldades ela propõe uma reflexão acerca da aposentadoria das pessoas com deficiência:

Então, penso que essa discussão ela tem que ser levada, né? Avaliar a deficiência moderada, grave, leve. Se a pessoa tem uma deficiência, tem o direito de aposentar mais cedo. Se ela quiser ótimo, se ela acha que não precisa, tudo bem. Vai depender dela. Essa avaliação ela tem que ser multidisciplinar, porque nós temos que sair desse discurso só medico, tem que ser uma avaliação multidisciplinar, com um olhar multidisciplinar, com olhar com psicólogos, com olhar, assim, mais abrangente, sabe? (PROFESSORA AFRODITE).



A fala da professora Afrodite destaca as inúmeras dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência durante a vida, como, por exemplo, dificuldades de locomoção e de ingresso no mercado de trabalho. Tais motivos demonstram a necessidade de ampliar as discussões acerca da aposentadoria especial. Considerar regras iguais para todos desconsidera as necessidades individuais.

Na rede privada tem garantido aposentadoria mais cedo. Isso não é garantido, não é nem discutido ao funcionário que trabalha na rede pública, né? Que é concursado. Então, eu acho que é uma discussão que deveria ser levada em conta (PROFESSORA AFRODITE).

O artigo 201º da CF/1988 estabelece que poderá ser criada lei complementar para dispor especificamente sobre a aposentadoria especial para pessoas com deficiência. No ano de 2013 entrou em vigor a lei complementar nº 142/2013 – que regulamenta a aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social - RGPS. A lei estabelece diferentes prazos para aposentadoria, conforme quadro abaixo:

**Quadro 12 – Tempo De Contribuição Para Aposentadoria Especial Da Pessoa Com Deficiência.**

	TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO POR GRAU DE DEFICIÊNCIA		
	GRAVE	MODERADA	LEVE
HOMEM	25 ANOS	29 ANOS	33 ANOS
MULHER	20 ANOS	24 ANOS	28 ANOS

Fonte: Lei complementar 142/2013.

De acordo com o artigo 3º, inciso IV, da lei 142/2013, a pessoa com deficiência submetida ao RGPS poderá se aposentar também:

Aos 60 (sessenta) anos de idade, se homem, e 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, se mulher, independentemente do grau de deficiência, desde que cumprido tempo mínimo de contribuição de 15 (quinze) anos e comprovada a existência de deficiência durante igual período.

A possibilidade de aposentadoria especial descrita na Constituição Federativa, bem como a lei complementar 142/2013, suscitam as discussões acerca da aposentadoria especial e podem servir de parâmetro para ampliação do debate no âmbito do funcionalismo público. Uma perspectiva que desconsidera a

possibilidade de aposentadoria especial reitera o que dizem Wallerius e Bissani (2015): tivemos avanços no processo inclusivo, contudo, pensar a inclusão efetiva no mercado de trabalho ainda é um grande desafio atual.

A prefeitura de Belo Horizonte possui um núcleo de inclusão, visando, sobretudo, garantir a efetividade do processo inclusivo na rede Municipal. Essa iniciativa é elogiada pela professora Afrodite que destaca: “Eles fazem o que podem”, contudo, uma transferência de funções que inicialmente deveriam ser resolvidas pelo setor de Recursos Humanos (RH) e acabam sendo transferidas a esse setor incomodam a professora:

Eu penso que os profissionais com deficiência, vou falar da rede municipal, que é a rede que eu conheço. Deveria ter um trabalho desenvolvido no RH, porque nós temos o núcleo de inclusão, mas o núcleo ele é pra questões pedagógicas, questões dos alunos, e deveria ser discutido e desenvolvido um trabalho em relação às pessoas com deficiência no RH da prefeitura, com a participação dessas pessoas. Como diz a convenção: “nada sobre nós sem nós” (PROFESSORA AFRODITE).

Pensar a inclusão é pensar a participação efetiva de todos em todas as instituições sociais. Assim, ainda que o núcleo de inclusão seja bem intencionado, Afrodite não se sente incluída observando que os demais professores procuram o setor de Recursos Humanos e ela precisa procurar o núcleo de inclusão para resolver demandas semelhantes. O setor de recursos Humanos também pode ser bem intencionado ao transferir competência, contudo, o melhor, segundo Afrodite, seria que os profissionais lá atuantes pudessem atender às demandas de todos os funcionários.

O sentimento de incapacidade em solucionar às demandas dos professores com deficiência é um dos motivos para que a transferência de funções ocorra, o que demonstra a fragilidade da percepção da deficiência na sociedade. Uma vez que a deficiência se torne uma realidade em todas as instancias sociais, o comportamento prossocial discutido por De Anna (2014) tende a se ampliar concomitantemente, e, por conseguinte, nos aproximaremos cada vez mais de uma sociedade inclusiva, à luz do que propõe Voltolini (2019). Desse modo, menos transferências de funções ocorrerão, pois, certamente as pessoas/profissionais se sentirão capazes de atuar de forma atitudinalmente inclusiva.

**O trabalho ele é fundamental na vida de qualquer ser humano, né? Que faz sentir sujeito, né? Que faz sentir incluído.** Agora, é perfeito? Não! Todas as duas escolas que eu trabalhei eu me senti muito acolhida, tive problemas? Tive e tenho! Mas não pela deficiência, porque eu falo que **antes de ser deficiente eu sou uma pessoa**, sou um ser humano (PROFESSORA AFRODITE, Grifos do Autor).

Ao dizer que o trabalho é “fundamental na vida de qualquer ser humano” Afrodite reitera a percepção do trabalho para além dos valores econômicos. Entendê-lo a partir de uma função humanizadora, assim como Marx (1988) e Vygotsky (1991), nos permite compreender a importância social do trabalho, sobretudo pelo resultado da transformação da natureza ser uma transformação da própria pessoa que o realiza. Assim, mais do que uma necessidade para se manter financeiramente, o trabalho ocupa um espaço importante nas relações sociais, sendo, portanto, um lugar de ressignificação e de identificação enquanto sujeito.

Ainda que a professora tenha destacado o papel central do trabalho em sua vida, ela reconhece as dificuldades encontradas. Esse reconhecimento nos remete as preposições ergológicas de que o trabalho real sempre será diferente do prescrito. Em uma pergunta retórica sobre ter dificuldades no trabalho, Afrodite responde: “Tive e tenho!”. Tais “problemas” independem da deficiência, pois no trabalho há sempre um debate de normas circundado por constantes dramáticas, tais dramáticas sempre refletem em renormalizações no trabalho. Assim, jamais a previsão normativa será capaz e antever todos os “problemas”.

### 5.3.5 Trabalho de parceria

A professora Afrodite destaca o papel crucial do profissional de apoio à inclusão no desenvolvimento de seu trabalho. Para ela, trata-se de um trabalho colaborativo, uma parceria que tem demonstrado bons resultados.

Acho que esse auxiliar ajuda nas atividades visuais; ele te dá um toque, ele te descreve, lê pra você, por exemplo, o livro que não “tá” em braille, 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 professor e o professor com o auxiliar. Então, de certa forma eu vejo o auxiliar também como uma figura educadora (PROFESSORA AFRODITE).

Mais uma vez aparece a autorreflexão da professora acerca de suas limitações individuais. Tal reconhecimento a permiti admitir a importância da participação de outro profissional que possa atuar de maneira complementar ao desenvolvimento do seu trabalho. Esse entendimento acerca do que de fato a professora pode contribuir e em que medida a participação de outros profissionais possa refletir no desenvolvimento do seu trabalho, está relacionado com o que Gorzoni e Davis (2017) compreendem como profissionalidade docente, sobretudo por paulatinamente, no convívio escolar, a professora ir criando e recriando seu perfil de atuação, sua identidade docente. É importante destacar que a atuação colaborativa de outros profissionais não subtrai a autonomia dela enquanto docente. Galdenzi e Ortega (2016) procuram distanciar o conceito de autonomia do conceito de independência de todos os corpos. Para os autores, assim como para Diniz (2007), a necessidade de apoio à execução de tarefas é inerente ao ser humano. Em diferentes momentos da vida todos poderão necessitar da participação de terceiros, seja em um momento de doença ou na realização de uma tarefa que não tenha destreza, por exemplo. Assim, para Galdenzi e Ortega (2016) a autonomia deve ser pensada a partir da tomada de decisão, não exatamente em relação à forma que uma tarefa será executada.

Outro ponto interessante é quando vai mandar o bilhete na agenda. Eu dito pra ela e eu assino, sabe? Porque isso realmente ela não pode, ela nunca assina nas agendas, quem assina a agenda sempre sou eu (PROFESSORA AFRODITE).

Mais uma vez aparece a autonomia da professora com deficiência. Ainda que o papel do auxiliar de apoio à inclusão seja fundamental, existem tarefas as quais apenas o docente executa. Dentre essas funções destaca-se o relacionamento com as famílias no que diz respeito à vida escolar dos alunos:

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 deste 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 (PROFESSORA AFRODITE).

Percebe-se a existência de uma relação de trabalho, que, conforme destacado pela professora, é de parceria, cada uma tem o seu papel delimitado e ambas têm o mesmo objetivo - promover a educação. Ao pensarmos que cada pessoa com deficiência possui necessidades específicas, é possível perceber que a capacitação profissional do auxiliar merece um papel de destaque, pois caso não exista capacitação, corre-se o risco de não se formar uma parceria efetiva.

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, o aluno pede, por exemplo, para ir ao banheiro, um exemplo simples, mas ela fala isso: “é com a professora Luciana”, aí às vezes ela me dá um toque: “olha ele tá muito apertado “tá”, trançando as pernas”, quer dizer, isso é uma questão visual, aí eu falo: “”epa”, então deixa ir” (PROFESSORA AFRODITE).

A capacitação do profissional de apoio foi destacada por Afrodite. Ela relata que conta com uma profissional capacitada do ponto de vista educacional, contudo, tal qualificação não é exigida pela PBH para efetuar a contratação para o cargo. Nesse sentido, contar com um profissional que não saiba atuar em parceria com um professor com deficiência pode comprometer o desenvolvimento do trabalho. A professora destaca, ainda, a necessidade de "dar formação" de maneira informal ao profissional de apoio, justamente por não haver uma política interna de capacitação na PBH.

Agora, é lógico que esse auxiliar você vai formando, porque a rede municipal ela não tem uma formação específica para o auxiliar que acompanha o professor com deficiência. Esta é uma lacuna muito grande, nós já temos um ganho muito grande de ter um auxiliar, que outras redes não têm. O Estado não tem, enfim, eu sei de uma rede que a pessoa passou, é um profissional com deficiência, e ele paga o auxiliar do bolso dele, o que acho inadmissível (PROFESSORA AFRODITE).

Destaca-se positivamente a iniciativa da prefeitura de reconhecer a necessidade de contratação de um profissional de apoio; não para substituir o professor, mas como complementação à sua atuação. As falas da professora Afrodite aqui citadas nos ajudam a entender que o trabalho desenvolvido pelo profissional de apoio não exclui o papel do professor e nem retira sua autonomia, e sim, nas palavras da própria professora, funciona como uma parceria. Contudo, ainda que exista por parte da PBH a contratação de um profissional de apoio, não existe ainda uma qualificação específica para atuar junto ao professor com deficiência, que precisa

desprender tempo extra para “capacitar” o profissional de apoio. Nem sempre é possível formar uma parceria de sucesso entre professor e auxiliar, Afrodite atribui a isso, a falta de formação/qualificação:

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 as 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... (PROFESSORA AFRODITE).

Reconhecer a necessidade de contratação de um profissional de apoio é um importante passo inicial, contudo, não fornecer qualificação nos aproxima do que Mendes (2007) entende como integração. Promover a Inclusão implica em garantir a participação efetiva da pessoa com deficiência, e, ao falarmos de inclusão laboral, especificamente do professor, tal participação se efetiva a partir do trabalho colaborativo com o profissional de apoio. Assim, caso esse trabalho não se estruture de maneira adequada, corre-se o risco de promover apenas a integração do professor ao ambiente da escola, mas não sua inclusão.

A profissional que auxilia Afrodite trabalha com ela há quatro anos. Nesse período elas construíram mais do que uma relação de parceria no trabalho, são amigas e se relacionam para além dos limites da escola. Entretanto, durante o ano de 2019 elas conversaram e decidiram que em 2020 não vão trabalhar juntas. Para Afrodite é preciso diferenciar as relações, pois a amizade ultrapassa os limites da escola, mas, enquanto profissional, ela pensa nas implicações de sua atuação enquanto professora.

Afrodite destaca que no início da carreira ela não aceitaria trocar de auxiliar, sobretudo por considerar o trabalho da sua colega exemplar. Entretanto, a professora destaca que aprendeu muito com o passar dos anos, esse aprendizado ela denomina de “maturidade profissional”. A professora destaca que é preciso cuidado até com a forma de falar: “não é minha auxiliar, é a auxiliar que está comigo”. Em uma pergunta retórica Afrodite se questiona: “e se eu mudar de escola? Eu vou continuar com a mesma auxiliar?”. Após essa reflexão a professora evidencia que é preciso diferenciar o trabalho do professor e do auxiliar, por mais

que ela considere um desafio essa troca, sobretudo por não existir uma formação específica para o cargo, ela destaca que essa mudança é benéfica para os alunos, pois eles poderão ver o auxiliar em outra função e compreenderão as diferenças entre a função do auxiliar e do professor; é benéfica para o auxiliar, pois ele amplia seus conhecimentos acerca do ambiente escolar exercendo outra função; e igualmente é benéfica ao professor, pois, nas palavras de Afrodite: “ ele não ficará no comodismo”, além disso, Afrodite acredita que trocando de auxiliar ela estará contribuindo com os demais professores com deficiência, pois a PBH passará a contar com mais auxiliares que já tiveram a oportunidade de acompanhar um professor, o que, em teoria, facilita o processo de adaptação.

Por mais que a professora destaque que não foi fácil tomar a decisão de mudar de auxiliar ela acrescenta que essa medida diz respeito a um comprometimento com a educação, pois assim ela amplia a oportunidade de outros auxiliares desenvolverem a função, e, por conseguinte, se tornarem aptos a colaborem também com a formação de novos profissionais; ao mesmo tempo a professora não trata a auxiliar como uma “ferramenta de trabalho”; nas palavras de Afrodite: “o comodismo tende a instrumentalizar o auxiliar”. Ao destacar que o auxiliar não deve ser instrumentalizado, Afrodite demonstra, mais uma vez, comprometimento com a abordagem sociocultural, pois evidencia o papel ativo do auxiliar enquanto educador.

Questões suscitadas anteriormente pela professora Afrodite, como a instrumentalização do auxiliar, as funções do núcleo de inclusão, do setor de RH e a falta de qualificação do profissional de apoio para atuar junto ao professor com deficiência, a fazem indagar a respeito da necessidade de realizar encontros periódicos para discutir as questões inclusivas.

Eu penso que deveria ter um encontro, sabe? Onde em dois em dois meses, ou três em três meses, entre os professores com deficiência. Eu noto que se debate muito pouco isso. Até quando os auxiliares ao educando vão às formações, é..., eu percebo que não se fala do professor com deficiência, se fala dos alunos que tem autismo, ou alguma coisa, mas eu não tenho conhecimento, talvez até tenha, mas eu desconheço alguma formação que focou no professor com deficiência. E isso eu acho muito sério, porque é como se a gente não existisse... (PROFESSORA AFRODITE).

Não há como discutir a inclusão sem considerar o que as pessoas com deficiência pensam a respeito desse processo. Cada deficiência possui suas peculiaridades, e mesmo duas pessoas com a mesma deficiência necessitarão de suportes distintos. O modelo social de deficiência discutido por Diniz (2007) demonstra que a deficiência deve ser considerada a partir de um contexto social, não isoladamente. Canguilhem (2009) também nos ajuda a ampliar essa discussão ao pensar em “normas” próprias de vida, para o autor as características individuais dos seres humanos à medida que se relacionam com o meio, tornam-se “normas de vida”; tais normas podem ser compreendidas como os “estilos de vida” pensados pelo modelo social de deficiência. Tão logo, não há como praticar a inclusão sem dialogar com as individualidades, sendo, portanto, a sugestão de reuniões periódicas uma boa alternativa para discutir questões individuais e se chegar às medidas coletivas. Em meio aos desafios atuais a chegada do processo de terceirização de algumas funções escolares, incluindo a do profissional de apoio, preocupam a professora 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, por quê? Porque a imagem da criança com deficiência, do professor com deficiência enquanto uma pessoa doente, né? É esse modelo médico da deficiência, esse discurso que se reproduz em vestuário, tanto pra criança, quanto pro professor e para o próprio auxiliar que vai executar aquela função, então esse vestuário ele diz muito (PROFESSORA AFRODITE).

Para a professora Afrodite a terceirização representa um risco de retrocesso ao processo inclusivo, sobretudo por retomar concepções que se aproximam da abordagem médica da deficiência. Para Diniz (2007) o Modelo social da deficiência emerge justamente para ampliar a concepção de deficiência para além do corpo com lesão. Uma abordagem multidisciplinar da deficiência vem sendo construída lentamente, e ainda hoje encontra resistência. Assim, é preciso estarmos atentos para evitar retrocessos e garantir uma continuidade nesse processo.

O trabalho colaborativo entre professor e auxiliar nos faz pensar/(re)pensar a abordagem sociocultural da escola. Ao admitirmos que todos os sujeitos do ambiente escolar são carregados de histórias, pensamentos e perspectivas para o futuro, fica claro que o aprendizado não ocorre de maneira passiva, se faz possível, assim como destaca Teixeira (2007), a partir da relação social entre docentes e



discentes. No entanto, ao percebermos um novo sujeito nesse ambiente escolar – o auxiliar de apoio à inclusão – também dotado 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 – nos moldes de um modelo inclusivo, implica em admitir a existência de mais sujeitos no processo; sujeitos que não são alunos, e nem professores, mas atuam de maneira efetiva e colaborativa no processo educacional.

As discussões aqui apresentadas demonstram a importância do trabalho colaborativo entre professor e profissional de apoio. Ainda que existam diversos desafios no ambiente escolar, tem-se uma parceira que demonstra bons resultados. As inúmeras questões discutidas, como falta de formação específica e terceirização do cargo, nos fazem pensar que seja necessário ampliar a discussão, sobretudo a partir de estudos empíricos. Ainda que não tenha sido o objetivo dessa pesquisa pensar o trabalho do profissional de apoio, percebemos durante o percurso que a atuação do mesmo é preponderante ao sucesso da inclusão laboral do professor com deficiência.

### 5.3.6 Reconhecimento

Pensar nas conquistas das pessoas com deficiência como algo extraordinário pode não ser inclusivo. Para a professora Afrodite não há motivos para supervalorizar uma conquista apenas pelo fato de ter sido alcançada por uma pessoa com deficiência. A professora destaca que essa ênfase na conquista relaciona-se com o pouco crédito historicamente atribuído às pessoas com deficiência.

Não sou nenhuma mulher maravilha! Eu quero colocar isso muito claro, porque tem vários estereótipos, e quando você coloca um profissional com deficiência, ou a criança com deficiência que superou algo, como mulher maravilha, no caso do homem como super-herói, é um tipo de preconceito. Por que? Porque “ah” conseguiu, superou, conquistou. Por que? só porque é uma pessoa com deficiência não pode ter essa conquista? Ou se tem é algo extraordinário? É uma mulher maravilha? Então, ou seja, é uma discriminação, só que ela vem mascarada (PROFESSORA AFRODITE).

Para Diniz (2007) a deficiência pode ser compreendida como um “estilo de vida”, que não exclui ou desconsidera o corpo com lesão, entretanto, não se limita às

dificuldades/barreiras encontradas durante a vida. Já para Canguilhem (2009) não deveríamos falar em anormalidade, pois cada indivíduo possui suas próprias características que se tornam “normas de vida” à medida que se relacionam com o meio. Assim, ainda que por mecanismos diferentes, as pessoas com deficiência participam de todos os processos sociais, o que implica em possuírem “normas” distintas, ou “estilos de vida” distintos, mas não anormalidades. Desse modo, as realizações/conquistas das pessoas com deficiência devem, da mesma forma, serem encaradas com naturalidade e não como algo extraordinário.

É preciso compreender também, os erros, as dificuldades, os medos, pois, conforme destacado por Afrodite, as pessoas com deficiência, sobretudo aquelas que almejam espaços outrora não ocupados por esse público, como, por exemplo, o mercado de trabalho, vão encontrar inúmeras dificuldades durante o percurso. De acordo com o destacado pela professora, não são “super-heróis”; são, conforme proposições de Canguilhem (2009), pessoas “normais”, com dificuldades, limitações, mas também com potencialidades e conquistas. Narvaes (2012, p.152) destaca que no ambiente escolar: “As relações de confronto e de conquista não são excludentes, por isso podem sim, em certos contextos escolares e de sala de aula, se sucederem umas às outras”.

Eu tenho muita dificuldade quando estou com as crianças em locais barulhentos, por exemplo, a cantina da minha escola quando eles vão merendar é muito barulhenta. A quadra eu até vou com eles, mas é um espaço aberto, né? De muito barulho. Eu me sinto muito segura quando eu estou com os alunos dentro da sala de aula, mas não deixo de fazer um esforço e fazer atividades fora da sala, até porque a gente precisa fazer isso pelas crianças (PROFESSORA AFRODITE).

No trecho supracitado a professora apresenta algumas de suas dificuldades no contexto escolar. Tal reconhecimento das limitações é importante, sobretudo por desmistificar a ideia de perfeição ou de conquistas extraordinárias. As pessoas com deficiência querem o seu espaço, mas também querem reconhecimento pelo que de fato podem contribuir. A garantia de vagas no mercado de trabalho não é assistencialismo, a inclusão se mostra efetiva, sobretudo no contexto trabalhista, quando há oportunidade. É pretencioso pensar que a pessoa com deficiência, de modo geral, está apta a desenvolver toda e qualquer função, entretanto, é o preconceito e a falta de oportunidades que impedem a pessoa com deficiência de

participar ativamente do mercado de trabalho, não como um “super-herói”, mas sim, como um trabalhador “normal”.

Eu estava em uma sala um dia desses e uma criança falou: “nó” professora, você tá muito bonita e tal”, né? Elogiando meu vestuário, o cabelo, e falou assim: “nossa professora, fala com o seu marido que ele não pode separar de você, porque ele não vai encontrar uma mulher tão bonita e tão inteligente”. Porque que eu “tô” dando esse depoimento? Porque nesse momento que a criança fala isso de forma gentil, afetiva, ela não olhou pra minha deficiência, ela percebeu que eu sou casada, né? Olhou pra minha aliança e tudo, enfim, ela olhou pra isso (PROFESSORA AFRODITE).

A fala de Afrodite nos chama atenção de duas formas. A primeira diz respeito ao modo como a professora se identifica a partir do diálogo com um aluno: uma mulher bonita, inteligente e casada. Percebe-se que ela se sente contemplada ao ampliar o diálogo para além da deficiência. Essa ampliação do diálogo já representa a nossa segunda consideração – a relação sociocultural entre Afrodite e os alunos. Percebe-se que a relação ultrapassa o ensino de conteúdos escolares e se constitui a partir de uma relação dialógica. Destaca-se ainda, a importância de ampliarmos as discussões sobre inclusão para além do corpo com lesão, sobretudo pelo fato de todo contexto social ser complexo e inter-relacionar diversos fatores para além da deficiência. No caso em epígrafe, não se trata da inclusão de uma “pessoa com deficiência”, e sim, dentre tantas outras características, uma mulher, professora, casada, bonita e inteligente.

A presença de crianças desde os anos iniciais em um ambiente inclusivo, conforme destacado no trecho acima, promove o desenvolvimento de um comportamento prossocial (DE ANNA, 2014). Percebe-se que as crianças não destacam a deficiência em si, pois tiveram a oportunidade de conviver com a professora e puderam percebê-la em sua integralidade. A ideia superficial de limitação perde espaço à medida que se oportuniza a convivência, e paulatinamente essas crianças se tornam atitudinalmente mais inclusivas.

Nossa escola está num momento de reformulação do projeto político pedagógico e a gestora pediu que, né? Toda a escola vai participar, mas que eu ajudasse um pouco, que eu acompanhasse isso um pouco mais de perto. Eu percebo isso como um reconhecimento profissional muito grande, porque ela me confiou isso, né? Então, assim, eu acho que é um olhar muito inclusivo da gestão e de reconhecimento profissional mesmo (PROFESSORA AFRODITE).

É inegável que o trabalho enquanto categoria central agrega valores, para além dos econômicos, à pessoa com deficiência. Schwartz (1996, p.153) nos ajuda a ampliar a concepção de trabalho ao dizer que: “os valores que não são de mercado, e, entre eles, o “bem comum”, são presentes, operantes, eficazes, mesmo se pouco aparentes, nas atividades reguladas pelo dinheiro e alocações de recursos”. Logo, pensar a inclusão no trabalho vai além da necessidade de subsistência, trata-se, pois, de uma necessidade de humanização a partir da modificação da natureza e, conseqüentemente, modificação a si próprio. Entretanto, é errôneo pensar que as relações inclusivas de trabalho agregam ressignificações apenas às pessoas com deficiência, pois a inclusão laboral possibilita uma ressignificação para todos os sujeitos envolvidos no processo. Para Klaumann (2009) a presença de um professor com deficiência tende a tornar gestores, colegas, pais e alunos atitudinalmente mais inclusivos. A gestão da escola, ao ter oportunidade de conviver com a deficiência, amplia suas concepções acerca das potencialidades do trabalhador, e, por conseguinte, passa a lhe creditar novos desafios. Além da gestão escolar a professora Afrodite destaca a importância do reconhecimento familiar:

Esse lado do reconhecimento familiar é muito importante; e ao mesmo tempo, quando a família quer discutir serio comigo, fica brava, né? Não “tá” gostando de alguma coisa? Como fica com outro professor, fica comigo também. Ou seja, é uma relação de igual pra igual, sabe? E da mesma forma os alunos: se eles não se comportam na aula de uma professora e tem uma relação ali comigo também de indisciplina eu entendo isso como inclusivo, porque ele não tem aquele olhar de pena, “nossa, pra ficar bonzinho na aula da professora porque ela não enxerga”, não! O tratamento é o mesmo. Eu tenho que ser firme com eles dá mesma forma que os outros professores. Então, essa é a grande sacada pra mim. A inclusão, a autonomia, ela acontece de forma natural, sabe? Ela não é fácil, é desafiadora, mas ela acontece de forma natural (PROFESSORA AFRODITE).

O destaque da professora para o reconhecimento da família tanto para agradecer quanto para questionar seu trabalho demonstra que estamos caminhando em direção a uma sociedade mais inclusiva, sobretudo por as famílias e alunos terem atitudes semelhantes ao que teriam com outro professor sem deficiência. É justamente isso que configura uma inclusão efetiva: garantir a participação integral, em todos os aspectos, não apenas na garantia de direitos. Desde que haja condições adequadas de trabalho, não há qualquer problema em haver questionamentos junto à professora.

Reconhecer o trabalho da pessoa com deficiência, não implica, portanto, em desconsiderar as limitações corpóreas, e sim, em entender que o corpo com deficiência possui sua própria normalidade, com limitações, mas também com potencialidades. Tão logo, incluir é oportunizar a participação efetiva; é entender que a pessoa com deficiência não dará conta de tudo, pois não se trata de um “super-herói”, mas também não pode ter sua capacidade subjugada. A experiência no trabalho é única, se constitui através de renormalizações dos trabalhadores, o que impossibilita antever o resultado, pois assim como destaca Schwartz (1996), o que de fato ocorre (trabalho real) é sempre distinto do que está previsto (trabalho prescrito). Logo, não há outro caminho para conhecer as reais potencialidades da pessoa com deficiência senão a conquista do direito à oportunidade de atuar no mercado de trabalho

### 5.3.7 Relação com os alunos

As crianças enquanto sujeitos socioculturais atuam de forma ativa no processo de aprendizagem. Assim, ao perceberem que a professora é uma pessoa com deficiência é inevitável que surjam questões a esse respeito. É/será sempre uma opção do docente escolher a forma de lidar com os questionamentos, sobretudo por ser a deficiência uma característica específica do seu corpo; falar sobre isso sempre será uma dramática, não no sentido de ser um drama, mas conforme destaca Schwartz (1996) indica que há um debate de normas e algo ocorre em seu corpo si, de forma mais ou menos consciente. A esse lugar de questionamento dos alunos e de posicionamento do docente a respeito de questões peculiares a sua vida, Afrodite diz que:

Eu dou um tempo maior pra eles me conhecerem, ficarem mais à vontade comigo. Depois eu faço uma oficina que se chama repórter por um dia. Aí **eles podem perguntar o que eles querem**, manusear o material em braille, mas eu prefiro assim: esperar um tempo maior pra que eles fiquem mais à vontade, **que a cegueira não seja o centro da minha relação com eles. Primeiro eles vão conhecer a professora** e depois a gente vai discutir esse assunto (PROFESSORA AFRODITE, Grifos do Autor).

O relato acima apresenta uma das estratégias da professora em sala de aula. Antes de discutir as questões relacionadas à sua deficiência ela se apresenta aos alunos enquanto profissional, enquanto docente. Destaca-se que a deficiência não

aparece como algo a ser escondido, e sim, como uma das características da professora, mas, na sala de aula, não se justifica discutir esse assunto de forma antecedente às questões didáticas. Ou seja, inverte-se a lógica historicamente construída, que destaca as limitações e tem dificuldade em considerar as potencialidades.

A relação professor/aluno estabelecida pela professora Afrodite reforça o comportamento prossocial nos alunos à medida que se inverte a lógica de destacar o que falta e amplia-se a compreensão do sujeito em sua integralidade, desse modo, ocorre uma percepção da deficiência enquanto apenas uma das muitas características do sujeito.

Ainda que a professora opte por inverter a lógica marginalizante de dar ênfase nas limitações, percebe-se que não se trata de esconder ou refutar a deficiência. Ela destaca, aliás, que realiza uma oficina chamada “repórter por um dia” justamente para discutir a questão da deficiência e tornar a relação com os alunos mais próxima. Teixeira (2007, p.429) diz que: “Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. Barbosa (2009, p.57) ao se colocar na posição de professor com deficiência, destaca que: “Da mesma forma que abro minha vida pessoal quanto à deficiência, os alunos acabam se identificando e despertando atitudes que eles mesmos não sabiam possuir”. Ou seja, reconhecer-se enquanto pessoa com deficiência tende a favorecer um estreitamento nas relações escolares, possibilitando uma inclusão atitudinal. Santos (2013, p.124) corrobora esse pensamento ao dizer que:

Incluir não é um processo que envolve “tornar invisível” a deficiência, ou negar sua existência. Ao contrário, incluir pressupõe segundo Drago (2011), o reconhecimento das diferenças que culminam num novo modo de organização do pensar e do agir.

Pensar em uma inclusão atitudinal, sobretudo no ambiente escolar, no qual as crianças/jovens estão em formação, não implica em pensar em um ambiente perfeito. Contudo, ao percebermos que esse ambiente também proporciona desafios aos professores sem deficiência, como, por exemplo, as dificuldades relacionadas a indisciplina, é inclusivo pensar que tais dificuldades sejam

compartilhadas com os profissionais com deficiência que ali atuam. Pensar a inclusão profissional do professor com deficiência não significa “blindá-lo” dos desafios escolares, e sim, garantir meios para que ele possa participar integralmente de todos os processos.

Tem problema de disciplina? Tem! Não vou ser romântica de falar que não tem, mas se você for entrevistar outros professores que não são deficientes eles vão te falar que também tem. Hoje você inclusive presenciou na aula quando eu falei que você veio, que você comentou, né? Que estava aqui aprendendo. Ai eu falei: “gente, o que ele tá aprendendo?”. Ai as meninas me falaram: “o que tem por aqui e tudo”. Ou seja, não focaram na minha deficiência, eles focaram em outras coisas, o que tem na escola e tudo. Agora, existe uma curiosidade da deficiência? Existe! O menino às vezes chega e testa? Sim, e eu acho que isso faz parte, entendeu? E depois isso acaba. Então, isso não é algo que me incomoda (PROFESSORA AFRODITE).

Percebe-se que os desafios escolares são entendidos pela professora Afrodite como sendo atitudes inclusivas dos alunos. É preciso destacar que problemas escolares, tais como indisciplina, não estão sendo entendidos como benéficos, entretanto, à medida que os alunos estão tendo as mesmas atitudes com todos os professores, Afrodite não se sente marginalizada, excluída, pois percebe que os alunos não estão “blindando” ela pelo fato de ter deficiência. Esse comportamento professora/alunos reitera a importância de garantir a participação efetiva, não apenas na regulamentação de direitos, mas também na resolução de problemas/desafios.

Há uns tempos atrás, pegando um “Uber”, eu me deparei com um aluno na outra escola que atuei e ele falou: “ô” professora!. Eu fui seu aluno...”. Ele é Motorista do uber. Já me deparei com cobrador, já aconteceu “deu” sair com meu esposo e me deparar com garçom, né? Do restaurante. E eu penso que isso é muito rico, porque até a forma de nos abordar e nos guiar, de nos conduzir, sabe? Foi diferente! Ou seja, essa experiência é educativa para a criança. Eu acredito que ela leva isso até para vida profissional dela (PROFESSORA AFRODITE).

A professora observou que a experiência inclusiva na escola proporcionou ao seus ex-alunos, mesmo após a conclusão dos estudos, atitudes inclusivas em outros ambientes que não a escola. Para a professora esses jovens que tiveram/têm a oportunidade de conviver com a deficiência tendem a serem atitudinalmente inclusivos na vida adulta. De Anna (2014) discute exatamente o comportamento prossocial que emerge no convívio escolar, sobretudo por proporcionar a convivência entre as diferenças, assim, as crianças tendem a perceber a deficiência como um “estilo de vida”, e não como algo limitante.

Me marcou muito realmente, né? Um aluno que ficou o ano inteiro e ele não acreditava que eu era cega, e ele me testou de todas formas, mas era um teste assim: “professora, você está vendo? Que cor que é minha blusa? Professora, o que que é isso na minha mão?” E como eu me desloco com autonomia pela escola e tudo, ele comentava com minha auxiliar: “tá vendo, ela enxerga! Ela enxerga! Ela tá me enganando!”, e até poucos dias antes dele sair da escola em dezembro, na cabeça dele eu realmente enxergava, né? (PROFESSORA AFRODITE).

O excerto acima é representativo do desconhecimento das reais implicações de uma deficiência. O histórico descrédulo na capacidade produtiva e as estigmatizações sociais perpetuam o pensamento de ausência de autonomia das pessoas com deficiência. Contudo, conforme relatado por Afrodite, a oportunidade de vivenciar a deficiência a partir de uma inclusão laboral ampliou as concepções de deficiência/inclusão do aluno mencionado, que abandonou a concepção de deficiência a partir da ideia de “falta de” para uma noção de integralidade humana.

Essa dúvida em relação ao fato de a professora ser cega ou não, é duplamente importante na formação do comportamento prossocial dos alunos: desperta uma quebra de paradigma em relação a percepção de ausência de autonomia das pessoas com deficiência ao mesmo tempo que amplia o conhecimento acerca da capacidade laboral da pessoa com deficiência.

Posteriormente, ao ampliar o convívio com as diferenças, os alunos passam a entender que a professora participa de todos os processos escolares, mas os realiza por mecanismos próprios, à luz do seu “estilo de vida”. A fala do aluno Eros é representativa desse reconhecimento:

Um professor tipo a Cris tá chamando ela, ela fica ouvindo e fica andando na direção que a Cris tá falando. Então, ela consegue, ela consegue se orientar mesmo sem ver ela consegue caminhar. Ela consegue e ela sabe quantas escadas da integrada tem (EROS, ALUNO DA PROFESSORA AFRODITE).

Nem sempre os alunos – sobretudo por ainda ser incipiente a inclusão da pessoa com deficiência em todas as instâncias sociais – conseguem entender exatamente o processo utilizado pela professora, entretanto, entendem que ela atua ativamente no processo educativo da escola.



Todo mundo gostou o dia que ela leu um livro. **Tem umas bolinhas parecendo que “tava” tudo em inglês e ela passa o dedo, vai lendo e tudo que “tá” escrito ela conseguiu sentir o que que é.** Ai fui vendo que tudo que ela falou “tava’ igual ao livro. Achei muito importante, porque **ela é igual a gente**, mas uma coisa, ela não é igual a gente porque enxerga, mas ela “tá” falando os negocinho que tem lá e consegue ler o que tá no livro (HÉLIO, ALUNO PROFESSORA AFRODITE, grifos do autor).

Mesmo sem compreender exatamente como funciona o sistema Braille, mesmo sem entender como a professora cega pode ler um livro – pois para ele o livro em Braille não tinha palavras - Hélio sabia que Afrodite estava lendo. Assim, ele, e os demais alunos tiveram a oportunidade de vivenciar/praticar a inclusão, pois ainda que por processos distintos, todos, no ambiente escolar, conseguem praticar a leitura. Para Vygotsky (1997) o importante não é ver as palavras, e sim, compreender o que está escrito.

Pensar a relação de Afrodite com os alunos nos permitiu acrescentar um novo sujeito: – o auxiliar de apoio a inclusão. A docência, a partir de uma concepção inclusiva, passa a ter um novo profissional. No entanto, ainda estamos falando de sujeitos socioculturais, que aprendem, mas que também ensinam, pois cada um possui um processo formativo único, carregado de histórias individuais que se tornam coletivas, se recriam e o processo se reconstitui constantemente. Assim, ainda que com elementos distintos, é a relação dialógica e mediadora que delinea a atuação docente.

Nesse processo não há, portanto, destaque à deficiência, que existe, que faz parte do corpo da professora, mas, assim como o docente com deficiência tem uma trajetória única que se torna coletiva em sala de aula, os alunos e auxiliares também têm, há que se destacar, por conseguinte, a docência, pois é o ato de mediar o conhecimento a partir de relações dialógicas que mantém a centralidade em uma abordagem sociocultural da escola.

#### **5.4. Ampliando as discussões acerca dos dados produzidos**

Metodologicamente essa pesquisa optou pelo uso concomitante de três métodos, sendo eles: observação participante, história de vida tópica e entrevista semiestruturada. Assim, ainda que as perguntas da entrevista tenham sido as mesmas para cada uma das professoras, a adoção do método história de vida tópica permitiu que as professoras relatassem aquilo que para elas era importante destacar a respeito do seu percurso. Além disso, a observação participante nos permitiu perceber nuances específicas de cada ambiente de trabalho. Os dados produzidos através da junção dos métodos possibilitaram uma análise do percurso formativo/profissional da professora Themis separadamente do percurso da professora Afrodite, sobretudo por entendermos que seria a melhor forma para abordar as especificidades de cada professora.

Diante da separação proposta foi possível aproximar o diálogo e ao mesmo tempo observar especificidades de cada percurso. Essa abordagem nos permite ampliar a discussão a respeito das necessidades coletivas para uma inclusão laboral, mas sem desconsiderar as especificidades. Para facilitar a análise, optou-se por fazer um quadro com os principais pontos de convergência de pensamento entre as professoras e também um quadro, para cada professora, com os destaques específicos relatados por elas.

Ademais, destaca-se que este item (6.4 Ampliando as discussões acerca dos dados produzidos) não têm por objetivo retomar detalhadamente os assuntos abordados nos resultados da pesquisa, e sim, propor uma reflexão a partir de uma síntese dos dados produzidos. Destaca-se, ainda, que a comparação de pontos convergentes e divergentes não é referente a uma análise quantitativa, e sim, qualitativa do ponto de vista da ampliação e estruturação do debate inclusivo.

**Quadro 13** – Pontos de convergência entre os pensamentos das professoras acerca do Trabalho

<b>PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS PROFESSORAS THEMIS E AFRODITE</b>
A contratação no setor público é mais eficaz que no setor privado
As empresas contratam para funções aquém do potencial da pessoa
As leis são importantes, mas não resolvem em termos atitudinais
Deficientes ingressam tardiamente no mercado de trabalho
Destaque à importância do profissional de apoio à inclusão
Dificuldade de locomoção casa/trabalho
Dificuldade para concluir os estudos
Dificuldade para registrar a frequência no ponto eletrônico
Naturalização da deficiência junto aos alunos
O site da PBH não é acessível
Vontade de se qualificar cada vez mais

Fonte: Produzido por esta pesquisa

Conforme pode ser observado no quadro acima, não são poucos os pontos convergentes destacados pelas professoras. Por estarem inseridas na mesma rede de ensino, algumas demandas específicas apareceram em ambos os contextos, como a limitação em termos de acessibilidade tecnológica. Para as duas professoras o registro do ponto eletrônico e o site da PBH não são efetivamente inclusivos, pois não permitem que as professoras consigam, de maneira autônoma, registrar a frequência.

As dificuldades no percurso formativo apareceram no discurso das professoras. Para elas os diversos entraves sociais dificultam e postergam a formação das pessoas com deficiência, o que repercute em um ingresso tardio no mercado de trabalho.

A falta de oportunidade no mercado de trabalho, sobretudo na rede privada, foi um ponto convergente nas falas. Ambas destacam que a legislação, ainda que seja necessária e importante ao processo inclusivo, não tem sido suficiente para garantir

o ingresso e permanência das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, pois para efetividade desse processo é preciso que exista inclusão atitudinal e que sejamos individualmente éticos. Relataram ainda, que no setor público a contratação é mais efetiva, sobretudo pela aprovação em concurso público garantir a vaga sem a necessidade de aprovação/aceitação dos gestores; uma vez provado em concurso o candidato passa a ter direito à vaga.

No setor privado, além da falta de efetivação dos direitos garantidos em lei, outro problema destacado pelas professoras diz respeito à subestimação da capacidade laboral: algumas empresas oferecem vagas aquém da capacidade/formação das pessoas com deficiência. Essa postura dos empregadores nos faz pensar a respeito de outro ponto convergente nas falas das professoras: as legislações não têm sido suficientes para garantir a inclusão atitudinal, pois ainda que exista reserva de vagas, algumas empresas/instituições discriminam e atuam sem responsabilidade social.

Se a legislação atual não tem sido suficiente para garantir a efetividade do processo inclusivo, uma notícia recente aumenta a preocupação. O projeto de lei (PL) nº 1659/2019 enviado ao congresso nacional no dia 26 de novembro de 2019 propõe alterações na legislação no que diz respeito ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência; fazendo-se necessário, portanto, problematizar os principais aspectos do projeto de lei, ainda que esteja em tramitação.

O projeto de lei trata das diretrizes para a contratação de pessoas com deficiência e apresenta, no segundo item dos anexos do projeto, a seguinte justificativa:

Inicialmente, pode-se dizer que a política de reserva de vagas busca enfrentar as consequências da exclusão social das pessoas com deficiência mais que suas causas. **Estas seriam relacionadas à falta de ações de habilitação e reabilitação adequadas desse grupo populacional, o que é enfrentado no restante do projeto** (BRASIL, 2019, Grifos do autor).

É preciso concordar que as políticas públicas têm se efetivado a partir de um efeito restauratório, ou seja, trata-se de uma tentativa de reparação às consequências da exclusão social. Entretanto, o PL 1659/2019, ao contrário do que se propõe (enfrentar as causas da exclusão social), apresenta alternativas mercantis que

desoneram as empresas e permitem substituição da mão de obra das pessoas com deficiência por uma espécie de reparação monetária aos cofres públicos; na prática as empresas têm a obrigação legal de contratação de pessoas com deficiência flexibilizada, não havendo uma preocupação efetiva com a inclusão laboral das pessoas. Far-se-á, a seguir, um levantamento dos principais pontos abordados no projeto de lei a fim de elucidar o perigo iminente da perda de direitos conquistados pelas pessoas com deficiência além de acentuado risco de retrocesso histórico.

O décimo artigo do PL 1659/2019 propõe alterações na lei 8213/1991; de acordo com o texto proposto a contratação de pessoa com deficiência grave poderá ser contada em dobro para fins de atendimento aos percentuais mínimos de contratação de pessoas com deficiência. Ainda que o projeto apresente como justificativa a necessidade de enfrentar as causas da exclusão social, propõe uma medida que segrega, tende a diminuir a participação efetiva das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e, ao supor que uma contratação de pessoa com deficiência grave seja equivalente a duas contratações de pessoas com deficiências moderadas/leves se aproxima aos interesses mercantis das empresas sem propor uma alternativa efetiva alinhada à justificativa de implantação da lei – uma política efetiva de enfrentamento à exclusão social.

O projeto propõe, ainda, que para o cumprimento da obrigação de contratação mínima prevista em lei poderão ser considerados empregados temporários e/ou terceirizados. Tal medida flexibiliza o cumprimento da legislação para as empresas, no entanto, não apresenta qualquer benefício às pessoas com deficiência, que, ao contrário, poderão dispor de maior instabilidade ao serem contratadas temporariamente ou ainda não disporem do mesmo regime de trabalho dos demais funcionários ao serem contratadas por empresas terceirizadas. É preciso destacar que a legislação de reservas de vagas tem uma importância histórica de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; mais do que uma fonte de renda ou uma obrigação legal para as empresas é preciso que essa inclusão seja social; ao segregar e permitir diferentes regimes de trabalho a legislação se aproxima aos interesses econômicos das empresas e se afasta do objetivo primário

da legislação inclusiva – garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência em todas as instâncias sociais.

Na mesma linha de flexibilização das regras atuais às empresas, o PL 1659/2019 admite que a obrigação de preenchimento das vagas reservadas às pessoas com deficiência poderá ser cumprida com o pagamento de valor equivalente a dois salários mínimos por vaga não preenchida; além disso, será admitida a:

[...] **contratação da pessoa com deficiência por empresa diversa**, desde que as contratações adicionais pela empresa que exceder o percentual exigido compensem o número insuficiente de contratações da empresa que não tenha atingido o referido percentual (BRASIL, 2019, Grifos do autor).

Fica claro que as medidas atendem a um projeto de flexibilização das regras atuais de contratação das pessoas com deficiência. Todas as alternativas propostas envolvem medidas que não se comprometem com a garantia de um ambiente inclusivo nas empresas; ao contrário, permitem que as contratações sejam feitas até mesmo por outras empresas. Uma instituição que transfira sua responsabilidade de contratação poderá atender ao que dispõe o PL 1659/2019, no entanto, ao não garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência em sua empresa não estará sendo inclusiva. Ao invés de propor alternativas que envolvam a redução/transferência de alocação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é preciso averiguar os reais motivos do não cumprimento das regras atuais para então propor uma política que atenda de fato ao que o atual projeto diz propor – um enfrentamento às causas de exclusão social.

Uma síntese do projeto de lei 1659/2019 se fez necessária, sobretudo pela falta de oportunidade na iniciativa privada ter sido um ponto central nas falas das professoras; que também destacaram a inclusão atitudinal como preponderante ao sucesso do processo inclusivo.

Entretanto, elas destacaram que as barreiras físicas ainda se configuram como um grande desafio, sobretudo por encontrarem, nas vias públicas, dificuldades de locomoção. Essas barreiras estruturais ampliam o desprendimento de tempo para

cumprir prazos e horários além de aumentar o gasto com transportes alternativos quando o público não consegue ser efetivo.

A importância do profissional de apoio à inclusão aparece nos discursos das professoras, sobretudo nas falas de Afrodite. As professoras destacam que esse profissional atua em parceria com o professor com deficiência, colaborando para que o trabalho seja desenvolvido da melhor forma possível. A ausência desse profissional, ou o seu despreparo para atuar junto ao professor com deficiência, conforme exposto por Themis e Afrodite, pode não configurar uma inclusão laboral efetiva.

O profissional de apoio a inclusão nos permite pensar ainda, uma outra organização na relação professor/aluno, pois passa a existir nesse processo a figura do auxiliar, que, na prática, é um novo sujeito sociocultural presente nas relações existentes entre professor/alunos. A escola enquanto instituição sociocultural e polissêmica não pode/deve desconsiderar o papel educativo do profissional de apoio a inclusão. No entanto, há pouca referência, na literatura, acerca da atuação profissional do auxiliar de apoio a inclusão, o que demonstra a necessidade emergente de investigar essa relação de trabalho, que, nas palavras da professora Afrodite: “é um trabalho de parceria”.

Em meio aos desafios atuais destacados pelas professoras, o relato do comportamento inclusivo dos alunos em relação à deficiência nos faz pensar que, ainda que lentamente, estamos caminhando para uma sociedade mais inclusiva. Conforme observado pelas professoras, os alunos têm curiosidades inicialmente, contudo, uma abordagem sociocultural, que entende que os alunos são ativos no processo de aprendizagem e permite que eles dialoguem e apresentem questões sobre a deficiência, possibilita que os discentes percebam as professoras como profissionais, sem desconsiderar as limitações individuais, mas reconhecendo as inúmeras potencialidades.

Percebe-se que existem diversas demandas que apareceram de forma semelhante em contextos diferentes, ou seja, ainda que cada pessoa com deficiência tenha

demandas específicas, é possível pensar em suportes coletivos a partir de uma análise comparativa entre as demandas individuais. No caso específico discutido nessa pesquisa, a PBH não atenderia a apenas uma professora ao fazer adaptações em seu site e no ponto eletrônico, por exemplo, e sim, a todas as pessoas com deficiência visual que atuam na rede.

Além dos relatos convergentes entre as professoras, far-se-á, a seguir, uma síntese dos pontos destacados especificamente por cada uma delas. É relevante dizer que ao adotarmos o método história de vida tópica as professoras disseram aquilo que para elas era significativo dizer, contudo, o fato de ter sido dito por apenas uma delas não implica, necessariamente, em não ter ocorrido com a outra.

**Quadro 14 – Destaques específicos relatados pela professora Themis**

<b>DESTAQUES ESPECÍFICOS DA PROFESSORA THEMIS</b>
Demora para alcançar o reconhecimento profissional
Despreparo de professores durante o ensino básico
Destaque ao papel libertador atribuído a informática
Hoje a inclusão no trabalho é mais efetiva do que há quinze anos
Houve resistência à inclusão na 1 <sup>o</sup> escola que trabalhou
Medo de não conseguir o que queria: ser professora
O profissional com deficiência pode precisar de mais tempo para realizar algumas tarefas.
Pequenas conquistas funcionaram como estimulantes para alcançar conquistas maiores

Fonte: Produzido por esta pesquisa

De acordo com o relatado pela professora Themis, vários desafios dificultaram o seu percurso formativo, desde o despreparo de alguns professores até a resistência à inclusão no ambiente de trabalho. Contudo, mesmo diante de inúmeras barreiras encontradas a professora relata que percebe melhorias no processo inclusivo; para ela, atualmente a sociedade é mais inclusiva do que era há quinze anos, entretanto,



Themis não descarta a necessidade de ampliar as discussões a respeito das necessidades específicas de cada pessoa com deficiência, como, por exemplo, a maior necessidade de tempo que algumas pessoas com deficiência têm para realizar determinadas tarefas.

Themis relata ter tido medo em não conseguir realizar o sonho de ser professora, mas não desistiu. A docente atribui um importante papel às pequenas conquistas do cotidiano, pois elas podem servir de incentivo para alcançar conquistas maiores. Para a professora a informática foi um importante instrumento inclusivo, pois possibilitou maior inserção no mercado de trabalho além de representar maior autonomia em sua vida. A trajetória formativa/profissional da professora perpassa momentos de lutas e conquistas; permitindo-a formar os alunos ao mesmo tempo que se forma em um processo circundado por sujeitos socioculturais. Pouco a pouco sua autonomia didática, representada em sua fala pelo domínio da informática, vai constituindo seu processo formativo, transparecendo em sua profissionalidade e refletindo em um reconhecimento social da sua atuação.

**Quadro 15 – Destaques específicos relatados pela professora Afrodite**

<b>DESTAQUES ESPECÍFICOS DA PROFESSORA AFRODITE</b>
Necessidade de ampliar as discussões no sindicato
Importância da família no percurso formativo
Necessidade de qualificação aos profissionais que atendem às pessoas com deficiência
O trabalho colaborativo (parceria) como preponderante ao sucesso profissional
As conquistas não devem ser entendidas como algo extraordinário
Reconhecimento de sua identidade docente
Necessidade de ampliar as discussões sobre aposentadoria especial no setor público
Desconforto com a transferência de funções típicas do RH para o núcleo de inclusão

Fonte: Produzido por esta pesquisa

Afrodite destaca os avanços na inclusão no mercado de trabalho, mas considera necessário ampliar as discussões no sindicato dos professores (Sind-REDE/BH). A professora destaca que questões, como a aposentadoria especial para pessoas com deficiência, deveriam ser mais discutidas no serviço público. No âmbito administrativo a professora destaca sentir um desconforto em observar demandas específicas do setor de recursos humanos serem transferidas para o núcleo de inclusão da prefeitura. Para Afrodite, ainda que a transferência de funções seja bem-intencionada, o melhor seria que as pessoas com deficiência resolvessem suas demandas no mesmo local que os demais servidores resolvem. Ao que parece, ainda existe, na sociedade, pouco conhecimento efetivo acerca das implicações da deficiência; ainda existem práticas de integração sem permitir a completa participação da pessoa com deficiência. Entretanto, é preciso um olhar crítico para processos marginalizantes – como, por exemplo, a transferência de responsabilidade para outros profissionais – pois, tais comportamentos denunciam que é preciso ampliar o debate acerca da inclusão, pois à medida que sejamos individualmente inclusivos, teremos maior facilidade em fazer vinculações sociais e profissionais inclusivas.

O trabalho colaborativo aparece nas falas da professora Afrodite como preponderante ao seu sucesso profissional enquanto docente. Para a professora a relação com os colegas de trabalho, sobretudo com o profissional de apoio a inclusão, deve ser em prol de uma parceria para atingir os objetivos educacionais da escola. A professora acrescenta que as conquistas obtidas pelas pessoas com deficiência muitas vezes são vistas como algo extraordinário, entretanto, tal comportamento pode ser considerado não inclusivo, sobretudo por perpetuar a estigmatização da marginalização da deficiência perante as instituições sociais.

A importância da família também foi relatada pela professora Afrodite, ela acredita que a sua família subsidiou todo o apoio necessário para que ela pudesse atingir seus objetivos.

Após muitos desafios Afrodite rompeu as diversas barreiras sociais e atualmente é reconhecida enquanto docente. A professora considera que ter feito uma

autorreflexão sobre as suas limitações e potencialidades foi fundamental na estruturação de sua carreira. Ela não se considera uma “super-heroína”, reconhece suas dificuldades e expõe suas preferências enquanto profissional. Tal reconhecimento, nas palavras de Afrodite, representa sua identidade docente.

Afrodite construiu/constrói sua história profissional para além da necessidade de sobrevivência. Ter um emprego, atuar, ser professora – foi/é uma escolha pessoal – e o reconhecimento social dessa atuação diz respeito a um reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito; para além da necessidade de sobrevivência, o trabalho enquanto categoria central é preponderante no processo inclusivo, pois trata da humanização dos sujeitos, trata do nosso reconhecimento enquanto pessoas dotados de histórias, medos, desejos, perspectivas e tantas outras buscas que o trabalho nos permite ressignificar, renormalizar e nos reconhecer enquanto sujeitos.

Os destaques específicos feitos por cada professora, ainda que muitos tenham tido convergência, nos permite pensar que as decisões/atitudes/políticas em prol de beneficiar todas as pessoas com deficiência devam reservar espaço de diálogo com as especificidades. Pois, enquanto que para a professora Afrodite é fundamental que o Setor de RH atenda universalmente os servidores da prefeitura, para Themis é necessário que a escola considere um tempo maior para que a pessoa com deficiência possa realizar suas atividades, por exemplo. Desse modo, depreende-se que decisões que desconsiderem as individualidades podem não se tornar efetivas ao não contemplarem o que realmente seja importante para a pessoa com deficiência.

## **5.5 Considerações Finais**

A oportunidade de desenvolver essa pesquisa junto a duas professoras com deficiências relacionadas ao sistema ótico nos permitiu ampliar a discussão acerca das necessidades individuais e coletivas das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Ainda que tenha sido inevitável discutir questões específicas das

deficiências visuais, a pesquisa nos permitiu também, discutir aspectos que afetam a inclusão laboral como um todo.

As professoras destacaram que o setor público, sobretudo por não depender de aceitação dos gestores, possui uma boa estrutura inclusiva, pois uma vez aprovado em concurso o candidato faz valer o direito à vaga. Mesmo que ainda em fase inicial de incorporação em seus quadros de funcionários/servidores o setor público está à frente do setor privado em termos de oportunidade a pessoas com deficiência. A existência de questões referentes à segregação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, como a subestimação da capacidade laboral, dificuldade de contratação, sobretudo no setor privado e criação de vagas específicas em postos aquém da capacidade/formação do profissional com deficiência, também estão presentes na literatura e foram ratificados por essa pesquisa, pois todas essas ações foram relatadas pelas professoras Themis e Afrodite. Além disso, assim como aparece na bibliografia, esses fatos nos fazem pensar que ainda que tenhamos tido avanços na legislação inclusiva, ela ainda não consegue ser totalmente efetiva, principalmente nas questões atitudinais, pois a aplicação/reflexo das leis depende das relações sociais; e tais relações ainda são marcadamente preconceituosas, o que reafirma que uma ética individual e uma reflexão axiológica são preponderantes ao sucesso do processo inclusivo.

Os diversos pontos de convergência nas falas das professoras, como, por exemplo, a dificuldade de locomoção casa/trabalho, dificuldade de concluir os estudos e ingressar no mercado de trabalho e a falta de acessibilidade tecnológica na PBH, nos permite pensar que ainda que seja preponderante considerar as individualidades das pessoas com deficiência, é possível dialogar e pensar em soluções coletivas que atendam não apenas uma professora, mas sim, todos os profissionais da rede que enfrentam a mesma dificuldade.

Os dados produzidos em campo suscitaram a necessidade de ampliar os estudos acerca do profissional de apoio à inclusão. A atuação desse profissional em parceria com o professor com deficiência demonstrou ser efetiva do ponto de vista inclusivo, sobretudo por garantir ao profissional com deficiência mecanismos de

desenvolver seu trabalho, sem, no entanto, retirar sua autonomia enquanto docente. Não há grandes referências, na literatura, acerca do trabalho desenvolvido por esses profissionais de apoio. Ademais, o atual contexto de terceirização da função e a inexistência de formação específica para atuar junto ao professor, conforme relato da professora Afrodite, reiteram a necessidade de ampliar as discussões acerca do tema, sobretudo a partir de pesquisas empíricas.

Para as duas professoras pesquisadas falar com os alunos sobre deficiência e inclusão é algo habitual e reflete positivamente no comportamento deles, que tendem a ser mais atitudinalmente inclusivos e prossociais. Inicialmente os discentes têm curiosidades a respeito da deficiência que são desfeitas à medida que percebem não as dificuldades, mas sim, as potencialidades das professoras. Sobretudo para a professora Afrodite, até mesmo a indisciplina dos alunos pode ser considerada inclusiva, pois ao se comportarem de maneira semelhante com professores com e sem deficiência em sala de aula, os alunos não estão estigmatizando a professora com deficiência. Isso é representativo do ponto de vista estrutural do conceito de inclusão, pois ainda que o comportamento dos alunos não seja o mais adequado, ele é inclusivo, principalmente por não segregar a professora perante os demais colegas de profissão, o que reitera que incluir é garantir a participação efetiva em todos os processos, não apenas na garantia de direitos.

Tornar o diálogo a respeito da deficiência na escola algo habitual, sobretudo ao receberem os questionamentos dos alunos acerca de suas limitações individuais, demonstra que ambas as professoras optaram por uma abordagem sociocultural, considerando que cada aluno possui sua especificidade, e juntos, professores, alunos e auxiliares, formam um ambiente de aprendizado em que todos participam ativamente. Tal abordagem demonstra contribuir para a profissionalidade docente das professoras que se reconhecem e são reconhecidas enquanto docentes.

O trabalho docente, e mais especificamente o trabalho do docente com deficiência, por mais que tenha o adjetivo “deficiência”, ainda tem a predominância do que é o trabalho. Desse modo, a deficiência é, pois, algo que reflete no corpo si do

trabalhador, que independentemente de ter deficiência, ou não, considerará suas experiências, suas perspectivas e sua interpretação do trabalho prescrito. Tão logo, o trabalho real sempre será “normal”, sempre será o resultado de um debate de normas, pois diz respeito a uma norma própria de cada trabalhador a partir de sua relação com o mundo. Desse modo, depreende-se que a questão não é se o professor dita um texto ou o escreve no quadro, a questão é se existe ou não a relação fundante da docência: professor/aluno.

Na fala das professoras o reconhecimento do trabalho, e, por conseguinte, uma inclusão laboral efetiva, se configura a partir de uma construção paulatina. Ainda que as professoras relatem resistência em conseguir uma oportunidade de demonstrarem seu trabalho, reconhecem que à medida que exercem à docência atingem mais do que os alunos; alcançam às famílias, que, conforme destacado pela professora Themis, vão até a escola e solicitam a continuidade do trabalho com os outros filhos/sobrinhos. Esse processo, portanto, ultrapassa os muros da escola, chegando às famílias e retornando aos gestores da escola, o que proporciona uma autorreflexão dos gestores. Tão logo, depreende-se que ainda que a inclusão efetiva no mercado de trabalho seja um desafio atual, a participação dos profissionais com deficiência que lá estão contribui para uma reflexão social, o que tende a diminuir a resistência na contratação de futuros profissionais.

De tudo posto, destaca-se que em meio a tantas dificuldades encontradas é possível dizer que o preconceito e a marginalização estão sendo superados paulatinamente. Relatos como o da professora Themis que ao assumir o segundo cargo – quinze anos após o primeiro – não tenha sofrido discriminação, demonstram que a inclusão está alcançando/transformando um espaço inimaginável anos atrás: o mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS:

- ARAÚJO, Janine Praça; SCHMIDT Andréia. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Trabalho: A Visão de Empresas e de Instituições Educacionais Especiais na Cidade de Curitiba. **Revista Brasileira Edição Especial Marília**, mai-ago, v.12, n.2, p.241-254, 2006.
- ARAUJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Trabalho: A Visão de Empresas e de Instituições Educacionais Especiais na Cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.2, p.241-254, mai-ago. 2006.
- BALÉE, Wiliam. Sobre a Indigeneidade das Paisagens. **Revista de Arqueologia**, v.21, n.2, p.9-23, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ra/article/view/3003>. Acesso em: 22 out. 2018.
- BARBOSA, Frederico Kauffmann. Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, Departamento de Educação, 2009. 95 f. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/8186>. Aceso em 28 abr. 2018.
- BECHTOLD, Patricia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. A Inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Mercado de Trabalho. **Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, v.1, p.1-10, 2003.
- BELO HORIZONTE, lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520>. Acesso em: 20 dez 2019.
- BERNARDI, Amarildo José. Informação, Comunicação, Conhecimento: Evolução e Perspectivas. **Transinformação**, Campinas, v.19, n.1, p.39-44, jan-abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862007000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 ago. 2018.
- BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva, 2017. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 18 fev. 2018.
- BRAGA, Hilda Maria Cordeiro Barroso; PEREIRA, Juliane Cristine. A Inserção de Pessoas com Deficiências no Mercado de Trabalho: Um Estudo da Cidade de São Paulo e Grande ABCD Paulista. **Revista Técnico-Científica Das Faculdades Atibaia**, v.1, n.1, p.159-177, 2010.
- BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. O Interesse de Estudantes de Pedagogia pela Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.2, p.313-329, abr.-jun. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0313.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRANDO, Alzira Maira Perestrello; NUNES, Leila, Regina D'Oliveira de Paula; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Estratégias de Ensino de Professoras com Deficiência no Nível Superior: Formando Futuros Profissionais. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, v.16, n.2, p.39-49, jul-dez. 2013.

Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/43421/27998>.

Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL, Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. São Paulo, Editora Moderna, 2016, p.156. Disponível em:

<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL, Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017. Moderna. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL, Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018. Moderna. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite). Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL, Decreto 5296 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 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: 18 ago. 2018.

BRASIL, decreto nº 3298 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: 21 jun. 2017.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional da Saúde**, 2014. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html?edicao=9161&t=sobre>. Acesso em 15 fev. 2018.

BRASIL, Lei Complementar Nº 142, De 8 De Maio De 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp142.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp142.htm). Acesso em: 20 out. 2019.



BRASIL, lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL, Lei Nº 13.409, De 28 De Dezembro De 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL, lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL, lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm). Acesso em: 21 de jun. 2017.

BRASIL, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais. 2018. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL, Projeto de lei 6.159 de 26 de Novembro de 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL, resolução nº 630 de 27 de outubro de 1998. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/asustecnologia/resoluo-630-98>. Acesso em 21 de jun. 2017.

BRASIL, Sistema de Seleção Unificada. MEC. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em 30 jun. 2017.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. Tradução de Conceição Vigneron. Pro-posições, v.12, n.2-3, p.109-121, jul-nov, 2001.

CANGUILHEM, Georges. O Normal e o Patológico. Tradução de Maria Thereza Redig De Carvalho Barrocas. 6º ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. Revista Educação Especial, v.1, n.27, p.93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/4350/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CEZAR, Katia Regina. As Pessoas com Deficiência Intelectual e o Direito à Inclusão no Trabalho: A Efetividade da Lei de Cotas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2010, 128f.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v.16, n.1, p.598-602, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12318>. Acesso em: 28 nov. 2018.

COSTA, Josiane Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A Iniciação na Docência: Analisando Experiências de Alunos Professores das Licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p.23-46, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 30 jun. 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A Escola como Espaço Sociocultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (org.) Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

DE ANNA, Lucia; *et.al.* Educar nas Diferenças por uma Cultura Prosocial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.1, jan-jul. 2014.

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. Docente nos Estudos Mais Recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166 p.1396-1413 out-dez. 2017.

DRAGO, Rogério; SANTOS, Camila Reis dos. História de Vida na Pesquisa com Adultos com Deficiência: Algumas Reflexões. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.23, n.44, p.81-94, set-dez. 2013.

DUARTE, Emerson Rodrigues. A Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora

Pede Passagem. E Agora?. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. 146f.

DUARTE, Emerson Rodrigues; *et al.* Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v.19, n.2, p.289-300, abr-jun., 2013.

FABRO, Artur Mazzucco. O Relógio ou Nós? Uma Visão da Invenção do Tempo Social na Percepção Político-Cultural de Edward P. Thompson. **Revista Em Debate (UFSC)**, Florianópolis, v.17, p.55-69, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2017n17p55>. Acesso em: 08 dez. 2019.

FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência E Profissão**, v.27, n.4, p.636-647, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mitologias” em Torno da Novidade Tecnológica em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1037-1052, out-dez. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

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=S141381232016001003061&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232016001003061&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 20 jun. 2019.

GARDOU, Charles. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, 19, 2011.

GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano Henrique, TONELI, Maria Juracy Filgueiras, A Contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, vol.24, n.3, p.557-566, set-dez, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326585026>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GESTÃO DE CONCURSOS. Concurso Público Municipal de Belo Horizonte - Área da Educação edital mai. 2015. Disponível em: [http://www.gestaoconcurso.com.br/concurso/concurso\\_detalhes.aspx?IDPROCESO=77](http://www.gestaoconcurso.com.br/concurso/concurso_detalhes.aspx?IDPROCESO=77). Acesso em: 17 jun. 2018.

GIABARDO, Cassio de Souza. Por Que Não Sou Professor? O Que Dizem os Egressos com Deficiência dos Cursos de Licenciatura da Univille sobre Seus Percursos na Formação Inicial e no Mundo do Trabalho. Dissertação de Mestrado. Joinville, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Departamento em Educação 2016, 135f.

GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sonia Maria. As Produções Científicas sobre o Professor com Deficiência. *Revista Educação Especial*, v.30, n.58, p.373-

388, Santa Maria mai-ago. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22124>. Acesso em: 30 Jun. 2018.

GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sonia Maria. As Teses e Dissertações sobre o Professor com Deficiência. Disponível em:

<http://proxy.furb.br/soac/index.php/sip/xiisip/paper/viewFile/2046/506>. Acesso em: 18. Mai. 2018.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Marcia de Souza. A Escola como Espaço de Formação de Professores Iniciais. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.24, n.3, p.7-25, set-dez. 2016. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 24 jun. 2018.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o Método da História Oral em sua Modalidade Trajetórias de Vida. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. esp., p.83-92, 2007.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Caderno de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1396-1413, 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 jun. 2018.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, Dialogicidade e Docência: O Processo de Formação em Atos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.16, n.49, p.705-726, jul-set. 2016. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issues>. Acesso em: 24 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: inep, 2018.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 mai. 2019.

KLAUMANN, Michelle. A Trajetória Profissional de Professores com Deficiência Atuantes na Rede de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana. 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](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M-09_Klaumann.pdf). Acesso em 25 jun. 2018.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; *Et al.* Acessibilidade em Ambiente

Universitário: Identificação de Barreiras Arquitetônicas no Campus da USP de

Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v.14, n.2, p.177-188,

mai-ago. 2008. Disponível em: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/11021>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das Estratégias e Recursos “Surdos” Utilizados por uma Professora Surda para o Ensino de Língua Escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n. esp., p.139-152, jul-dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10594/10118>. Acesso em: 02 jun. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Olga Maria Blauth de. A Trajetória de Inclusão de uma Aluna com NEE, Síndrome De Down, no Ensino Superior: Um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 2007. 87 f.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem?. **Pátio**. Porto alegre: ARTMED, ano 3, n.12, fev-abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A Maria Cancellata; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1º. Edição 3º. Tradução de Regis Barbosa e Flavio René Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A Inclusão de Estudantes com Deficiência, no Ensino Superior. In: III Congresso Internacional e IX Semana de Psicologia: Coletividade e Subjetividade na Sociedade Contemporânea, 2007, Maringá.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Percursos de Formação: Experiências e Trajetórias (RE)Significadas nas Histórias de Vida de Professoras no PARFOR. **Educação & Linguagem**, v.18, n.2, p.121-146, jul-dez. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11 n.33, p.387-405, set-dez. 2006.

MENEGHELLI, Eduardo Junior. Processos de Subjetivação de Professores com Deficiência: Experiências de Inclusão. Dissertação de Mestrado. Itajaí, Santa Catarina. Universidade do Vale do Itajaí. Departamento em Educação. 2012. 166f.

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.

MONTANO, Sonia. A Construção do Usuário na Cultura Audiovisual do YouTube. **Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia**. Porto Alegre, v.24, n.2, mai-ago. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25256>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de Vida e Autoformação de Professores: Alternativa de Investigação do Trabalho Docente. **Pro-Posições**, v.15, n.2, p.165-173, mai-ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643818>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NARVAES, Andréa Becker. A Relação Professor-Aluno: Entre Imaginários, Identificações e Negociações. Tese de Doutorado, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Departamento em Educação. 2012. 171 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3475/NARVAES,%20ANDREA%20BECKER.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2018.

OLIVEIRA, Biviane Moro de. Construção de Saberes e Significações Imaginárias na Trajetória de Vida de uma Alfabetizadora Cega. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Departamento em Educação. 2008. 106 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6822>. Acesso em 02 jul. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira; *et.al.* Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, p.71-88, 2008.

OPUSZKA, Paulo Ricardo; HARTMANN, Manuela Godoi de Lima. A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho à Luz dos Princípios da Igualdade e Dignidade da Pessoa Humana. **Revista da Faculdade de Direito Juris (FURG)**, v.18, p.141-160, 2012. IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde. 2013. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/index.php?pag=principal>. Acesso em: 24 mai. 2018.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília, v.39, n.138, p.867-880, set-dez. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a09.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

PLAISANCE, Eric. O Especial na Educação: Significados e Usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684845>. Acesso em: 19 mai. 2019.

RAMOS, Fernão Pessoa. **O que é Documentário?**. In RAMOS, Fernão Pessoa; CATANI, Afrânio (Org.), Estudos de Cinema SOCINE 2000, Porto Alegre, Editora Sulina, 2001, p.192-207.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. p.112. (Feminismos Plurais)

RIZZINI, Irene; *et. al.* Adolescentes Brasileiros, Mídia e Novas Tecnologias. ALCEU - v.6, n.11, p.41-63, jul-dez. 2005.

Romero, Rosana Aparecida Silva; Sousa, Sirleine Brandão. Educação Inclusiva: Alguns Marcos Históricos que Produziram a Educação Atual. VIII Congresso de Educação-EDUCERE. p.3091-3104, 2008.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As Etapas da Carreira Docente e o Processo de Formação Continuada de Professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-338, abr-jun. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.63-92.

SANTOS, Camila Reis. Professores com Deficiência no Município de Vitória: Vidas que Compõem Histórias. Dissertação de Mestrado, Vitória, **Universidade Federal do Espírito Santo**, Departamento em Educação, 2013. 133 f. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6036/1/Camila%20Reis%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoas com Deficiência e os Desafios da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. jul-ago. 2004. Disponível em: [http://bauru.sp.apaebrasil.org.br/arquivo.php?arg\\_id=9453](http://bauru.sp.apaebrasil.org.br/arquivo.php?arg_id=9453). Acesso em: 16 mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan-abr. 2007. SCHWARTZ, Yves. Conceituando O Trabalho, O Visível e o Invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.19-45, 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462011000400002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462011000400002&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 06 dez. 2019.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto Por Um Ergoengajamento. In: SHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org). Trabalho e Ergologia II: Diálogos sobre a Atividade Humana. Belo Horizonte: Fabrefactum, p.325-369, 2016.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e valor**. Tempo Social, Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(2): 147-158, outubro de 1996.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora EDUFF, 2007.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora EDUFF, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista. In **Trabalho, Educação e Saúde**. RJ: Fiocruz, v.4, n.2, p.457-466, 2006.

SHIROMA, Eneida Odo; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Ana Pacheco; et al. "Conte-me Sua História": Reflexões sobre o Método de História de Vida. Mosaico: Estudos em Psicologia, v.I, n.1, p.25-35, 2007.

SILVEIRA, Daniel. Formação Docente: Aspectos Pessoais, Profissionais e Institucionais. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006, Santa Maria, RS. Anais (on-line). Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/e5.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SINDREDE-BH, Conheça o Sind-REDE/BH, 2016. Disponível em: <http://redebh.com.br/>. Acesso em: 19 out. 2019.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de Acessibilidade para a Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v.16, n.1, p.127-136, jan-abr. 2010. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/7843>. Acesso em 28 mai. 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GLAUCOMA, I consenso da sociedade Brasileira de Glaucoma, 2001. Disponível em: <https://www.sbglaucoma.org.br/wp-content/uploads/2017/07/1-consenso-glaucoma-primario-web.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

SONZA, Andrea Polletto (org). Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: Pensando a Inclusão Sociodigital de PNEs. Secretaria de Educação Profissional e



Tecnológica: 2013. Disponível em:

[http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo\\_referencia/acessibilidade-tecnologiaassistiva.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/acessibilidade-tecnologiaassistiva.pdf). Acesso em: 2 fev. 2018.

SOUSA, Cirlene Cristina; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser Jovem e Ser Aluno: Entre a Escola e o Facebook. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p.279-302, jan-mar. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100279&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100279&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 20 ago. 2018.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.99, p.426-443, mai-ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**. S. Paulo: Cia. das Letras, 1998.

UFMG, Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <https://www.ufmg.br/sisu/>. Acesso em: 23 mai. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão Professor: Até Quando?. **Pleidade**, Foz do Iguaçu, v.1, n.1, p.29-40, jul-dez. 2007. Disponível em:

<http://revista.uni america.br/index.php/pleiade/article/view/57>. Acesso em: 15 jun. 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.

VYGOTSKY, Levy Semyonovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Levy Semyonovich. Fundamentos de Defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

WALLERIUS, Karine; BISSANI Niloar. Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho. **Revista Tecnológica**. v.2, n.1,p.1-20, 2015.

WELLER, Wivian. 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](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222005000100011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 ago. 2018.

WELLER, Wivian; *et al.*. Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação: Uma Forma de Análise das Visões de Mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVIII, n.2, p.375-396, jul-dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008). Acesso em: 20 ago. 2018.