

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE KLAUMANN

**A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA
ATUANTES NA REDE DE ENSINO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA**

**CURITIBA
2009**

MICHELLE KLAUMANN

**A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA
ATUANTES NA REDE DE ENSINO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira.

**CURITIBA
2009**

TERMO DE APROVAÇÃO

MICHELLE KLAUMANN

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA ATUANTES NA REDE DE ENSINO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

Dissertação aprovada como requisito parcial do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira
Setor de Educação, UFPR

Prof^a. Dr^a. Joscely Maria Bassetto Galera
Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão,
UTFPR

Prof^a. Dr^a. Sueli de Fátima Fernandes
Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 25 de setembro de 2009.

DEDICATÓRIA

A minha mãe
meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tornar possível este sonho.

Aos meu pais, Marisa e Odair, por todo amor e por uma vida de apoio aos estudos. Este trabalho é reflexo de todo o incentivo e ajuda recebida ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, em que o acompanhamento foi incessante. Sua intensa presença possibilitou esta caminhada e sua conclusão. Meus agradecimentos são infinitos. O exemplo de luta e determinação que me passaram está presente ao longo destas páginas.

À minha querida e amada irmã, Karine, pela amizade e conselhos sinceros em relação às minhas angústias e medos, assim como pela sua marcante presença ao longo desse processo.

À minha grande amiga e companheira, Danielle Gross de Freitas, que me proporcionou insuperáveis trocas de experiência, assim como acolhimento e carinho, desde minha graduação, com sua sabedoria acadêmica e sua amizade.

Ao Renato, pelo amor, companheirismo, apoio e prontidão em me ajudar sempre. Seu apoio foi fundamental para a conclusão desse trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, que me ensinou a engatinhar na pesquisa e sempre mostrou grande apoio, incentivo e credibilidade em meu projeto de pesquisa, assim como em meu trabalho como sua bolsista no curso de graduação. Além disso, agradeço pelo companheirismo, pelo apoio psicológico, por sua competência, seriedade e dedicação neste trabalho.

À Noemi, pelos grandes momentos em que passamos juntas, ao longo dessa caminhada.

À Claudia, Rosy e Silvana, pelo companheirismo e incentivo ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Às Professoras Doutoras Sueli de Fátima Fernandes e Ruth Eugenia Cidade pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos sujeitos dessa pesquisa, pelo comprometimento, acolhida e seriedade no momento da entrevista e posteriormente para dúvidas e questionamentos.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a trajetória profissional de professores que possuem deficiência e que estão atuando ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana. Para tanto, recorreu-se à abordagem metodológica da pesquisa qualitativa e a realização de entrevistas semi-estruturadas que buscaram obter informações relevantes sobre o perfil dos entrevistados, a concepção de deficiência e de inclusão que norteia o sistema escolar, assim como as relações do professor com deficiência e a organização de seu trabalho pedagógico. Foram localizados dez professores com deficiência, porém sete deles se constituíram os sujeitos desta pesquisa. Destes quatro são surdos, dois apresentam deficiência visual e um possui deficiência física. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. A análise dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, que se constituiu em três grandes eixos a saber: I) A deficiência atrelada à história de vida dos sujeitos II) A concepção de inclusão vivenciada pelo professor na escola III) O professor com deficiência e a organização do trabalho pedagógico. A partir da análise de tais eixos foi possível concluir que o professor com deficiência não tem sido incluído, adequadamente, no seu espaço profissional, ou seja, na escola e que os apoios pedagógicos e de acessibilidade em geral não tem sido garantidos. Destaca-se a falta de acessibilidade, para os professores que apresentam deficiência física, o desconhecimento da LIBRAS pelo conjunto da escola como um dos fatores que fragiliza a inclusão dos professores surdos e a falta da transcrição dos materiais a tinta para o Braille para deficientes visuais como elemento que reforça sua exclusão no espaço escolar. Além disso, concluiu-se que as barreiras atitudinais e os preconceitos de que o profissional com deficiência não possui a competência necessária também está presente na comunidade escolar.

Palavras-chave: Professores com deficiências; Escola; Inclusão.

ABSTRACT

This study lays the focus on the careers of teachers, who have disabilities and who are acting or acted in the basic education of Curitiba and metropolitan region. To this end, we used the methodological approach of qualitative research and conducting semi-structured interviews to obtain relevant information about the profile of respondents, the concept of disability and inclusion that guides the school system, as well as relations with the teacher disabilities and the organization of his educational work. We found ten teachers with disabilities, but just seven of them were involved in the research. Four of them were deaf, two partially sighted and one has a physical disability. The interviews were audio-recorded and transcribed. The Data analysis was performed based content analysis, which was formed in three main areas:

- I) The deficiency linked to the life history of the subjects
- II) The concept of inclusion experienced by the teacher at school
- III) The teacher with disabilities and the organization of educational work.

With the analysis of such lines it was possible to conclude that teachers with disabilities has not been included properly in their professional areas, the school and the educational support and accessibility in general has not been guaranteed. This highlights the lack of accessibility to teachers who have physical disabilities, the lack of LBS by the whole school as one of the factors which undermine the inclusion of deaf teachers and lack of transcription of the ink material to Braille for the visually impaired as element that reinforces their exclusion in school. Also, it is concluded that attitudinal barriers and prejudices in the the work with disabilities which not have the necessary power, are also present in the school community.

Key words: Teachers with disabilities (disabled teachers); School; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – LANCE DE ESCADAS QUE SEPARA A PROFESSORA
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DA SALA DOS PROFESSORES 73
- FIGURA 2 – LANCE DE ESCADAS PARA A SALA DOS PROFESSORES
- OUTRO ÂNGULO 74
- FIGURA 3 – MATERIAIS EM ALTO RELEVO UTILIZADOS PELA
PROFESSORA GORETE 93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	-	DADOS PESSOAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	60
TABELA 2	-	DADOS PESSOAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	61
TABELA 3	-	DADOS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	63
TABELA 4	-	DADOS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	64

LISTA DE SIGLAS

- APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BRAILLE - É um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille
- CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNEE - Pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidades Educacionais Especiais
- PNEE - Pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais
- UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO O ESTUDO	13
2 DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA: AVANÇOS E IMPASSES	16
2.1 TERMINOLOGIAS.....	16
2.1.1 Conceitos de deficiência e desvantagem.....	18
2.2 ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL.....	21
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	28
2.4 ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
3 O PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO	36
3.1 A CAMINHADA AO MERCADO DE TRABALHO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA.....	36
3.2 A INCLUSÃO DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	41
3.3.1 Reflexão e contexto social.....	48
4.1 OS PRESSUPOSTOS DO CAMINHO METODOLÓGICO.....	53
4.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	53
4.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	53
4.2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	55
4.2.3 A análise dos dados.....	58
5 ANÁLISE DOS DADOS	60
5.1 IDENTIFICANDO OS SUJEITOS: A DEFICIÊNCIA ATRELADA A SUA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL, FAMILIAR E PROFISSIONAL.....	61
5.1.1 O papel da família na trajetória educacional.....	65
5.1.2 Preconceito e Deficiência na Universidade.....	68
5.1.3 A busca pela qualificação profissional.....	70
5.2 O PROFESSOR FRENTE ÀS VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA.....	71
5.2.1 O papel da direção da escola	71
5.2.2 As relações interpessoais entre docentes.....	71
5.2.3 As relações interpessoais entre os professores entrevistados e seus alunos.....	80

5.2.4 As relações estabelecidas entre a família dos alunos e os professores entrevistados.....	82
5.2.5 O processo de inclusão dos professores.....	84
5.2.5.1 No sistema educacional.....	84
5.2.5.2 Na comunidade.....	88
5.3 O PROFESSOR COM DEFICIENCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERENCIAS.....	100
APÊNDICES.....	106

1 INTRODUZINDO O ESTUDO

O objeto de estudo desta dissertação versa sobre a trajetória profissional de professores que possuem deficiência e que estão atuando ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana.

O interesse pela presente pesquisa se deu durante minha formação inicial em pedagogia, quando participei como bolsista do projeto de pesquisa “Concepções de Deficiência/Diferença de Professores da UFPR e seus Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e as Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem”, coordenado pela Professora Doutora Laura Ceretta Moreira. Este projeto visava analisar as concepções de deficiência/diferença construídas pelos alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores nos quatorze cursos de licenciatura e as implicações dessas concepções no processo de ensino e aprendizagem. Várias foram as indagações e resultados trazidos pelo mesmo, dentre eles a existência de um número concreto de alunos que apresentavam deficiências e freqüentavam os cursos de licenciatura da UFPR. Ao longo de dois anos na condição de bolsista do projeto acompanhei esse alunado evidenciando inclusive a conclusão de curso de alguns desses alunos. Este fato, particularmente, trouxe a inquietação de investigar com estava ocorrendo à inclusão desse professorado na rede básica de ensino.

De um lado sabe-se que no Brasil, a partir da década de 1990, a proposta de uma sociedade inclusiva que visa atender, indiscriminadamente, as pessoas com deficiências vem se tornando um consenso, pelo menos na forma do discurso oficial. De forma conceitual, a sociedade inclusiva pretende que todos tenham acesso às oportunidades e participação sociais, entretanto, percebe-se o quanto ainda é reduzida a inclusão social e educacional em nossos país. Na grande maioria das vezes, sem os apoios, recursos didáticos pedagógicos, acessibilidade arquitetônica e de conhecimentos necessários à verdadeira inclusão, a escola acaba por torna-se um ambiente segregatório, sobretudo ao alunado que apresenta alguma necessidade educacional mais específica. Diante desse contexto ficava a indagação de como estava ocorrendo a inclusão profissional do professor que apresenta deficiência.

Atualmente já contamos com inúmeros estudos sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino fundamental. Carecemos, todavia, de estudos, que versem

sobre essa situação nos demais níveis e modalidades de ensino. De modo similar, hoje já se tem concretamente dados que um número, mesmo que reduzido de alunos que estão chegando às universidades e concretizando sua formação inicial. Porém, não há pesquisas ou dados oficiais sobre como esse alunado tem enfrentado o mercado de trabalho. Sendo assim, uma pesquisa dessa natureza traz a tona uma problemática atual e carente de análises que pode colaborar e indagar sobre a qualidade do processo pedagógico inclusivo nas escolas.

Posto isto, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar a atuação profissional de professores com deficiência que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana.

Já os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar como está ocorrendo a trajetória profissional dos professores que possuem deficiência e que atuam na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana, de modo a trazer à tona a questão da inclusão profissional desta demanda;
- Elucidar como está ocorrendo a prática pedagógica dos professores em estudo, de forma particular, e compreender suas vivências na escola;
- Compreender como os sistemas de ensino e as escolas que possuem professores que apresentam deficiência estão se organizando na adequação de barreiras arquitetônicas, recursos e apoios inclusivos que possam colaborar para a qualidade de sua prática docente e, conseqüentemente, sua inclusão profissional.

Para construir este estudo nos guiamos pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, visto que essa abordagem oferece subsídios para conhecermos a realidade escolar e compreendermos os significados, vivências e concepções da deficiência e do processo de inclusão. A técnica de entrevista foi utilizada como caminho para conhecer a trajetória dos professores alvos da pesquisa. Foram localizados dez professores com deficiência atuantes em Instituições de Ensino da Educação Básica de Curitiba e Região Metropolitana, porém sete deles se constituíram os sujeitos desta pesquisa.

Dessa forma, a presente pesquisa foi organizada da seguinte forma: O primeiro capítulo intitulado “Determinantes sócio-históricos da concepção de deficiência: avanços e impasses” abordou questões legais e conceituais em relação à pessoa com deficiência. Evidenciou, também, a história da pessoa com

deficiência, com o objetivo analisar como esses sujeitos foram concebidos historicamente e em seus contextos.

Já o segundo capítulo, intitulado “O professor com deficiência e a educação: da formação universitária ao lócus de trabalho” discutiu a caminhada ao mercado de trabalho, sua formação e acesso à docência.

A análise da realidade encontrada constituiu o terceiro capítulo e trouxe a identificação dos sujeitos relacionando sua deficiência a sua história de vida. Analisou o professor frente às suas vivências de inclusão e exclusão na escola, atendo-se, particularmente, a organização do trabalho pedagógico desse professorado.

O quarto capítulo sugere ações inclusivas em relação à demanda pesquisada. Sugestões estas advindas dos próprios professores pesquisados, que trazem consigo uma história de vida pessoal e profissional de experiências em seu lócus legítimo de trabalho: a escola.

2 DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA: AVANÇOS E IMPASSES

2.1 TERMINOLOGIAS

Antes de traçar elementos contextualizadores relacionados ao tema desta dissertação, tornam-se necessárias algumas observações, que poderão ser complementadas posteriormente, sobre terminologias utilizadas com relação às deficiências na área educacional.

Pinheiro (2003) enfatiza que os definidores de conceitos, em geral, fazem parte da classe que detém o poder e que o fazem a partir das “diferenças restritivas” que têm em relação aos padrões adotados como “normais”. Observa que essa rotulação sempre destaca as limitações, não o contrário, esquecendo-se de que todo ser humano é incompleto, então lhe falta algo em uma ou outra área. O termo deficiência substituiu o termo anormalidade, mas é comum se lidar com a deficiência como se ela fosse definitiva.

Normal, de acordo com Sant’Anna (1988, p. 88), é “aquilo que é reto, perpendicular”. E a anormalidade é caracterizada pelo “desvio ou inclinação tanto para a direita quanto para a esquerda da linha definida como normal”. Segundo Marques e Marques (2001, p. 227), isto significa que “o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiência esteve sempre calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma”.

A pessoa com deficiência é vítima do estigma produzido pela sociedade, que faz dela uma imagem que não coincide com o que ela pode realmente fazer ou expressar, é tida como incapacitada, inclusive, para ter e alcançar metas em sua vida.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 outras expressões se fizeram notar, a exemplo da que se pautou pela Carta de Salamanca¹ (1994), “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEE), em contraposição da expressão “pessoas portadoras de deficiência”, presente na Constituição Federal e, principalmente, pelo Decreto n.º 3.298 de 20/12/99, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

¹ Posteriormente se voltará ao tema.

Deficiência. Este uso vem se repetindo cada vez mais, especialmente com acréscimos, como a expressão “pessoas portadoras de deficiências”.

Mazzotta (2003) lembra que no final do século XX a expressão “alunos portadores de necessidades especiais” tornou-se freqüente nas publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de muitos autores, bem como sua banalização pelas siglas EE, de Educação Especial, ou, mais recentemente, a sigla EI, Educação Inclusiva e enfatiza que são expressões não apropriadas por tratar as pessoas não como pessoas, mas como objetos.

A propósito, Glat (1995, p. 26) comenta que em muitos casos “o indivíduo acaba se identificado totalmente com o papel e as tipificações que lhe são atribuídas. Ou seja, a sua identidade se torna incorporada ao papel. Ele passa a ver a si próprio como se não fosse nada além de um deficiente”.

A crítica à expressão oriunda da Carta de Salamanca tem razão de ser porque se refere a um déficit, não à capacidade do indivíduo. E como a expressão “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais” vem sendo repetida sem a palavra “educacionais”, acaba despersonalizando o movimento que representa as pessoas com deficiência, uma vez que todos têm alguma necessidade especial. Diante disso, Pinheiro (2003) afirma que o mais importante é a mudança dos valores sociais, mas enquanto isso não ocorre de forma adequada, ele continua utilizando, mesmo se entre aspas por indicar um termo provisório, o termo “pessoas portadoras de deficiência”.

No cenário acima apresentado, a deficiência se evidencia como condição dolorosa, principalmente devido às limitações sociais. Neste aspecto, um indivíduo só é deficiente se é assim considerado pelos outros. Omote citado por Glat (1995, p. 28) explica que

(...) o nome ‘deficiente’ se refere a um status adquirido por essas pessoas... nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente.

Por outro lado, um dos motivos mais importantes de as pessoas não-estigmatizadas evitarem a estigmatizadas é a confusão em relação aos próprios sentimentos, por terem sentimentos positivos e negativos em relação aos que são estigmatizados, ocorre uma alternância entre o não gostar do diferente e do

anormal, a pena dele, e o não gostar de se sentir culpado, sentimentos muitas vezes inconscientes.

Conforme o Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis n.º 10.048/00 e n.º 10.098/00, e deu nova redação ao art. 4º do Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999, ocorreram alterações no conceito de deficiência. Entre as categorias consideradas pelo Decreto, seguem citadas aquelas que se fazem presentes nesta dissertação, ao se focar as deficiências física, auditiva e visual.

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto n.º 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto n.º 5.296, de 2004)

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

2.1.1 Conceitos de deficiência e desvantagem

A relação entre deficiência e desvantagem constitui um dos aspectos desta dissertação, por envolver as possibilidades do desenvolvimento humano e limitações físicas, mentais ou sensoriais, bem como as oportunidades proporcionadas pela sociedade, portanto, o tema das pessoas com deficiências é uma tema social. Lembra-se que um conceito ou definição de deficiência é expressão de um contexto e de uma época específica.

Amaral (1998), com base na proposta, em 1976, da Organização Mundial da Saúde, avalizada pela *Rehabilitation International*, em 1980, compartilha algumas das sugestões que estão ali presentes, em três aspectos: deficiência, incapacidade e desvantagem, conforme citações a seguir:

DEFICIÊNCIA (*impairment*) refere-se a uma **perda ou anormalidade** de estrutura ou função: Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; em princípio deficiências significam perturbações no nível de **órgãos** (grifos da autora) (AMARAL, 1998, p. 24).

INCAPACIDADE (*disability*) refere-se à **restrição de atividades** em decorrência de uma deficiência: Incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria **pessoa** (grifos da autora) (AMARAL, 1998, p. 25).

DESVANTAGEM (*handicap*) refere-se à **condição social de prejuízo** resultante de deficiência e/ou incapacidade: Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem pois a adaptação do indivíduo e a **interação dele com seu meio** (grifos da autora) (AMARAL, 1998, p. 25, grifos da autora).

A partir das definições acima, Amaral (1998) segue com uma reflexão da deficiência como fenômeno global subdividida em dois subfenômenos, a deficiência primária (deficiência e incapacidade), que envolve aspectos descritivos, e a deficiência secundária (desvantagem), que diz respeito a aspectos valorativos. E considera que é na possibilidade de se problematizar a desvantagem que se pode avançar nas construções conceituais.

Defende que as deficiências existem, não são apenas socialmente construídas, por exemplo, um olho lesado não vê. No entanto, a idéia de desvantagem remete não somente a especificidades intrapsíquicas, mas também socioeconômico-culturais, a exemplo do sistema econômico, da organização política, das crenças e valores e leituras e interpretações, entre outros.

E as leituras e interpretações dependem de qual seja o modelo que se utiliza para classificar a “anormalidade”. Se for a partir do tipo ideal, abre-se um leque de preconceitos e estigmas na prática das relações humanas na escola. Se for a partir do tipo “forma/função”, a constatação da necessidade de enfrentamento realista no cotidiano, que “deve incluir a peculiaridade em pauta”, leva a “uma leitura específica: (...) [a pessoa] com deficiência podendo ser vista como “nem menos que, nem pior que”. (AMARAL, 1998, p. 26).

A partir da manifestação da diversidade, ante a diferença significativa/deficiência, Amaral (1998) considera a possibilidade do surgimento de uma nova mentalidade. E, a partir dela, brotará uma dinâmica diferente nas interações sociais, pois o “cetro do poder” passaria com dinamismo “de um pólo a outro”, o constituiria uma revolução, uma vez que até agora as interações sociais

ainda se caracterizam pelo maniqueísmo da “plenitude *versus* falha, sanidade *versus* insanidade, perfeição *versus* imperfeição, eficiência *versus* ineficiência. (AMARAL (1998, p. 26).

Ao concluir sua reflexão, Amaral (1998) propõe a problematização da integração social ou comunitária das pessoas com deficiência, ou, a partir de outro ponto de vista, pensa que a questão conceitual pode suscitar outras formas de interação humana, desde que se apresentem os aspectos vinculados à desvantagem, especialmente no seu aspecto social. E, se não existe uma sociedade abstrata, uma vez que cada pessoa a constitui, qualquer pessoa pode mudar postulados em vigência, fazendo uma revolução micro política no cotidiano escolar.

Em síntese, Amaral (1998) defende a idéia de que é preciso haver uma reflexão sistemática sobre o cotidiano das pessoas com deficiência, como se pretende fazer nesta dissertação.

Por outro lado, Marques (1998) destaca a construção do anormal como uma estratégia do poder para transformar em hegemônico o modelo ideologicamente determinado como normal. Ressalta que novo tempo surgirá se houver questionamentos das práticas que ainda retiram as pessoas com deficiência do convívio social. A mudança surgirá se houver reconhecimento e respeito à diversidade, ou seja, se houver um movimento que ressignifique a existência humana pela superação das práticas de isolamento que caracterizaram negativamente a história das pessoas com deficiência.

A partir de Amaral (1998) e Marques (1998), percebe-se que, apesar de terem desenvolvido importantes análises, permaneceram no campo das reflexões, e nisto foram coerentes com seus objetivos, mas teria sido interessante se Amaral tivesse exemplificado como tinha em mente a revolução micro política no cotidiano, que estimularia discussões entre os professores das escolas. Da mesma forma Marques, apesar de questionar as instituições por deixarem escapar a idéia de individualidade, já que o deficiente não é visto como ser único, não exemplifica ações de mudanças no âmbito educacional. Portanto, suas reflexões instigam a que, no decorrer desta dissertação, a partir dos sujeitos da pesquisa, se busque entender como avançar na prática da revolução micro política do cotidiano e como as escolas onde eles trabalham podem estabelecer mudanças que envolvam a sua individualidade.

2.2 ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

A contextualização que se faz no presente capítulo tem como objetivo analisar como pessoas com deficiências foram tratadas em suas épocas e contextos. Esta retrospectiva possibilita, de alguma forma², uma visão da realidade em que vivem as pessoas com/sem deficiências nos dias atuais, mais especificamente os professores que atuam na escola.³

Um dos questionamentos aqui levantados é: quais são as relações existentes entre a pouca visibilidade da atuação dos professores com deficiência na escola pública, hoje, que dificultam sua prática docente.

E, ainda, se percebe como o pensamento de pesquisadores, como Pessotti (1984) Bueno (1992), Januzzi (1992), Mazzota (1996), Mantoan (1997), Amaral (1998), Marques e Marques (1998) Omote (2001), SILVA (2003) e Moreira (2004 E 2005), Vygotski (2005), entre outros, contribuem com esta reflexão

Assim, se o estudo deste tema no presente contribui com o entendimento do passado, este lança luzes sobre as análises do presente. E, como diz Schimidt (2000), é preciso estabelecer relações entre o que se lê/estuda a partir dos contextos de outrora e o que se vive no cenário presente, para ser possível a interpretação da realidade social.

Torna-se, então, importante conhecer as estatísticas sobre as pessoas com deficiência no Brasil.

O Censo Demográfico de 2000 utilizou o conceito ampliado, para caracterizar as pessoas com deficiências, envolvendo diversos graus de severidade na capacidade de ouvir, enxergar, locomover-se, tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada pela Organização Mundial da Saúde em 2001.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (2003)⁴, conforme o Censo Demográfico de 2000,⁵ 14,5% da população eram pessoas

² Existem poucos documentos sobre pessoas com deficiências no decorrer da história, mas, por meio daqueles que existem, pode-se ter ideias sobre como eram tratadas (PESSOTTI, 1984).

³ Os interlocutores ou sujeitos desta dissertação são professores atuantes na escola com deficiências físicas e visuais, assim como surdos.

⁴ O IBGE disponibiliza em seu site, com data de 2003, todos os outros dados sobre as deficiências, mais especificamente em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>> Acesso em: 20 maio 2009.

“portadoras” de deficiências. Aproximadamente 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% do total da população apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência, como dificuldade de ouvir, enxergar, locomover-se ou outra deficiência física ou mental.

O total de pessoas que se declararam cegas constituiu-se de 150 mil, mas 16,6 milhões disseram ter algum grau de deficiência. Quanto à audição, 170 mil pessoas se declararam surdas, e 5,7 milhões de pessoas disseram ter algum grau de dificuldade na audição.

Os dados do Censo 2000 indicaram também que, no caso da deficiência mental, física (com falta de membro ou parte dele) e a surdez, a frequência é maior em homens do que em mulheres, e concorda com o tipo de atividade desenvolvida. No caso das mulheres predominam as dificuldades motoras (incapacidade de subir escadas ou caminhar) ou visuais, combinando com a composição por sexo da população idosa, a partir dos 60 anos.

O IBGE (2003) observa que, com a elevação da idade, aumenta a proporção de pessoas “portadoras de deficiência”, passando de 4,3% nas crianças até 14 anos, para 54% do total de pessoas acima de 65 anos.

Das pessoas com deficiências, 9 milhões estão trabalhando, um número bem menor deste grupo do que o das pessoas sem deficiências, ou seja, das 65,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que compõem a população ocupada no País, 9 milhões alguma das deficiências pesquisadas.

Quanto à taxa de escolarização das crianças com deficiências, de 7 a 14 anos, é de 88,6%, e constituem seis pontos percentuais abaixo da taxa de escolarização do total de crianças sem deficiências nesta faixa etária, que é de 94,5%.

Outras diferenças estão no item instrução: 32% da população sem instrução ou com menos de três anos de estudo têm deficiências. Quanto mais aumenta o grau de instrução mais caem as proporções de “portadores” de deficiência, chegando a 10%” entre as pessoas com mais de 11 anos de estudo.

No que se refere à proporção de pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, constituem 51,8% para os homens com deficiência e 63% para os homens

⁵ Por e-mail o IBGE confirmou que “o último Censo Demográfico foi de 2000 e o próximo será em 2010. Houve em 2007 a Contagem da População, que não atende à demanda do tema das pessoas com Deficiências”.

que declararam não ter deficiência, observando-se uma diferença maior que 10%. Nas mulheres, a diferença é semelhante, ou seja, a proporção de ocupadas varia entre 27 e 37 %.

O tipo de deficiência que mais dificulta a inserção no mercado de trabalho é a deficiência mental, pois apenas 19,3% das pessoas que declararam apresentar esta deficiência estão ocupadas, o que não ocorre com as outras capacidades físicas ou motoras (24,1%), de audição (34,0%) e de enxergar (40,8%). Mas a proporção de pessoas que não apresentam nenhuma deficiência se eleva a 49,9%.

Como citados acima, os dados do Censo Demográfico 2000 revelam em números o que na prática se constata no cotidiano, especialmente no aspecto das oportunidades de estudo e da inserção no mercado de trabalho, que são menores.

No entanto, mesmo depois de conseguir se formar e entrar para o mercado de trabalho, as pessoas com deficiências continuam com dificuldades, o que os dados do IBGE não retrataram. São as dificuldades para as pessoas com deficiências se locomoverem ou os surdos e os cegos terem à disposição as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. Faltam rampas, barras de apoio, banheiros e portas adaptados em bares, restaurantes, pousadas, hotéis. Sobram nas ruas as guias rebaixadas, as depressões nas calçadas e o número limitado de ônibus adaptados, além da falta de adaptação nas escolas, locais onde trabalham os sujeitos da presente pesquisa, os professores com deficiência.

Considerando-se as estatísticas presentes, há um grande interesse sobre como as pessoas com deficiências eram na tratadas na Antigüidade, na Idade Média, no Renascimento, até os dias de hoje.

Segundo Pessotti (1984) é muito difícil encontrar textos, documentos e estatísticas em relação a pessoas com deficiências nos tempos antigos. Mas sabe-se que na Antigüidade, eram consideradas sub-humanas. Em Esparta, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram deixadas à própria sorte nas estradas ou maltratadas.

Com o advento do Cristianismo, que prega o amor ao próximo como a si mesmo, elas passaram a ser protegidas. Segundo Pessotti (1984), os ideais cristãos influenciaram muita gente, a exemplo da figura de Nicolau, bispo de Myra, que no século IV da era cristã alimentava crianças abandonadas. Com o Cristianismo, as

crianças consideradas “deficientes” ou sub-humanas ganharam alma, portanto, tornava-se inviável a prática espartana da eliminação.

Bueno (1993) menciona que no decorrer da Idade Média a Igreja católica condenou o infanticídio, mas desenvolveu a idéia de que as “anormalidades” tinham causas sobrenaturais, ou seja, as pessoas com deficiência, apesar de terem alma, deixaram de ser vistas como inocentes perante o Senhor e passaram a ser tratadas como produtos do pecado e do demônio.

Pessotti (1984) relata ser comum a expressão *les enfants du bom Dieu*, expressão que denota, tolerância, caridade e delegação à divindade da responsabilidade pelo seu provimento. Por outro lado, a “cristianidade”, para muitos, os torna culpados pela própria deficiência, castigo do céu pelos seus pecados e os dos seus ancestrais. Essa ambivalência caridade-castigo é característica da atitude medieval diante dos “deficientes”, que se não podem ser assassinados, como ocorria antes, ao precisarem ser mantidos dão origem a uma rejeição ambígua. Surge o confinamento, a segregação, em muitos casos com algemas e em locais promíscuos, a fim de se exercer a caridade do abrigo e da alimentação.

Merech (1997) assinala que no século XV houve a fundação da primeira instituição dedicada à assistência de doentes mentais, o *Hospital d’Innocents Fol e Orats*, criado por Gilabert Cofre, que recolhia órfãos e inocentes. Embora de caráter assistencial e não educativo, a instituição foi criada para responder à necessidade sentida pela sociedade de então, que era se proteger das pessoas ditas não normais. Por isso julgava-se que as pessoas com deficiência deveriam permanecer em centros especializados, de preferência localizados fora das cidades, onde não incomodassem a ninguém e não fossem vistas, pois se considerava que era um ambiente mais adequado para elas, embora, na prática, ocorresse a separação, a segregação e a discriminação. (PESSOTI, 1984).

Depois do Renascimento (a partir do século XVI), os asilos passaram para as mãos do Estado e surgiram os hospitais onde eram criadas condições para que fosse atribuído um novo posto aos pobres e aos “inúteis”, convertendo-os em sujeitos de assistência.

Embora o Cristianismo tenha modificado o *status* do deficiente, que passou de coisa a pessoa, até a época do iluminismo seu *status* moral ou teológico não alcançou a igualdade civil quanto aos direitos. O deficiente era acolhido em nome da caridade e prestava pequenos serviços a quem o abrigava (pessoa/instituição).

No século XVI, o médico Philipus Paracelsus, (1493-1541) passou a defender que as demências podiam ter relações com traumatismos e doenças, ao contrário do que acreditavam muitas pessoas das religiões católica e luterana, que seriam criaturas perversas, possuídas pelo demônio. (PESSOTTI, 1984).

A propósito da educação das pessoas com deficiência, Mazzotta (1996, p. 16) afirma que “até o século XVI, as noções a respeito eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. Talvez porque, como lembra Cruickshank (1974), “as noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos (...)”.

No entanto, Mazzotta (1996, p. 16) analisa que a omissão da sociedade, no que se refere aos serviços de atendimento às necessidades individuais dessa população pode estar no “consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável”.

Em 1620, foi editada na França a obra de Jean-Paul Bonet, *Redação das letras e arte de ensinar os mudos falar*. E a primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos” surgiu em Paris, como obra do abade Eppée, que criou o método dos sinais, com a finalidade de completar o alfabeto manual e dar nome aos objetos que não poderiam ser percebidos pelos sentidos. Ele publicou uma obra, em 1776, chamada *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*.

Seu trabalho se repercutiu em outros países, como a Inglaterra, com Thomas Braidwood (1715-1806), e Alemanha, com Samuel Heinecke (1729-1790), que deram início a institutos para a educação de “surdos-mudos” em seus países, e Heinecke, além disso, criou um método oral para ensiná-los a ler e a falar por meio dos movimentos normais dos lábios, método hoje conhecido como leitura labial, em oposição ao método de sinais.

Para o atendimento aos deficientes da visão, foi criado, em 1784, em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, por Valentin Haüy, que usava as letras em relevo para o ensino dos cegos. Sua preocupação não era somente com o asilo das pessoas, mas também com o seu ensino. (MAZZOTTA, 1996)

As instituições sofreram reformas, no final do século XVIII, para que desenvolvessem uma orientação assistencial e um tratamento mais humano, por influência de movimentos sociais com a Revolução Francesa, em 1789.

Em 1829, o francês Louis Braille (1809-1852), estudante do Instituto Nacional de Jovens Cegos, adaptou o código militar de comunicação noturna, criado pelo francês Charles Barbier, à necessidade dos cegos. Foi denominado, inicialmente, sonografia, mais tarde, braile, que continua eficiente até os dias de hoje na modalidade de sistema braile.

No que diz respeito aos portadores de deficiência física, foi construída em 1832 em Munique, na Alemanha, uma obra para sua acolhida e ensino.

No começo do século XIX ganhou expressão internacional a linha educativa iniciada por Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que desenvolveu uma pedagogia curativa e reabilitadora. Ele nasceu nos Baixos-Alpes e foi educado em colégios religiosos. Aos 25 anos, tornou-se médico no Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Recebeu a incumbência do ministro do Interior da França, Champagni, de educar o menino selvagem de Aveyron, por ser considerado o homem melhor preparado de Paris para este trabalho. Ele desenvolveu o método de ensinar a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil visual e/ou auditiva e, especialmente considerando a memória dos movimentos dactilológicos (relativo ao alfabeto manual). Atribui-se a ele a origem da história da educação especial de deficientes mentais (PESSOTTI, 1984).

A partir de 1817, foram construídas muitas escolas residenciais com o objetivo de oferecer treinamento e proteger, em muitos casos, o deficiente por toda vida.

Segundo Mazzotta (1996), até o fim do século XIX, as expressões mais utilizadas para o atendimento educacional às pessoas com deficiências eram as seguintes: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, algumas são utilizadas até hoje equivocadamente. E o termo Educação de deficientes envolvem vários sentidos, como abrigo, assistência, terapia, entre outros.

A última década do século XIX e começo do século XX contou com pessoas de renome internacional, que contribuíram com a mudança da situação das crianças com deficiência, como Howe (1801-1876), que afirmava serem as crianças com deficiência capazes de aprender, por isso deviam contar com uma educação organizada.

A corrente de Itard foi consolidada posteriormente por Edouard Seguin (1812-1880), aluno de Itard (SILVA, 2000), considerado o primeiro especialista em

deficiência mental. Seguin criticou severamente os teóricos que o antecederam (principalmente Pinel, Esquirol e Belhomme), porque defendiam que as pessoas com deficiências mentais não tinham espírito, e porque os médicos não observavam, não tratavam e não analisavam a “idiotia” e por terem falado exageradamente sobre ela. Defendeu o método fisiológico de treinamento, que se resume em estimular o cérebro através de atividades físicas e sensoriais. Além disso, elaborou um programa de treinamento para deficiências mentais. Ele acreditava serem as crianças capazes de aprender, ao serem ensinadas por meio de exercícios sensório-motores.

Na área de educação especial, ganha expressão a educadora Maria Montessori (1870-1956), médica italiana, que seguiu a mesma linha de Itard e Seguin e concretizou um programa de treinamento para crianças deficientes mentais com base na manipulação de objetos concretos em Roma. (KIRK; GALLAGHER, 1996).

De acordo com Mazzotta (1996), destaca-se também na Europa a médica belga, Alice Descoedres (1928). Ela acreditava que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas no ambiente natural, por meio da instrução individual e grupal, voltadas ao atendimento de deficiências sensoriais e cognitivas.

Nos Estados Unidos, em 1817, foi criada a primeira escola pública para surdos, a *American School, de West Haretford, Connecticut*, pelo Reverendo Thomas H. Gallaudet. E a primeira escola canadense para meninos foi fundada em Montreal, em 1848, chamada *Institution Catholique des Sourds-Muets*. Neste mesmo ano foi criado em Massachusetts o primeiro internato público para deficientes mentais, de acordo com o método de Seguin.

Entre os anos de 1850 a 1920, nos Estados Unidos fundaram-se muitas escolas residenciais, seguindo o modelo europeu, mas no final do século XIX já não eram mais consideradas adequadas para a educação do deficiente mental, pois não davam possibilidades de educação, surgindo então programas de externato. Foi aberta, em 1896, a primeira classe especial diária para “retardados mentais”, em *Providence, Rhode Island*. Seguiu-se em 1900, em Chicago, a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para “crianças aleijadas”.

Aproximadamente em 1940, os pais de crianças com paralisia cerebral fundaram a *New York State Cerebral Palsy Association* e levantaram fundos para os centros de tratamento e pesquisa, forçando também o aparecimento de nova

legislação. Aos poucos, os pais de crianças de grupos cuja pessoas apresentavam outras deficiências, como as de desenvolvimento mental retardado, também se organizaram, como ocorreu, em 1950, com a fundação da *National Association for Retarded Children* (NARC), que inspirou a criação de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil. (MAZZOTTA, 1996).

Entre as décadas de 1940 e 1960 do século passado, muitas famílias passaram a se preocupar com o envio de seus filhos a escolas específicas e passaram a exigir que assistissem aulas em escolas regulares. Por outro lado, havia também o receio da inadaptação social dos sujeitos à nova realidade (DOWNING, 1996).

Tal modelo, de acordo com Sanches (1996, p. 12), “supõe a criação de centros diferentes para cada tipo de deficiência, onde se desenvolve um ensino especializado”.

Uma das consequências mais graves desta proposta educativa, além do desapego familiar, é a socialização parcializada. A única possibilidade de socialização era com outras pessoas com deficiência, alguns docentes e seus familiares. Além disso, uma vez terminado o processo escolar, estas pessoas institucionalizadas retornavam às suas comunidades ou permaneciam o maior tempo nelas, mas não eram concebidas e aceitas como seus membros. Não tinham vínculos com ela, não interagiam nem participavam da vida social. (KIRK; GALLAGHER, 1996).

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na história da Educação Especial, é possível distinguir quatro épocas⁶, segundo Rubio (1998). A primeira delas é a época das instituições, na qual predominou o modelo médico. Neste, a criança com deficiência era vista como enferma e que se manteria criança até o final da vida.

Na segunda época, da educação especial em centros específicos, predominou o modelo psicopedagógico, pelo qual se concebia que a criança podia ser educada, modelo influenciado pelo aparecimento de disciplinas científicas, pelo desenvolvimento da Escola Nova e das teorias clássicas de organização.

⁶ A autora não determina datas e anos.

Na terceira época, da integração escolar, predominou o modelo sociológico, pelo qual se passou a acreditar que a criança com deficiência, além de ser capaz de aprender, também era cidadã e tinha os mesmos direitos de qualquer outra pessoa.

Segundo Rubio (1998), a integração surgiu do conceito de normalização, que supunha que as pessoas com deficiências devem adquirir os comportamentos utilizados na sociedade onde vivem, tornando-se o mais “normais” possíveis. Tem por base o princípio de que toda pessoa é capaz de aprender, independentemente de suas incapacidades.

O resultado dessa concepção de normalização da pessoa com deficiência originou a prática da integração escolar em quase todos os países desenvolvidos. Mas, na metade dos anos 80, uma grande polêmica começou nos Estados Unidos, a partir dos resultados produzidos pela integração escolar. Muitos autores passaram a defender que não ocorreram avanços na integração e, mais ainda, produziu-se a separação de crianças, em programas específicos, organizados a partir das diferentes categorias.

O início da Educação Especial, no Brasil, é atribuído por pesquisadores como Jannuzzi (1992) à fundação do Instituto dos Meninos Cegos, conhecido como Instituto Benjamin Constant, em 1854, bem como do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Os dois foram criados no Rio de Janeiro com apoio do governo Imperial.

Ambas as iniciativas estimularam o início de uma discussão sobre a educação de indivíduos “deficientes”, mas, segundo Mazzotta (1996, p. 29), ainda eram iniciativas isoladas, a partir do âmbito nacional, que, em 1872, tinha “uma população de 15.848 cegos e 11.595” surdos e eram atendidos no país somente “35 cegos e 17 surdos”.

No início do século XX começou um novo período na Educação Especial, quando apareceu estreitamente vinculada à Psicologia e à Pedagogia. Nas quatro primeiras décadas ocorreu a divulgação dos trabalhos psicométricos de Binet-Simon, aumentaram as escolas especializadas em ensino individualizado e fundaram-se os primeiros centros de orientação infantil, dirigidos por educadores, médicos e psicólogos que trabalham em equipe (SANCHES, 1992).

E no âmbito dos centros de educação especial se consolidou a contribuição dos estudos psicológicos a respeito da mutabilidade e educabilidade dos “deficientes”, como resposta educativa própria, permeando o organizativo, didático e

legal. Além disso, a busca da Educação Especial a partir de uma fundamentação científica na Psicologia (educativa e experimental) era usada basicamente para a classificação e compreensão das deficiências, assim como dos modelos de aprendizagem para orientar seu trabalho (SANCHES, 1992).

A Educação Especial partiu do atendimento às deficiências visuais, aos surdos e, um pouco menos, às deficiências físicas. Na década de 50 do século passado teve início uma série de discussões, em âmbito mundial, sobre a qualidade dos serviços na Educação Especial, o que ocorria enquanto se multiplicava no Brasil os números de classes especiais nas escolas públicas e também comunitárias, privadas e sem fins lucrativos.

Em 1957, o governo federal assumiu explicitamente, em âmbito nacional, o atendimento educacional das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que passou a criar campanhas, como aquela que se realizou em 1957 para os surdos, denominada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, com o objetivo de adotar medidas para educação e assistências dos surdos no Brasil. Esta campanha foi seguida pela Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, no ano seguinte.

Segundo Mendes (1995), no ano de 1967 existiam 16 instituições disseminadas do país, pertencentes à Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945. De modo semelhante ocorreu com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), criada em 1945, contando, em 1962 com 16 instituições, época em que se organizou a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, celebrou seu primeiro congresso.

Na década de 70, como lembra Jannuzzi (1992), o estado aumentou o número de classes especiais nas escolas públicas. E, ao mesmo tempo em que os países desenvolvidos discutiam a integração dos “deficientes” na sociedade, no Brasil se realizava a institucionalização da Educação Especial na área de políticas públicas, quando foi criado, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

No entanto, o Brasil acompanhou as críticas às práticas da integração social, que ganhava força nos outros países, especialmente as lutas sociais feitas pela população social e economicamente marginalizada. Essas organizações garantiram na Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação e ao atendimento de pessoas com deficiências.

Bueno (1994) ressalta que a publicação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 serviu para reforçar a obrigação do país em garantir a educação. No seu capítulo V, trata da Educação Especial e, no artigo 58, afirma que ela deve ser oferecida de modo preferencial na rede regular de ensino, inclusive, se necessário, com apoio especializado.

No entanto, Silva (2003, p. 81) destaca que

(...) a educação especial assumiu na política brasileira um caráter assistencial que tem sido um dos seus grandes entraves. É nítido o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais, bem como as suas interferências nas decisões do poder estatal, marcando o pensamento hegemônico na constituição das políticas públicas nesta área.

Silva (2003, p. 82) alerta para o fato de que as organizações não governamentais realizam uma oferta dos serviços da área social que reafirmam o discurso oficial, o qual “aponta para a inviabilidade das ações governamentais nas áreas sociais, sugerindo sem dúvida uma retração progressiva na intervenção do Estado”.

No artigo 59 da nova LDB, ao tratar das providências de ordem escolar ou de assistência a serem oferecidos pelos sistemas de ensino, busca segundo Ferreira (1998), combinar flexibilidade e articulação e assegurar a continuidade para os alunos com deficiência em instituições especiais, também de formação profissional. O modo como a Lei trata a educação profissional pode, em princípio, favorecer o desenvolvimento profissional da escolaridade regular. E parecem aumentar as possibilidades de articulação entre educação e formação para o trabalho. Mas, ao tratar dos professores com especialização adequada, o artigo não indica de que formação está se referindo, se por meio de cursos de especialização ou de outra forma.

Vale notar que Vygotski (*apud* Beyer, 2005) vai contra o encaminhamento sistemático das crianças com deficiência para as escolas especiais, mais ainda, vai contra o projeto pedagógico destas escolas, por ter uma orientação exageradamente terapêutica e pelo seu afastamento do ensino regular.

Na metade da década de 90 teve início uma série de discussões sobre um outro modelo de atendimento escolar, a inclusão escolar, que vai contra o processo de integração. Segundo a Prefeitura Municipal de Curitiba (2000), a integração é entendida como uma “estrutura que objetiva favorecer um ambiente de convívio, o

menos restrito possível, oportunizando a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais”. Inclusão

(...) propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes que exigem mudanças da sociedade e da própria educação escolar, ou seja, fazer com que a estrutura educacional existente seja eficiente para atender a todos nos seus diferentes níveis de ensino. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2000, p. 6).

Bueno (2008) ressalta que é preciso analisar o conceito de inclusão, pois, para muitos autores da Educação Especial, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocupou o lugar do antigo modelo da integração, que teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca. Torna-se necessário, portanto, aprofundar o conceito, como se fará a seguir.

2.4 ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O que se entende por inclusão? Em que ela se diferencia da “integração”? Segundo Marques e Marques (2003, p. 235), as respostas a tais perguntas se encontram nos contextos culturais, políticos e ideológicos em que foram formulados os conceitos, ou seja, “inclusão escolar implica uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal”. Requer renovação de aspectos da prática pedagógica, como planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia e recursos, relação entre professor e aluno, e avaliação.

Para Skrtic, Sailor e Gee (1996, p. 32), a inclusão vai além de ser um novo modelo de serviços, é uma “nova cultura que corresponde às condições históricas do século XXI (...) que propõe um processo de discussão social a propósito da construção e reconstrução do conhecimento”. Para Marques e Marques (2003, p. 223), “a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis de existência humana”.

Molina Garcia (1996, p. 33-38) crítica a denominação da escola inclusiva, pois o termo inclusão:

- a) substitui o termo “escola integradora”, e esconde seu fracasso, pois na prática não foram muitos os alunos integrados nas escolas ordinárias;

- b) tem a pretensão de incluir na escola ordinária as crianças que estavam na escola especial;
- c) supõe maior neutralidade ideológica a respeito do conceito de escola integradora;
- d) relaciona a neutralidade ideológica do termo inclusão com a intenção de desmobilização social das sociedades pós-modernas.

Molina Garcia (1996) propõe o termo escola interativa, que tenha a característica mais importante no respeito da existência de uma única escola que englobe todos os tipos de alunos.

Ao comentar sobre os pontos acima, Rubio (1999) explica que nesta única escola, todos os alunos, como pessoas que são,

(...) possuem necessidades específicas e individuais que precisam ser respeitadas acima de tudo, e outras comuns de um mesmo grupo social, o qual supõe a necessidade de compartilhar espaços, tempos e componentes curriculares e, paralelamente, a necessidade de respeitar espaços, tempos e componentes curriculares absolutamente individualizados. (RUBIO, 1999, p. 33)

A relação entre o que se discutiu acima e a Declaração de Salamanca seria que a Declaração reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram na oferta da educação obrigatória a todas as crianças e a necessidade de mudanças das políticas públicas, bem como as práticas escolares que têm como perspectiva a “homogeneidade do alunado”. No entanto, esses aspectos ficam obscurecidos, pois, embora ela se refira à igualdade de direitos que todas as crianças têm na esfera educacional, isso não ocorre na prática, e questiona: “toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar?” (BUENO, 2008, p. 46).

Alerta também para o fato da importância de distinguir os termos “inclusão escolar” e educação inclusiva, pois a primeira “refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. (BUENO, 2008, p. 49). Além disso, critica a Declaração de Salamanca, porque em seu texto original não aparece o termo Educação Especial como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar, isto é, “o termo

necessidades educativas especiais abrange a população deficiente, mas não se restringe a ela”. (BUENO, 2008, p. 50).

A educação inclusiva dá a impressão de estar repetindo os ideais, por exemplo, de Freire (1967), de construir uma educação verdadeiramente democrática, mas é só aparência, alerta Bueno (2008), uma vez que a educação inclusiva tem como finalidade uma meta a ser alcançada, ou seja, faz uma projeção política de que sempre existirão alunos excluídos com necessidade de atenção especial, mas se deveria oferecer uma política democrática, pela adoção de uma política pela qual houvesse a incorporação de todos pela escola, para se tornar escola de qualidade para todos.

Do ponto de vista de Moreira (2004, p. 200), “uma educação com atitude inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, independentemente de suas características ou dificuldades”.

Neste sentido, vale ressaltar a nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007, pois a educação especial e comum terá este documento como um de seus *guias* para efetivar a ações e encaminhamentos educacionais. Dentre os objetivos desse documento destaca-se:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- transversalidade da Educação Especial;
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- formação de professores para a educação inclusiva;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade física nas comunicações e informações; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O texto considera que as pessoas estão em constante modificação e, portanto, transformam continuamente o contexto. Para tanto, é necessária uma atuação pedagógica que oriente para mudar a situação de exclusão e fortaleça a importância dos ambientes heterogêneos para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A partir disso, considera a pessoa com deficiência “aquela que tem

impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2007, p. 15).

Delega aos sistemas de ensino que organizem a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, citando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras. E que busquem eliminar as “barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações”. (*Ibid.*, p. 20), teoricamente importantes sugestões, mas que, na prática, ainda pouco se concretizaram.

Concretamente ainda não se tem dados de como a nova política irá repercutir no cenário educacional brasileiro, logicamente espera-se que o almejado processo inclusivo se amplie quantitativamente e qualitativamente. Visto que, a efetivação desses aspectos, sem dúvida, é fundamental para que as pessoas com deficiência alcancem níveis mais elevados de formação e conseqüentemente, conquistem a ampliação de sua entrada no mercado de trabalho a partir de seu potencial e qualificação.

Na tentativa de aprofundar aspectos relativos à formação e atuação profissional das pessoas com deficiência será abordado no próximo capítulo, a questão dos professores que apresentam deficiência, para tanto é trazido à tona o processo de inclusão/exclusão vivenciado por esses sujeitos no ensino superior, bem como no seu cotidiano escolar.

3 O PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

“... É uma atenção que deve ser dada ao professor. Adaptar banheiros, para que ele possa ter privacidade, diminuir escadas, deixar o piso menos liso, fazer uma rampa, mudar a sala dos professores para baixo, etc. Todos esses fatores são formas de apoiar o professor”.
(Professora Glaucia, 2008).⁷

Como se viu no capítulo anterior, em diversos momentos emergiram dados indicando o senso comum existente na sociedade, de tratar as pessoas com deficiência como necessitadas de assistencialismo, por se conceber que a “falta” está na pessoa. Esta situação se evidencia tanto na trajetória escolar/acadêmica dos alunos que apresentam deficiências como na vida profissional dessas pessoas, como veremos ao longo das análises e discussões dos capítulos posteriores. Sendo assim, no ambiente de estudo e de trabalho, a carência de ações concretas com base em políticas públicas é um fator que dificulta a vida dos alunos/professores com deficiência.

3.1 A CAMINHADA AO MERCADO DE TRABALHO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA

Conforme salientado na epígrafe acima, da autoria de uma de nossas professoras entrevistadas, a atenção e as ações em favor das pessoas com deficiência no ambiente de estudo ou do trabalho poderiam minimizar as inúmeras dificuldades que essas pessoas enfrentam diariamente, mas é necessário que sejam estabelecidas mudanças concretas que passam pelo respeito à diferença, a revisão de preconceitos e a efetivação de apoios e de acessibilidade.

Para explicarmos mais concretamente a situação do alunado com deficiência no ensino superior Moreira (2004) que realizou um estudo que tratava do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em três cursos de licenciatura na Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais especificamente, buscou conhecer as iniciativas e ações institucionais e em que medida, contribuíram

⁷ Professora entrevistada pela pesquisadora, conforme será descrito posteriormente. Cumpre salientar que, a identificação completa dos sujeitos da pesquisa e seus relatos serão apresentados nos capítulos que tratam da metodologia e da análise e discussão dos dados. Todavia, devido às relações existentes entre alguns depoimentos dos professores alvos deste estudo e as reflexões abordadas neste capítulo serão trazidos, quando necessário, alguns desses relatos nesse capítulo.

para o ingresso e a permanência desse alunado, além da articulação entre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos cursos em questão e a formação acadêmica desses estudantes. Para tanto, foram entrevistados nove alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas físicas, visuais e da surdez, que, no momento da pesquisa, freqüentavam os cursos de licenciatura da UFPR e 22 de seus professores. A pesquisa constatou que, apesar dos avanços conseguidos, ainda era necessário ultrapassar barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal para a efetivação de condições que propiciassem a inclusão desse alunado, bem como o papel fundamental da Universidade na defesa dos direitos de todos os alunos e na intransigência com qualquer forma de exclusão e discriminação.

Por sua vez, segundo a mesma pesquisa, os alunos entrevistados apontaram as seguintes dificuldades encontradas na universidade.

Dificuldade de acesso em muitos locais onde acontecem as aulas; dificuldade de acesso à biblioteca; escassez de literatura em braile; falta de corrimões nas rampas e escadas, bem como falta de vagas especiais para carros em alguns prédios da universidade; falta de intérprete em sala de aula; dificuldade de alguns professores repensarem formas metodológicas e organizativas diferenciadas, sobretudo na avaliação. (MOREIRA, 2004, p. 89).

Mais recentemente podemos citar os trabalhos realizados por Pellegrini (2006) e Pereira (2007) que versam sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior e que também trazem conclusões importantes. Pellegrini (2006) estudou o ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS. Os resultados encontrados mostram as barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no contexto da instituição, bem como apontam para a importância da conscientização, transformação e reformas para eliminar as barreiras arquitetônicas e fatores ambientais adversos, assim como as barreiras atitudinais que impedem a inclusão desses alunos. A autora lembra o quanto os ambientes acadêmicos estão ligados à produção de conhecimento e a disseminação deste, logo, é papel da universidade informar e trazer conhecimento na área das necessidades especiais para comunidade acadêmica e geral.

Pereira (2007) por sua vez abordou a inclusão no Ensino Superior, a partir de um estudo relacionado com alunos com deficiência, que ingressaram pelo sistema de cotas, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2002 a 2005. A autora objetivou compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, naquela universidade. O estudo desenvolveu-se a partir da identificação e caracterização dos alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, seguidas pela investigação e análise das trajetórias dos alunos com deficiências, durante o acesso e no decorrer do curso. Os resultados da pesquisa evidenciaram a ocorrência de dificuldades que se concentram no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de ações específicas, voltadas para essa parcela da população acadêmica.

Merece destaque também a pesquisa realizada por Viana (2008), intitulada: A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. Este estudo, como também os trabalhos de Pelegrini e Pereira são frutos de suas dissertações de mestrado. Nele o autor confirma a carência de estrutura acadêmica para o aprendizado do aluno com deficiência no ensino superior e de profissionais especializados para o atendimento dos mesmos. O autor ainda elucida o quanto seus sujeitos de pesquisa- professores com deficiência- destacam como eram referenciados durante seu processo acadêmicos na universidade. Neste sentido percebe-se que esses eram visto como pouco capazes e que muitas vezes seus direitos eram desrespeitados, visto que necessitavam lutar para receber qualquer tipo de apoio acadêmico mais específico.

Diante disso, Moreira (2004, p. 205) sugere que a diversidade é o eixo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, “do mesmo modo que o respeito à diferença é a chave para a efetivação do ingresso e da permanência” das pessoas com deficiência na instituição educacional.

Os dados acima exemplificam que é imprescindível assegurar o direito à educação que “é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas a estes sujeitos/alunos, em função das suas necessidades e/ou especificidades, tendo em vista sua formação educativa”. (MOREIRA, 2004, p. 200).

Além dos primeiros estudos realizados no âmbito acadêmico brasileiro podemos citar pesquisas e iniciativas ocorridas internacionalmente aos alunos com deficiência no ensino superior. Já no início da década de 1990 encontramos o interesse da União Européia em organizar grupos de trabalho para acompanhar os

estudantes com deficiência nos estudos superiores. Particularmente destacamos os estudos de Marin (1998) que levantou reivindicações e advertências feitas pelos alunos com relação ao seu processo de inclusão nas universidades espanholas. Em linhas gerais, os alunos indicavam naquele momento que:

- a) nem sempre podiam utilizar sempre os meios utilizados por todos;
- b) necessitavam de meios de transporte adaptados;
- c) poderiam ter necessidade de maior tempo na execução de uma tarefa;
- d) os edifícios não favoreciam sua acessibilidade;
- e) os professores se sentiam incomodados quando precisavam se relacionar com eles;
- f) os estudantes com deficiência poderiam apresentar problemas de comunicação.

Ainda segundo o estudo de Marin, ao chegarem à universidade, os alunos encontravam barreiras arquitetônicas nos edifícios antigos, acústica ruim no decorrer das aulas, falta de sistema de audiofonia, falta de sinalização sonora para os cegos; falta de informação sobre a presença de alunos surdos em aula, o que levava alguns professores a discriminá-los involuntariamente, impedindo sua leitura labial, devido à sua constante mobilidade na aula, por isso reivindicam a possibilidade de estar nas primeiras filas.

Há que se considerar, portanto, que as dificuldades de uma real inclusão não são apenas dificuldades encontradas na realidade brasileira. Mesmo se consideramos que mais de dez anos se passaram da pesquisa de Marin, encontramos uma realidade semelhante no cenário nacional.

Segundo Moreira (2006) apesar de o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena. A autora lembra que em face da complexidade e da extensão da exclusão que marcou a educação das pessoas com NEE no Brasil, a busca por sua inclusão impõe-nos um olhar cauteloso e crítico. “Neste contexto, a universidade não pode se furtar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que discriminam e classificam diferença e inferioridade como sinônimos.” (2006)

Esta questão de rotular a pessoa com deficiência é evidente não só nos discursos do senso comum, com também, no meio educacional e profissional. Há que se apontar que o próprio dicionário Aurélio atribui à palavra deficiência o

significado de falta, falha, imperfeição, defeito, etc., tanto se referindo a objetos quanto a pessoas. No aspecto da deficiência, existe um “distanciamento da norma, o que expõe a pessoa a essa imagem negativa. A construção dessa imagem não é determinada pela vontade individual das pessoas, mas pelo coletivo social”. (VIZIM, 2003, p. 66).

Portanto, as ausências existentes nas universidades enunciadas traduzem não somente a falta de recursos, ferramentas ou intérpretes, mas especialmente a de uma filosofia pela qual se prepare a instituição de ensino superior para todo tipo de necessidade educacional, na prática de uma pedagogia que inclui a diversidade como ponto de partida, não a partir de intervenções realizadas às pessoas com deficiência, pela suposição de que a deficiência está nas pessoas.

A diferença seria a identidade que se produz nas práticas de significação, sendo os significados permanentemente transformados? Segundo Silva (2001), para que exista a identidade da pessoa com deficiência, é necessária a presença de outra identidade, a da pessoa sem deficiência.

No entanto, se as diferentes identidades que se apresentam hoje são históricas, elas não são definitivas, pois podem ser modificadas, já que aquele que têm déficit de algo tem déficit somente desse algo, não de tudo o mais, como muitas vezes se considera na sociedade.

Nesse aspecto, enfatiza Renders (2006, p. 83) que as diferenças deixam de sustentar hierarquias, pois “quando a condição humana é entendida em padrões dicotômicos, como normal e anormal, perfeito e imperfeito, constrói-se uma abordagem pedagógica limitada aos modelos classificatórios (...) que não respeitam a corporeidade humana”, em sua forma complexa e total. Pior ainda é quando “se ignora a realidade social na qual o ser humano se encontra”, já que se tem dificuldade de perceber e superar as barreiras sociais e impedir as comunicacionais, de acessibilidade e principalmente as curriculares.

Como destacado no primeiro capítulo, ocorre, portanto, uma inversão em relação à educação democrática. Ao contrário da democracia, está a perspectiva de que a sociedade nunca incorporará a todos, pois terá que ser permanentemente inclusiva. Como base destas informações, salientadas por Bueno (2008), estão os dados do INEP (BRASIL, MEC. INEP, 2001), segundo os quais, na última década do século passado, do total de alunos que ingressam no ensino fundamental, 59% o concluíam, e do total de alunos que entravam no ensino médio, 26% o concluíam.

Ora, de acordo com Bueno (2008), o Banco Mundial aponta perspectivas futuras no que diz respeito à inclusão social no trabalho: 40% da população economicamente ativa totalmente incluída; 30% entre inclusão e exclusão profissional e 30% excluída. Os dados indicam que no âmbito das políticas neoconservadoras não se questiona a exclusão escolar e profissional. Em outras palavras, nem a educação nem o trabalho é para todos.

Vizim (2003, p. 62) critica que o tema educação inclusiva, apontado desde a década de 1990, tem permanecido restrito à educação de pessoas com deficiência, enquanto não se trata “única e exclusivamente do segmento das pessoas com deficiência, no sentido de incluí-los nas instituições regulares de educação, deve-se incluir também toda criança, jovem e adulto que vive a condição de analfabeto ou de analfabeto funcional, de diferença étnica, cultural, religiosa, de condição social, enfim, de marginalização diante da hegemonia social”.

O ensino superior é responsável não somente pela disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, mas principalmente por dar essa atenção em sua própria formação no ensino superior. E o que a instituição educacional pode fazer quanto à educação inclusiva? Dar uma outra dimensão ao seu papel requerendo mudanças que tornem verdadeiro o princípio político de inclusão. É importante que se discuta a educação inclusiva para que se supere os impedimentos de mudança, inovação, o redirecionamento da formação do professor, a difusão da informação e a garantia do direito que cada pessoa tem de ser diferente.

Sobre o papel da universidade no processo de inclusão/exclusão, diz Bourdieu (1994) que a opção científica é a base ao mesmo tempo de uma opção política. Então os métodos e as estratégias científicas dizem respeito à posição política do cientista. Desse modo, escolher o desenvolvimento de estudo e pesquisas científicos a propósito da inclusão, no interior da Universidade, é sinônimo de assumir politicamente uma posição perante o país.

3.2 A INCLUSÃO DO PROFESSOR COM DEFICIÊNCIA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Para que se tornem ativas e independentes, no aspecto pessoal e no desempenho das atividades profissionais, as pessoas encontram uma série de desafios, principalmente se apresentam algum tipo de deficiência.

De acordo com Fonseca (2006) há uma ignorância generalizada sobre as diferenças das pessoas com deficiência, o que muitas vezes tornasse um impeditivo para que as mesmas tenham o acesso às condições mínimas de cidadania.

Sufoca-lhes o excesso de proteção assistencial e familiar. A despeito disso, rompem o véu milenar de opressão estética, cultural e comportamental e brandem bandeiras até então desconhecidas e que fortalecem as lutas de todas as minorias, fazendo com que o discurso economicista se coloque no seu lugar, uma vez que as condições humanas, que se evidenciam a partir das limitações ínsitas a toda a humanidade, também emprestam a alavanca que permite a superação de fronteiras físicas, sociais, políticas e tecnológicas.

Cada vez que se cria um novo equipamento tecnológico ou se supera uma barreira cultural, as pessoas todas ganham espaço em sociedade e as pessoas com deficiência, antes estigmatizadas, não mais se limitam, pois se verifica que a limitação não está nelas e sim na capacidade da humanidade em lhe propiciar oportunidades. Essa é a importância da idéia de sociedade inclusiva: a igualdade na incorporação da diferença. (2007, p.20)

Em seu estudo Viana (2008, p. 388-389) ao entrevistar professores com deficiência em São Paulo relata como a “falta” é evidenciada em uma das entrevistas. Vejamos o depoimento de um de seus entrevistados: “Na hora do exame eu disse que tinha problema de audição, ele (o médico) fez uma cara feia, (...) ele então respondeu: você não pode dar aula. (...) Fui passando por um psicólogo também”.

Esta realidade também foi encontrada no presente estudo. Vejamos com uma de nossas professoras entrevistadas descreve o que vivenciou.

Quando eu entrei na prefeitura e fui fazer o exame médico para a admissão, o médico ficava me perguntando se eu era feliz. É porque ele estava investigando se eu não tinha depressão. Ele não sabia sobre surdez. Eles sabem que quando temos depressão podemos faltar ao trabalho. Daí eu disse que era muito feliz, que fazia tudo que um ouvinte faz e que tinha uma família que me amava, além do meu marido [...].(Professora CARLA)

Em ambas as situações são evidenciadas o despreparo dos profissionais no atendimento às pessoas com deficiência. Nesta situação especificamente é possível constatar uma clara falta de conhecimento sobre essa temática associada ao preconceito e estigma à deficiência.

Amaral (1995) chama atenção para dois tipos de deficiência. A primeira chamada de deficiência primária é aquela que engloba o *impedimento, o dano ou anormalidade* que o sujeito possui. É o que podemos chamar de deficiência propriamente dita, ou seja, a restrição, perda de atividade, seqüela – o não enxergar,

o não manipular, o não andar, o não ouvir. Trata-se, portanto, de fatores intrínsecos, das limitações em si, envolvendo a díade pessoa e corpo. Já a deficiência secundária, na maioria das vezes, é a responsável principal no impedimento do desenvolvimento da pessoa, pois está relacionada a rede das significações sociais, com seu rol de conseqüências, como atitudes, preconceitos, estereótipos, que acaba por legitimar a diferença e, conseqüente, exclusão.

O preconceito em relação à questão da deficiência, segundo AMARAL (1995, p, 120):

(...) pode estar lastreado na aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente – os estereótipos daí advindos serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso... Ou o preconceito pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, de piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro... e assim por diante.

O exemplo vivenciado pela professora Clara demonstra claramente o quanto aquele profissional da saúde se pautou na concepção de deficiência secundária para organizar seus encaminhamentos profissionais. Situações como essa não são novidades, infelizmente. Um recente levantamento realizado pela equipe técnica do programa Inclusão Eficiente, das secretarias municipais do Trabalho de São Paulo e da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, as pessoas com deficiência com maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho são os profissionais com deficiência intelectual e as com mais de um tipo de deficiência. A pesquisa foi feita com base nas 3.706 pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho, por intermédio do CAT- Centro de Apoio ao Trabalho, da Secretaria do Trabalho de São Paulo no período de novembro de 2005 a abril de 2009. Vale ressaltar que o estudo identificou que 59,15% das pessoas com deficiência que conseguiram uma oportunidade de trabalho são deficientes físicos, 20,48% é auditivos, 14,14% são visuais, 5,42% são intelectuais e 0,81% possuem mais de um tipo de deficiência.

Pesquisa realizada por Lancillotti (2003) no Mato Grosso do Sul, sobre a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, envolvendo empresas públicas e privadas, revelou que 67,94% das pessoas com deficiência empregadas apresentavam alto grau de escolaridade em relação ao nível médio de escolaridade do Estado. Observa, no entanto, que são colocadas em serviços temporários, sem as garantias das leis trabalhistas, ou seja, com perda de conquistas históricas, o que ocorre também com os trabalhadores em geral. Relata que, sujeitos à mesma lógica do capital, como modo de organização social que se

infiltra em toda sociedade, os trabalhadores com deficiência aceitam trabalhos terceirizados, a não progressão funcional, além de trabalhos mecânicos e provisórios. E questiona: se as pessoas com deficiência física somam no Estado somente 0,62%, onde estão às pessoas com deficiência física grave, os múltiplos, as com deficiência mental, visual e os surdos? A pesquisa responde que aquelas com menor escolaridade são dispensadas por representarem possibilidades menores de lucratividade para o capital.

Para Lancillotti (2003, p. 104), a educação tem a tarefa de abrir-se para todas as perspectivas, “rompendo com a visão estanque que restringe a educação ao seu caráter estritamente formal”. Dessa forma, enfatiza, “o homem estará em melhores condições de compreender o seu papel no devir social, e de lutar por uma nova forma de organização societária”, uma vez que sua tarefa é criar, inclusive, pelo trabalho.

Todavia apesar das dificuldades ainda relevantes, sobretudo aquelas que relacionam à concepção de deficiência a ineficiência, há que se considerar alguns avanços já existentes na legislação brasileira. Fonseca (2007) realizou uma pequena síntese da legislação brasileira em favor da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Nela o autor chama atenção para as seguintes legislações: o artigo 7º, XXXI, da Constituição Federal, que proíbe discriminação para admissão e remuneração em razão de deficiência; o artigo 37, também da Constituição, que no inciso VIII garante reserva de vagas na Administração Direta e Indireta, além da legislação ordinária expressa pela Lei nº 7.853/89, que assegura no artigo 2º uma política pública de acesso ao emprego público e privado; a Lei nº 8.112/90, que estabelece a reserva de 5% a 20% dos cargos da Administração Direta e Indireta a pessoas com deficiência; a Lei nº 8.213/91, que no artigo 93 fixa cotas de 2% a 5% de emprego para pessoas habilitadas ou reabilitadas nas empresas com mais de 100 empregados e, finalmente, o Decreto nº 3.298/99 que regulamenta as leis anteriores, além do Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098 ambas de 2000, para o transporte público adaptado e remoção de barreiras arquitetônicas.

Desta feita, observa-se que o Brasil está caminhando em termos legais para uma sociedade menos excludente, apesar das fragilidades que se deve a problemas inúmeros como:

(...) o próprio benefício de prestação continuada que desestimula o emprego em prol de uma política assistencial exacerbada, como a falta de fiscalização, por déficit material e humano, a falta de sanção nas leis, que não prevêem penas, a concentração de direitos em demasia em normas de caráter meramente regulamentar, como os Decretos nº 3.298 e nº 5.296 e etc.(Fonseca, 2007, p.20)

Há que se considerar que a exclusão das pessoas com deficiência ultrapassa o meio escolar, de trabalho e social em geral. Ele atinge, inclusive, a tão comentada sociedade de informação, mesmo que na mídia se divulga que esta inclusão esta ocorrendo.

Kinsky (2008, p. 2) lamenta que

a lentidão na aprovação e aplicação dos dispositivos legais dificulta a inclusão das milhares de pessoas portadoras de deficiência no Brasil. A falta de divulgação de seus direitos também impede que elas desfrutem de igualdade de condições de vida perdendo oportunidades no mercado de trabalho. Muitas – não apenas portadoras de deficiência, como também idosos com alguma limitação – não sabem, por exemplo, que têm direito a recorrer ao Sistema Único de Saúde (SUS) para obter muletas, bengalas, cadeiras de rodas, próteses oculares, próteses para segmentos (perna, braço) e órteses, dentre outros instrumentos qualificados como 'ajuda técnica'.

Os aspectos levantados até esse momento nos permitem afirmar que as dificuldades encontradas de incorporação dos profissionais deficientes no mercado de trabalho não se restringem apenas àqueles que possuem uma qualificação profissional básica, pois mesmo os que possuem uma formação universitária experimentam a usurpação de seus direitos associados ao preconceito de que não são capazes, afinal possuem uma deficiência.

Neste sentido a universidade lócus de formação dos futuros professores possui papel fundamental para a criação de novos conceitos e concepções da deficiência. De igual modo, a escola básica que inicialmente recebia apenas o aluno com deficiência, começa a receber também o professor que apresenta deficiência. É sabido o quanto a universidade e a escola básica apresentam dificuldades das mais variadas para lidar com a diversidade, somadas a falta de infra-estrutura física, de pessoal e pedagógica.

Tanto nos cursos de formação de professores quanto na escola básica é preciso que se efetivem ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos e professores que apresentam deficiências. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção

da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos e devem ser disponibilizados sempre que necessário. Esta é uma realidade que está parcialmente alcançada, pois ano podemos considerar que desde a implantação dos dispositivos legais da inclusão pós LDB 9.394/96 não obtemos êxitos, apesar das inúmeras conquistas que ainda não se realizaram.

O profissional docente com deficiência tem, sem dúvida, um árduo caminho na escola para continuar sua luta pelo reconhecimento de seus direitos, somado as mais diversas situações que, com certeza, deverá provar suas capacidades profissionais. Todavia a chegada, mesmo que ainda tímida, desses profissionais nos mais diversos espaços do mercado de trabalho será também uma possibilidade de quebra de barreiras de toda ordem que atingirá diretamente a comunidade escolar. A presença desse profissional, possivelmente levará gestores, professores, pais e alunos a considerar a deficiência partir de um olhar menos carregado de preconceito. Este processo, certamente, não se dará do dia para noite, na verdade está apenas começando.

3.3 O PROFESSOR, SUJEITO DA PESQUISA, NO CONTEXTO SOCIAL

O contexto social, nesse estudo, é o campo propício para que o professor se torne sujeito da pesquisa, levando em consideração que as relações sociais possibilitam que se descubram estratégias de relacionamento, como defende Bourdieu (2003). Esse autor nos mostra que essas estratégias significam ações resultantes de análises conscientes ou intuições práticas resultantes do senso comum a partir de um processo de interiorização de diferentes regras sociais.

Os professores, como sujeitos da pesquisa, se deixam conduzir tanto pelas análises conscientes no desenvolvimento do seu trabalho educativo quanto pelas intuições. Se eles são vistos algumas vezes como aqueles que somente executam projetos, e não como criadores de seu próprio trabalho, é porque precisam obedecer a uma burocracia, muitas vezes sem sentido, da rotina da escola.

Os professores se submetem a esta prática principalmente porque possuem difíceis situações de trabalho, em que são mal remunerados e necessitam fazer, muitas vezes, dois turnos de trabalho durante o dia para garantir um salário digno.

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.

Dessa forma, o professor tem dificuldade de construir a si próprio, devido às vivências rotineiras que não obrigam, nem estimulam a reflexão, o que lhe diminui as possibilidades de pesquisa e de reflexão, como já fora dito, gerando inseguranças a respeito da própria competência.

Quando a rotina é inevitável, não se pode aceitar a sobrecarga como sendo inevitável:

O ato de rotina, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão (...) A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1997, p. 90).

É importante que no espaço de trabalho do professor exista um tempo de reflexão e de construção, tanto no meio em que atua quanto numa dimensão mais ampla, que envolve a comunidade e o mundo. A reflexão complementa a prática docente, pois o professor é um trabalhador da educação. Ele constrói a educação e, por meio dela, aperfeiçoa seu ser. Quanto mais a educação tiver vitalidade e qualidade, mais construirá seu processo de identidade. (PONCE 1997, p.114).

O professor se torna sujeito de uma pesquisa de qualidade e, conseqüentemente, se imponderado de seu trabalho quando busca um projeto voltado à educação que:

- a) planeja;
- b) medita no ser humano como um ser que nutre emoção, paixão utopia, que encontra na arte uma forma superior de comunicação;
- c) possibilita a associação do homem como cidadão ao seu ser individual;
- d) obriga-se a uma nova ética;
- e) rejeita os modos de desenvolvimento com base na dominação e domesticação da consciência humana;

- f) une os valores de desenvolvimento à liberdade humana;
- g) ajuda na construção de uma pedagogia crítica;
- h) compromete-se com um saber que permite ao homem descobrir a realidade social, como alguém inteligente;
- i) concorre para o resgate da dignidade do educador por meio de um processo permanente de formação. (COSTA; SILVA, 1996, p.116).

3.3.1 Reflexão e contexto social

Em geral os professores tentam mudar a sua realidade, sua prática educativa, vivendo em conflito e desejando se orientar por uma nova compreensão educativa que têm de mundo, como sujeitos da pesquisa. Mas a consciência prática e muitas dificuldades que possuem os ordenam a seguir o que já está elaborado. Isso gera desânimo e conformidade em desenvolver as atividades sem dinamismo. Há, então, uma dicotomia entre teoria e prática. Como a incoerência está envolvida pela ética, nasce a angústia diante do não poder mudar, de não se tornar construtor de sua prática.

É visto que os professores se dedicam aos estudos acadêmicos, obtendo, em sua grande maioria, a certificação de especialistas. Sabemos que, quando esses cursos são realizados, a pesquisa oferece subsídios para a reflexão. Mas quando esse professorado retorna ao seu cotidiano escolar se depara com situações de trabalho que não levam em consideração seus direitos fazendo com que esse trabalho de reflexão e pesquisa fique incompleto e não subsidie frutos em sua vida social.

Se a pesquisa é um dos elementos fundamentais que contribuem com a reflexão. Ela precisa ser sistemática e realizada com uma consciência esclarecida. Essa ação sistemática se identifica com o processo pedagógico. Por isso o professor como sujeito da pesquisa precisa manter um olhar constante para o seu fazer pedagógico e a capacidade de suportar o dinamismo que faz parte do contexto social.

Mas o fato de compreender o dinamismo das questões sociais não significa que a transformação social se processe mecanicamente. A liberdade de agir é uma decisão da vontade para realizar, ou não, a ação. Qualquer que seja a decisão, a responsabilidade cabe ao sujeito.

A prática de reflexão, assumida no fazer pedagógico e da pesquisa, é a melhor estratégia política, pois a reflexão metódica, em primeiro lugar, opera a transformação no sujeito da ação. O produto do trabalho de reflexão não se separa do produtor, mas lhe dá qualidade para uma ação de qualidade. Dá-se, então, um processo permanente de capacitação humana e profissional.

Além disso, “um processo de reflexão é capaz de construir a cidadania, tanto do educador, quando do educando. Criam-se as condições subjetivas para a autonomia consciente do sujeito e a postura ética no exercício da política” (BENINCÁ 1997, p.31). O cotidiano é a história, “O campo de reprodução da vida, das ações mecânicas, impensadas, das decisões imediatas.” (HELLER, 1997, p.31). Esse campo de ação deve ser transformado pela reavaliação, observação e reflexão.

Considera-se importante, aqui, analisar que quanto mais alguém conseguir ampliar sua rede de relações maior será o total de seu capital social, conforme entende Bourdieu:

Capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 1998, p. 67)

No conceito de capital social de Bourdieu estão envolvidos os indivíduos em suas redes de relações sociais estáveis que podem se beneficiar de sua posição de gerar externalidades positivas para seus membros. Ele considera especialmente três aspectos: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos participantes em suas redes sociais e as formas de reprodução desse capital específico. O capital social é constituído de redes de relações sociais que possibilitam aos indivíduos terem acesso aos recursos quantitativos e qualitativos dos grupos, ou seja, os recursos materiais e as relações sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 67).

E dessa forma salienta-se a importância das relações de trabalho no contexto da escola desses professores. Os depoimentos dados nas entrevistas possibilitaram análises em relação à questão.

É nesse sentido que o professor que se torna sujeito da pesquisa no contexto social onde atua, quando valoriza o conhecimento. Freire (1985) lembra que o conhecimento não é algo estático, mas exige constante atualização da reflexão na ação e deste na reflexão. Toma por base de sua pesquisa e reflexão as experiências próprias e a dos outros.

Bourdieu chama a atenção para a importância de um pesquisador não realizar uma pesquisa como se a estivesse realizando sozinho, mas de fazê-la com a pessoa nela envolvida. Com suas palavras:

Só se pode realmente dirigir uma pesquisa – pois é disso que se trata – com a condição de a *fazer* verdadeiramente e *com* aquele que tem a responsabilidade direta dela: o que implica que se trabalhe na preparação do questionário, na leitura dos quadros estatísticos ou na interpretação dos documentos, que se sugiram hipóteses quando for caso disso, etc. (BOURDIEU, 2002, p. 21).

O professor, como sujeito da pesquisa no contexto social, ao priorizar as relações sociais, vai modificando sua ação educacional a partir dos dados e reflexões realizadas em campo, adotando um conjunto de princípios que norteiam o seu fazer científico, denominado de *habitus científico* por Bourdieu (2002), que é um modo de agir, um *modus operandi* científico que se desenvolve em estado prático de acordo com normas da ciência que orienta à ação em cada momento, sem ter necessidade de, em toda necessidade, tematizar sobre ela antes de agir. Em outras palavras, o professor que pesquisa sempre, que analisa e reflete, está mais preparado para enfrentar as situações educativas novas.

Além disso, é preciso que ele pense relacionalmente, ou seja, sem opor teoria e metodologia, que passe ao recolhimento de dados cotidianamente, à sua reflexão e análise. E isto serve tanto para os documentos oficiais, mediante a prática de análise de conteúdo, análise que busca ver o que está por detrás das palavras ou no campo, que para Bourdieu (2002) tem o significado das opções práticas da pesquisa, sinais do que é preciso fazer e saber que objetos estão em questão. A noção de campo possibilita o pensamento relacional, ou seja, a realidade material e dela para a reflexão.

Para evitar que a manifestação do poder não seja investigada, Bourdieu (2002, p. 28) utiliza o termo *campo de poder* (sinônimo de classe dominante), que

detém a realidade do poder e orienta a considerar como ocorre a distribuição de propriedade entre os indivíduos na sociedade.

Segundo M. Nogueira e C. Nogueira (2006), na teoria de Bourdieu a educação perde o papel de ser responsável pela transformação e democratização da sociedade e se torna uma instituição pela qual se mantêm e se legitimam privilégios sociais, invertendo-se, portanto, a forma de ver a educação, pois ele parte da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares, especialmente culturais.

Freire (1987) defende, junto com a pesquisa, a educação problematizadora, entendida como aquela que ensina e aprende aos/com os educandos. O papel do professor é ensinar, evitando a educação bancária, pois na prática da educação bancária, dá-se apenas a transferência de conteúdos, como ele explica:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;]
- d) o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos os que seguem a prescrição (FREIRE, 1985, p. 67-68).

Nessa perspectiva, a educação problematizadora identifica-se com o que é próprio da consciência, não é ato de depositar ou narrar, transferir conhecimentos e valores, mas um ato cognoscente. Desse modo, enquanto o professor educa é também educado mediante o diálogo. Professor e aluno, em diálogo, se tornam sujeitos não somente do processo educativo, mas também investigam e pesquisam o seu contexto social.

Dessa forma, o professor como sujeito que pesquisa no contexto social pode estabelecer um programa específico: planejar, refletir e reavaliar, considerando que a realidade é constituída de antagonismos sociais.

A pesquisa desses professores, além de ser um levantamento da realidade social a partir desse ponto de vista, constitui-se também em uma análise da realidade em confronto com a tarefa de educar e do cotidiano educativo com a

necessidade de problematizar, analisar, considerar e se manter ligado à realidade social em constante dinamismo.

Em diversos relatos de professores dessa pesquisa fica nítida a construção dessa relação em que professores e educandos percebem, juntos, o seu contexto social e tentam melhorá-lo através da reflexão. Quando há a possibilidade desse trabalho, educadores e alunos ganham. Essa demanda luta em seu cotidiano para tornar possível essa prática. Mas as adversidades da escola e da comunidade escolar impedem, na maioria das vezes, que esse trabalho possa ser executado.

4 O APORTE METODOLÓGICO

4.1 OS PRESSUPOSTOS DO CAMINHO METODOLÓGICO

Inicialmente é preciso pontuar que a presente investigação retrata a trajetória de profissionais docentes com deficiência em Instituições de Ensino da cidade de Curitiba e Região Metropolitana. Para tanto, recorreu-se à abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Ludke e Andre (1986) advertem que a pesquisa qualitativa é aquela que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Isto supõe que o pesquisador deve ter contato direto com o ambiente e a situação a ser investigada.

Tendo este estudo, como já anunciado, a preocupação em conhecer e compreender a trajetória de professores deficientes nas instituições de ensino e perceber se sua inclusão profissional ocorre, compreende-se que surge a importância de aprofundar esse contexto partindo dos sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Neste estudo, privilegiam-se a ótica dos professores, sujeitos da pesquisa.

Assim, os pressupostos da pesquisa qualitativa, nessa investigação, nos permitem conhecer as Instituições de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana como espaços que trazem significados relevantes sobre a concepção de deficiência trazida pelo sistema educacional. Conseqüentemente, o trabalho de campo, através de entrevistas, possibilitou fazer relações entre a concepção de deficiência dos sujeitos e a do conjunto da escola, lócus de seu trabalho. Dessa forma, a trajetória de professores deficientes no cotidiano escolar foi entendida como assunto de pesquisa, mediada por entrevistas.

4.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

4.2.1 Os Sujeitos de Pesquisa

O primeiro passo, portanto, foi localizar os sujeitos, para posteriormente, fazer contato e realizar a entrevista, se fosse de vontade do profissional. A idéia inicial era

localizá-los através das Secretarias de Educação da Prefeitura e do Estado, assim como pelos Núcleos Regionais de Educação (Núcleo Regional de Educação de Curitiba, Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Norte e Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Sul).

Dessa forma, mandou-se ofício via fax para os chefes de Núcleo e para a Secretária Municipal, em fevereiro do ano de 2008, solicitando relação de professores com deficiência que atuassem em Instituições de Ensino da Educação Básica da cidade de Curitiba e Região Metropolitana. Para complemento, ainda foi solicitado de cada profissional:

- Lotação;
- Tipo de deficiência;
- Contato.

Como o ofício mandado aos Núcleos e à Secretaria de Educação do Estado foi assinado somente pela pesquisadora e não obteve resposta, mesmo depois de várias visitas aos locais solicitando as informações que foram pedidas, o ofício mandado à Secretária Municipal foi assinado pela pesquisadora, pela sua orientadora e pela Secretária Geral do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mas essa ação não obteve resposta dessa Secretaria para a pesquisa.

Dentre inúmeros contatos telefônicos e visitas, foi possível ter a certeza de que não seria por esse viés que o contato aos sujeitos seria possível. Somente através de um telefonema ao Núcleo de Educação da Área Metropolitana Norte é que foi possível a localização de uma professora. Apesar de a informação ser de valor, não significou um número total, correto ou oficial sobre esse Núcleo, já que os funcionários assumiram não possuírem dados sobre seus profissionais deficientes e nenhum levantamento feito por Censo.

As visitas aos outros locais caracterizaram-se por conturbações e falta de atendimento. Somente depois de muita insistência é que algumas informações, algumas vezes até equivocadas, eram cedidas. Mesmo assim, elas não eram suficientes para o objetivo da pesquisa e nem para contatar algum professor.

Então, percebeu-se logo no primeiro passo da pesquisa de campo, a localização dos sujeitos de pesquisa, a maior dificuldade: a falta de informações. Os órgãos da educação da cidade de Curitiba e Região Metropolitana não possuem

dados sobre seus professores com deficiência, não sabem sua lotação e nem sequer sua existência.

Essa tentativa de localização dos professores ocorreu de dezembro a março do ano de 2008.

Sendo assim, o número de professores trabalhados neste estudo não se refere à totalidade de professores com deficiência que atuam nas Instituições de Ensino da Educação Básica de nossa cidade e suas regiões metropolitanas, mas sim uma realidade que foi encontrada a partir de informações concedidas por profissionais ligados às secretarias, que conhecem docentes com deficiência, e também pelos próprios sujeitos da pesquisa, que quando contatados forneciam dados de colegas com deficiência deficientes atuantes nas instituições de ensino. Esses dados foram levantados durante entre os meses de abril a julho de 2008.

Desta forma, foram localizados dez professores, com deficiência, atuantes em Instituições de Ensino da Educação Básica de Curitiba e Região Metropolitana, porém devido a dificuldades que esses profissionais possuem em locomover-se, comunicar-se e até por questão de tempo – visto que professores podem atuar em três turnos – foi possível realizar a entrevista com somente sete desses sujeitos.

4.2.2 Procedimentos de coleta de Dados

Para a realização da coleta de dados foi realizado o contato com os participantes da entrevista, combinando assim, o local, individualmente, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Cada contato teve sua peculiaridade, uma vez que as deficiências encontradas nos profissionais desse estudo são surdez, deficiências visuais e deficiências físicas, como já mencionado anteriormente. Para o contato com os professores surdos foi utilizado o e-mail como ferramenta, assim como mensagem por telefone celular e o Messenger – programa de mensagem instantânea. Nessa fase, perguntou-se sobre sua melhor forma de comunicação para a entrevista e todos eles concordaram em fazê-la oralmente, uma vez que a criação familiar de ambos foi através da fala, primeiramente, para então iniciarem o uso da LIBRAS. Dessa forma, acreditaram não terem falhas na comunicação. Quando se tratou dos professores deficientes visuais, o telefonema foi suficiente para uma prévia conversa e para os tratados da entrevista. O contato com a professora que possui deficiência física também foi via telefone.

Neste sentido, percebeu-se que as entrevistas representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, ao lado da observação, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Lüdke e André nos trazem, além da afirmação anterior, que a entrevista possui uma vantagem sobre outras técnicas por permitir a captação imediata e corrente da informação desejada. (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.34)

“Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.34)

A partir de tais levantamentos, da vantagem da entrevista como coleta de dados na pesquisa qualitativa, que o instrumento foi selecionado para tal pesquisa.

As entrevistas qualitativas podem variar quanto ao grau da sua estruturação, é o que nos afirmam Bogdan e Biklen (1994). Já que havia, como ponto de partida, um conjunto de questões selecionadas para obter respostas ao problema em estudo, sem que essas respostas fossem rígidas, nesta pesquisa optou-se pela entrevista semi-estruturada. Ainda sob o mesmo raciocínio, Lüdke e André afirmam que o tipo de entrevista mais adequado para pesquisas atuais na área da educação aproxima-se mais dos instrumentos mais livres, ou seja, menos estruturados. As informações que se pretende obter, e os informantes que se precisa contatar, quando se trata da área da educação, são mais convenientemente abordáveis com um instrumento mais flexível.

Durante a coleta de dados foi organizado um diário de campo, no qual foram registradas descrições e observações sobre as situações de entrevista. Para uma melhor demonstração de uma metodologia utilizada por uma professora com deficiência visual, foi utilizada a fotografia como forma de registro. Seus materiais utilizados em sala de aula elucidaram sua forma de dar aula e fazer com que seus alunos a entendessem. Em outra ocasião, quando se tratava de uma docente com deficiência física, fotos da escola em que a entrevistada leciona auxiliaram a retratar o cenário em que ela trabalha e a concepção de inclusão que o conjunto dessa escola possui.

Para Neto (1994), em livro organizado por Minayo, fotografias também podem utilizadas como recursos de registro, uma vez que ampliam o conhecimento do

estudo nos proporcionando a documentação de momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. (NETO, 1994, p.63)

No âmbito dessa pesquisa, a gravação de voz dos sujeitos foi fundamental para a sua posterior transcrição na íntegra e, então, uma prévia análise. Essa forma de entrevista não causou estranhamento nos sujeitos entrevistados, visto que foi um acordo. Os docentes fizeram questão que suas vozes fossem, inclusive, divulgadas. A solicitação e a autorização para tanto eram feitas antes mesmo de a entrevista iniciar. Para que os trâmites da pesquisa ficassem claros, os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que era lido em conjunto com a pesquisadora. Dentre outras questões, o termo traz que estão garantidas todas as informações que o professor quiser, antes, durante e depois do estudo, e que quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim outro fictício.

Em linhas gerais o instrumento de coleta de dados foi estruturado em:

- Dados gerais;
- Concepções de deficiência e inclusão;
- Relação do professor com deficiência e a organização do trabalho pedagógico.

Cada grande tópico trouxe questões referentes ao relacionamento desses professores pesquisados com seus superiores, coordenadores, diretores da escola, alunos, professores colegas e a família de seus alunos, além da metodologia utilizada para dar aula e suas sugestões para uma melhora em sua atuação.

Não se obteve dificuldades em relação à transcrição do material coletado ou dos professores surdos. Uma vez que sua criação foi baseada em uma comunicação oralizada, sua fala é compreensível. O período de duração das entrevistas foi entre uma hora e sua transcrição entre três horas.

O trabalho de campo, descrito acima, buscou seguir passos e sugestões dos autores citados ao longo do texto da trajetória da pesquisa e coleta de dados. Para uma melhor conclusão e entendimento do que o trabalho campo proporciona ao investigador, Neto (1994) complementa:

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do

conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho.” (NETO, 1994, p.64)

Do exposto, mesmo que pequena a amostragem dos docentes contatados , através da coleta de dados e, conseqüentemente, das entrevistas, foi possível registrar elementos que permitem análises posteriores sobre o objeto de investigação.

4.2.3 A análise dos dados

Para que a análise dos dados coletados fosse efetuada foi necessário o embasamento dos pressupostos da Análise de conteúdo, para tanto autores como Bardin, Franco e Minayo foram fundamentais.

Segundo Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo, é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Para Franco (2005, p.13) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem”. Ela expressa, necessariamente, um significado e um sentido. Além disso, há que se considerar a relação que vincula a emissão das mensagens com as condições contextuais de seus produtores.

Neste sentido, a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem... entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.(FRANCO, 2005, p. 14)

Como Bardin (1997, p.95) nos mostra, a metodologia da análise de conteúdo passa por três fases. A primeira delas é a pré-análise, seguida da exploração do material e dos dados e, por fim, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

A pré-análise caracterizou-se, primeiramente, pela organização de todo material coletado através das entrevistas semi-estruturadas, pela transcrição das entrevistas na íntegra e pela organização, através de leituras pontuais das respostas

e dos depoimentos dentro do instrumento de coleta. Franco nos remete à pré-análise como a fase de organização propriamente dita:

Corresponde a um de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os 'preâmbulos' a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. (FRANCO, 2005, p.47)

Essa fase, da pré-análise, descrita por Franco, possibilitou um primeiro contato com todo o material coletado, a escolha dos trechos a serem selecionados para uma maior atenção e a percepção dos primeiros indicadores de resultados.

A segunda fase da análise dos dados, a exploração do material e dos dados, permitiu a categorização dos resultados. Visto que o instrumento de coleta de dados foi propositalmente separado em três grandes eixos, a categorização dos dados seguiu a mesma linha sendo dividida nos seguintes temas:

- A deficiência atrelada à história de vida dos sujeitos;
- A concepção de inclusão vivenciada pelo professor na escola;
- O professor com deficiência e a organização do trabalho pedagógico.

Cada tema registrado acima segue a linha de raciocínio das respostas adquiridas a partir das respostas contidas em cada grande eixo.

Para finalizar, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, foram feitos através de comparações entre as respostas dadas em cada eixo. A partir dessas comparações, as análises eram feitas com apoio de obras de autores estudiosos sobre o tema.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 IDENTIFICANDO OS SUJEITOS: A DEFICIÊNCIA ATRELADA A SUA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL, FAMILIAR E PROFISSIONAL

O primeiro item de análise do presente estudo objetiva refletir sobre as diversas respostas obtidas no tópico da identificação dos sujeitos (do instrumento de coleta de dados), durante a entrevista. Já nesta etapa da pesquisa houve a possibilidade de perceber diversas relações entre suas narrativas. Como exemplo dessas relações existentes pode-se citar a fala sobre a causa da peculiaridade dos entrevistados e sua história de vida pessoal, que, conseqüentemente, acompanhava o discurso dessa resposta. Essa parte da entrevista possibilitou, ainda, a análise de outras relações, mesmo que não existisse uma pergunta objetiva em relação ao assunto comentado. Um exemplo é a forma como foram educados esses indivíduos.

TABELA 1 – DADOS PESSOAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE	PECULIARIDADE⁸
Amélia	Feminino	30	Surdez
Carla	Feminino	34	Surdez
Cristiane	Feminino	37	Surdez
Glaucia	Feminino	46	Cegueira
Gorete	Feminino	57	Dificuldade para locomover-se
Luzia	Feminino	49	Surdez
Oswaldo	Masculino	62	Cegueira

FONTE: A autora (2009)

Inicialmente observou-se que os sete professores entrevistados têm entre 30 e 62 anos, sendo um do sexo masculino e seis do sexo feminino. Quatro são surdos, dois possuem deficiência visual e uma deficiência física. É o que mostra a Tabela de

⁸ O termo “peculiaridade” aqui foi utilizado para referir-se à necessidade especial que cada um dos professores possui. Não seria correto utilizar o termo “deficiência” para referir-se às pessoas em questão, uma vez que a comunidade surda, por exemplo, não é considerada deficiente.

número 1 desse estudo, que pretende preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, colocando no lugar de seu nome original um fictício. Conhecer os dados pessoais dos entrevistados permite a sua contextualização na história de um lugar e de um país, o que é muito importante para saber em que mundo viviam suas famílias, em que cenário eles nasceram, bem como as causas de sua deficiência.

Dentre as diversas situações que causaram a deficiência nos docentes pesquisados, predomina a falta de informação e de cuidados com certas doenças. Percebe-se que a geração dos professores dessa pesquisa não tinha acesso às informações que se tem hoje em relação aos cuidados básicos que se deve ter para evitar e curar certas doenças. Da mesma forma, as mães, quando em período de gestação, não obtiveram os cuidados e as informações necessários com doenças sofridas. Levando em consideração que as enfermidades anunciadas são, hoje, curadas com facilidade pelos médicos e que para muitas existem vacinas, percebe-se que a época em que os docentes viveram sua infância e adolescência, ou que suas mães passaram a gestação, influenciou no motivo pelo qual hoje são deficientes. É o que mostra a Tabela de número 2 da presente análise, quando comparadas com as idades e a origem da deficiência dos entrevistados.

TABELA 2 – DADOS PESSOAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

NOME FICTÍCIO	CAUSA DA PECULIARIDADE
Amélia	Sequelas de meningite aos quinze anos, seguido de erro médico no tratamento
Carla	Acreditam serem sequelas da rubéola que a mãe teve na gravidez
Cristiane	Seqüelas do sarampo que teve com um ano de seu tratamento com antibióticos
Glaucia	Seqüelas da poliomielite que teve com um ano de idade
Gorete	Acidente com seis anos de idade
Luzia	Abuso de antibióticos na infância
Oswaldo	Glaucoma Congênito – nasceu com a deficiência

FONTE: A autora (2009)

Compreende-se ainda que, quando analisadas as causas das deficiências, dentre as décadas de 1940 e 1970, as informações referentes à importância das vacinas e o cuidado com abuso de medicamentos antibióticos eram pouco divulgadas. Dos sete docentes, somente uma sofreu acidente durante a infância, sendo as deficiências, dos demais, conseqüências de doenças adquiridas na infância e adolescência ou na gravidez de suas mães, como mostra a Tabela de número 2.

Quando comparados os depoimentos de alguns dos entrevistados, fica mais fácil a compreensão da análise feita acima. Ao perguntar-lhes qual a causa de sua deficiência, as respostas se apresentaram arraigadas em sua história pessoal, em sua geração e familiar, como já foi mencionado anteriormente:

Amélia e Carla atribuem a perda da audição a erros médicos:

Eu era ouvinte até os quinze anos. Completei o segundo grau. O erro foi do médico. Deu-me o remédio errado. Eu entrei em depressão, tive problemas psicológicos, mas aprendi a tirar proveito da minha deficiência. Porque todos desistiram de mim menos a minha mãe. Minha mãe me apoiava e falava que eu ia continuar. (Professora Amélia)

Nós achamos que seja porque minha mãe teve rubéola quando estava grávida de sete meses, mas não é totalmente certo. Quando ela soube de sua doença foi correndo para o médico e ele disse que não havia problemas em sua gravidez, mas pode ter sido um erro dele. (Professora Carla)

Já Cristiane refere à perda auditiva como conseqüência do tratamento do sarampo:

Eu nasci normal. Quando eu tinha um ano de idade eu peguei sarampo e na época não tinha vacina própria para a doença. Então eu tive que tomar muitos antibióticos para baixar a febre alta que tive durante a doença. Foi uma escolha que minha mãe teve que tomar ao conversar com o médico. Ele disse que eu iria ficar surda, mas que teria que dar os remédios. Na verdade ela não teve escolha. E até um ano eu não falava nada. (Professora Cristiane)

Gláucia relata a deficiência física como conseqüência da falta de veiculação da informação:

Foi a Poliomielite quando eu tinha um ano de idade. O meu pai disse que não havia vacina, mas parece que tinha sim. Só que eles não faziam campanhas e não iam atrás para darem a vacina. A pessoa que tinha que procurá-la. Então, eu tive a paralisia e a minha irmã do meio também teve. Foi um azar imenso na minha família. Só que a minha irmã não ficou com sequelas tão graves como a minha. Ela manca, quando anda, e mais nada. Eu tive uma sequela grave que atingiu toda a parte esquerda de meu corpo, que se tornou mais fraco do que o restante. (Professora Gláucia)

Dessa forma, pode-se concluir que as causas das deficiências dos profissionais entrevistados são específicas de sua geração.

Nos depoimentos elucidados pelos entrevistados aparece, também, a presença muito forte da família, seja pela falta de informação dos pais, seja pelo apoio prestado aos seus filhos, seja por escolhas feitas durante os problemas de saúde enfrentados pelos mesmos.

Da mesma forma, a história familiar demonstra a falta de informações em relação a vacinas e tratamentos, como mencionado anteriormente, assim como a incapacidade da medicina de lidar com situações hoje superadas pela mesma.

TABELA 3 – DADOS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

NOME FICTÍCIO	LOCAL DE TRABALHO	ATIVIDADE EXERCIDA
Amélia	Escola de Educação Especial para Surdos e Escola de Educação Especial	Professora de Reforço e de LIBRAS
Carla	Secretaria de educação especial de Curitiba e Escola de Educação Especial para Surdos	Professora multidisciplinar
Cristiane	Colégio Estadual para Surdos e duas escolas municipais	Professora de educação infantil
Gláucia	Dois Colégios Estaduais	Professora de Química
Gorete	Centro Educacional Integral	Professora de reforço de matemática
Luzia	Colégio Estadual para surdos	Professora de LIBRAS
Oswaldo	Trabalha em um Centro de Apoio Pedagógico Estadual e trabalhou em um Instituto de Educação Estadual e em um Instituto de Cegos Estadual	Atualmente não exerce atividades especificamente escolares, mas foi professor regente, de alunos deficientes de 1.ª a 4.ª série, por mais de trinta anos.

FONTE: A autora (2009)

A Tabela de número 3 apresenta as questões profissionais dos educadores. A partir da observação da mesma, vê-se que os entrevistados são professores da educação básica. Os locais de trabalho são escolas municipais, estaduais, um Centro de Apoio Pedagógico (no caso de um professor) e a Secretaria de Educação Especial de Curitiba (no caso de uma professora). O professor que trabalha no Centro Pedagógico não está, atualmente, lecionando, o que não deixa de caracterizá-lo como sujeito dessa pesquisa, uma vez que foi docente por mais de

trinta anos em um Instituto de Educação do Estado e em um Instituto de Cegos, também do Estado, como professor regente de 1.^a a 4.^a série. A profissional que trabalha na Secretaria de Educação Especial da Prefeitura de Curitiba é também professora multidisciplinar em uma Escola Municipal.

Trabalhar nesses lugares significa prestígio para os entrevistados, como se perceberá nas próximas páginas, pois, apesar das dificuldades encontradas na prática da profissão, os profissionais mostram satisfação com seu desempenho. Para o presente trabalho, o fato de os professores desenvolverem suas atividades em locais assim diversificados enriquece o conteúdo das respostas.

TABELA 4 – DADOS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

NOME FICTÍCIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL DE ANOS DE DOCÊNCIA
Amélia	Formação Superior de Professores	Educação Especial	11 anos
Carla	Pedagogia	Educação Especial	10 anos
Cristiane	Licenciatura em Artes Visuais	-----	10 anos
Glaucia	Licenciatura em Química	Gestão Ambiental	21 anos
Gorete	Pedagogia	Psicopedagogia	14 anos
Luzia	Serviço Social, Magistério Superior e Pedagogia.	Educação Especial e Gestão Escolar	16 anos
Oswaldo	Licenciatura em Letras	Educação Especial	31 anos

FONTE: A autora (2009)

Com exceção de uma docente, todos são pós-graduados e possuem mais de 10 anos de docência, como se pode ver na Tabela de número 4. Dentre os cursos de graduação, o de pedagogia é o mais cursado e dentre os cursos de pós-graduação é o de educação especial.

Ter mais de dez anos de docência não é somente uma conquista para os entrevistados, mas é também uma possibilidade de que suas palavras relatem com detalhes as suas experiências. Mas ter mais ou menos anos de atividade não garante que os entrevistados responderão de acordo com o que realmente pensam.

Alves (1999, p. 76), por exemplo, diz que “o olhar e o agir do homem não é neutro”. Ele “está determinado pela condição de classe do sujeito (dimensão objetiva), mas está também relacionado à nacionalidade, cultura, geração, ao sexo e à religião (dimensão subjetiva)”. Então, se a experiência dá suporte à contribuição com a pesquisa, o fato de estarem trabalhando em um determinado estabelecimento pode não deixar os entrevistados totalmente à vontade para manifestar suas opiniões, mesmo sabendo que seus nomes serão preservados.

5.1.1 O papel da família na trajetória educacional

Retorna-se a ressaltar a questão da família na análise da Tabela de número 4, quando se trata do sucesso profissional dos entrevistados. Os discursos mostram como o apoio familiar nos estudos é importante para o sucesso quando adultos. As respostas sobre a questão da formação acadêmica trazem algo mais do que somente seu grau de escolaridade. Trazem também, em seus bastidores, o apoio da família para o contínuo estudo.

Os depoimentos a seguir mostram a forte presença da mãe no apoio escolar, o que leva a concluir que a figura materna tem grande importância e relação com sua vida profissional:

Minha mãe me apoiava e falava que eu ia continuar. Eu queria parar de estudar, mas acabei fazendo magistério, faculdade e pós-graduação.
(Professora Amélia)

Nasci surda profunda. Não ouço nada, só sinto as movimentações. Vejo, por exemplo, que minha cachorrinha está agitada e sei que a campainha tocou! Eu fui obrigada a fazer leitura labial desde que nasci. Fui muito na fonoaudióloga. Tive que aprender a falar e treinei muito, muito mesmo. Minha mãe estudou muito, também, sobre o assunto da deficiência auditiva quando eu nasci e me ensinou a falar e a estudar. (...) Quando eu era criança minha mãe colocava o nome em tudo para eu saber como escrevia.
(Professora Carla)

Morávamos em São Mateus do Sul e tivemos que nos mudar para Curitiba, para que eu aprendesse a falar! Minha mãe procurava uma Escola que me ensinasse a falar. Hoje eu falo bem porque eu uso aparelho para melhorar minha audição, mas o que você está falando, por exemplo, eu faço leitura labial. Sem o aparelho eu não escuto absolutamente nada! Dizem que eu pareço uma pessoa normal. No meio de toda essa situação meu pai morreu quando eu era pequena. E minha mãe em uma cidade pequena. Foi bem complicado para ela dar conta dessa situação. As pessoas falavam para ela que ela ia passar dificuldades porque eu era surda. Ela respondia que não estava preocupada que com certeza eu seria estudiosa e trabalhadora.
(Professora Cristiane)

Estudei a vida toda em escola de ouvintes, mas tive muita dificuldade. Quem me ajudou muito foi minha mãe, minha irmã e minha família. Minha mãe estava acostumada porque também tinha meu irmão que era surdo. A minha mãe chegava em casa cansada e vinha nos ajudar nas tarefas de casa. Fazia-nos estudar bastante e ler bastante. (Professora Luzia)

Que estratégias as famílias, especialmente as mães, criaram para que as filhas estudassem? A mãe de Amélia a incentivava: “Minha mãe me apoiava e falava que eu ia continuar”. E Amélia chegou à pós-graduação em Educação Especial. A mãe de Carla “estudou muito, também, sobre o assunto da surdez” quando Carla nasceu e lhe ensinou a falar e a estudar: “Quando eu era criança minha mãe colocava o nome em tudo para eu saber como escrevia”. E Carla chegou à pós-graduação em Educação Especial. A família de Cristiane mudou de cidade para lhe dar assistência e, quando o pai morreu, a mãe dizia à filha que “tinha certeza de que (...) seria estudiosa e trabalhadora”. E Cristiane conseguiu concluir a graduação em Artes Visuais. A mãe da professora Luzia, que estudava na escola de ouvintes, “chegava em casa cansada” (...) e “fazia-nos estudar bastante e ler bastante”. E Luzia chegou à pós-graduação em Educação Especial e Gestão Escolar.

Que força é essa que transmitiu a confiança das mães às filhas para que seguissem estudando, dia a dia, fazendo do tempo seu aliado? No caso dos entrevistados, suas identidades foram se construindo na certeza, talvez, de que, pelo estudo, eles poderiam superar suas limitações pessoais e as impostas pelo ambiente.

Apesar de todo o apoio prestado a esses filhos (as) em seus estudos, a família das gerações das décadas de quarenta a setenta exigia a oralidade de seus filhos surdos desconsiderando a Língua Brasileira de Sinais. Nesse período, a partir das respostas dos sujeitos, o preconceito em relação ao uso da LIBRAS, tanto pelos seus pais quanto por eles próprios (influenciados ou não pelo preconceito maternal e paternal) era muito grande. Quando se trata da questão da sua formação, além do apoio familiar, os discursos mostram as exigências:

Eu sempre convivi com ouvintes, eu não consegui conviver com surdos porque eu tinha vergonha... Meu irmão, como estudou em escola especial de manhã e de tarde em escola normal, sabia usar a LIBRAS. Mas minha mãe não deixava, ela exigia que ele fosse oralizado. Tinha que saber falar. Então, quando eu entrei na minha primeira escola para trabalhar eu não sabia a LIBRAS. Tive que aprender lá mesmo. (Professora Luzia)

Minha família não usa LIBRAS, eu tive que aprender a falar mesmo. Até hoje meu marido, minha mãe e minha família conversam comigo oralmente.

Eu vivo dois mundos: o dos ouvintes e o dos surdos, no qual eu uso a LIBRAS. (Professora Carla)

Quando eu entrei na escola, não me deixavam usar a LIBRAS. Nós tínhamos que aprender a falar. Hoje em dia as escolas para surdos valorizam muito mais o uso da LIBRAS, para depois ensinar o português. (professora Cristiane)

Em seu depoimento, a professora Luzia relata a vergonha de “viver com surdos”, ou seja, na escola especial onde seu irmão vivia. Mesmo que o irmão tivesse a oportunidade de utilizar a Libras, a mãe exigia que fosse oralizado. E Luzia, que havia sido oralizada, precisou aprender LIBRAS, depois, na escola.

Cabe, então um questionamento: Por que a prioridade de que os filhos fossem oralizados? Um aspecto pode ser destacado. Muitas gerações, familiares de surdos ou de ouvintes foram influenciados pelo movimento oralista ou pela oralização, método bastante utilizado no século XVIII, cuja finalidade era proporcionar a adaptação dos surdos à sociedade dos ouvintes. E com a realização do congresso internacional de Milão, em 1880, foi proibida a LS e decretado que a comunicação com o surdo ocorresse apenas na língua oral de seu país, uma vez que se entendia que a língua de sinais era inferior por não dar conta dos conceitos abstratos. (SACKS, 1998).

As pessoas que nasciam com dificuldades auditivas, que não tinham a possibilidade de acesso à língua oral convencionalmente, eram encaminhadas à utilização do método de oralização. Os professores da LS deixaram de exercer a atividade. A comunidade dos surdos ainda sente profundamente a imposição da sociedade ouvinte. (WIDELL, 1992). A priorização pela oralização não ficou no passado.

Então, quando as famílias das professoras Luzia e Carla optaram pela oralização em detrimento da LIBRAS, além de ser uma opção familiar, agiram, como muitos o fizeram e fazem, com o intuito de que os filhos dominassem/dominem o quanto possível o método da sociedade ouvinte, para se inserir no mundo dos ouvintes. Tanto que a professora Carla diz: “Eu tive que aprender a falar mesmo”. Não foi uma opção, mas uma imposição. E, continua a professora Carla: “Vivo dois mundos, o dos ouvintes e o dos surdos, no qual uso a LIBRAS”. Ela estabelece uma ponte para garantir sua comunicação entre os que utilizam a LIBRAS e os ouvintes.

No caso da professora Cristiane, entrou na escola sabendo a LIBRAS, mas foi a escola que lhe proibiu essa comunicação, o que, segundo ela, hoje ocorre

diferente, por orientar primeiro a LIBRAS depois da língua portuguesa. Segundo Sacks (2002, p. 41), “o oralismo e a supressão do Sinal resultam numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”.

A LIBRAS foi decretada e sancionada em 24 de abril de 2002, pela Lei n.º 10.436, que no artigo 4.º estabelece: DECRETO/2005

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

É importante lembrar também do posicionamento de Vygotsky, que, antes de 1930, acreditava que a mímica tinha menos valor da língua oral na educação dos surdos. Depois dessa data, ele percebe a mímica, assim denominada por ele, como língua:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (VIGOSTKY apud FAE/UNICAMP, 2000, p. 4).

5.1.2 Preconceito e Deficiência na Universidade

O acesso e a permanência do alunado com deficiência na universidade ainda apresenta inúmeras barreiras. Conforme observamos no depoimento da professora Glaucia a falta de infra-estrutura associada ao preconceito na universidade limita muitas vezes a trajetória acadêmica, e conseqüentemente, profissional dessas pessoas.

Não fiz o mestrado porque eu não tive oportunidade. Não havia ninguém que pudesse me orientar sobre a melhor forma de estudar e ingressar no programa. Eu cheguei a fazer uma prova para fazer o curso em Bioquímica, não me lembro se foi um ou dois anos depois que eu terminei minha graduação, mas eu não passei. Acho que naquela entrevista eles já me excluíram só de olhar para mim! Mas tem também, sei lá..., a questão do preconceito. Digamos que tenha sido em 1990. Dezoito anos atrás, havia

muito preconceito. Você sabe que existe preconceito. Os acadêmicos e os professores devem ter me visto e julgado que eu não ia dar em nada. Devem ter se questionado sobre o que eu estava fazendo lá. Eu sei disso porque já tinha acontecido algo parecido na graduação comigo. Não me falaram diretamente, mas algumas colegas me contaram que os professores questionavam o que eu estava fazendo lá na universidade. Eles pensam que eu não tenho capacidade de assumir alguma função. Isso não é verdade. Existe muito preconceito. (Professora Gláucia – deficiente física)

Diante do preconceito e/ou da falta de apoio didático Moreira (2003, p. 89-90) observa que:

os alunos com necessidades educativas especiais na universidade também precisam de apoio e complementos educativos, isto é, de conjunto de procedimentos que visam a igualdade de oportunidades. Isso não significa especializar as necessidades atribuídas a esses alunos, mas ultrapassar o modelo de aluno considerado normal e esperado pela instituição escolar. Enfrentar essa questão passa pela mudança de conceitos e paradigmas, implicando, logicamente, em orçamento e vontade política.

O relato da professora Gláucia mostra que na universidade se reproduz o que acontece na sociedade em geral e no mercado de trabalho. Segundo Tanaka e Manzini (2005), as dificuldades que as pessoas com deficiência encontram devem-se à falta de cumprimento das determinações que as políticas públicas estabelecem e o descrédito nas suas capacidades. Por isso Gláucia ressalta o seguinte, para se referir a uma entrevista prestada na busca por um curso de mestrado: “Acho que naquela entrevista eles já me excluíram só de olhar para mim. Mas também, sei lá..., a questão do preconceito. Digamos que tenha sido em 1990. (...) Havia muito preconceito”. Portanto, o preconceito que existia há 19 anos, não diminuiu, pois ela acrescenta: “Você sabe que existe preconceito”. E às vezes o preconceito sai do silêncio, mas não questiona a pessoa com deficiência, como diz Gláucia: “Algumas colegas me contaram que os professores questionavam o que eu estava fazendo lá na universidade. Eles pensam que eu não tenho capacidade de assumir alguma função. Isso não é verdade”.

Para evitar esse descrédito, lembra Moreira (2003, p. 92): “(...) É importante haver uma política institucional séria, que não veja o acesso e a permanência de forma assistencialista ou protecionista, pois (...) passa-se a considerar esses alunos como incapazes de cumprir suas responsabilidades”.

5.1.3 A busca pela qualificação profissional

Ainda referindo-se à questão da formação dos sujeitos entrevistados, duas professoras demonstraram o interesse em continuar seus estudos. Essas afirmações, que aparecem sem questionamentos por parte da entrevistadora, mostram que, por mais que tenham tido dificuldades, até o presente momento, para estudar e concluir sua graduação, sua condição não as desmotivou de atingir sua profissão e de aperfeiçoar-se cada vez mais. É o que apresenta a seguinte afirmação:

Eu fiz pós-graduação em Educação Especial. Terminei em outubro de 2007, graças a Deus! Agora eu queria fazer outra pós-graduação em LIBRAS-Português. Mas não quero mais voltar para a graduação. Eu tenho duas faculdades e uma pós. Quero evoluir! Fazer mestrado. (Professora Carla)

O desejo de continuar os estudos não mostra apenas o dinamismo profissional, mas a necessidade de aperfeiçoamento em uma das áreas mais referenciadas, no caso desta entrevista, a do estudo e pós-graduação em LIBRAS.

5.2 O PROFESSOR FRENTE ÀS VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA

O presente eixo de análise visa apresentar as falas referentes às questões voltadas às vivências de inclusão e exclusão experienciadas pelos professores entrevistados no chão da escola, neste sentido foi fundamental elucidar como se constitui a compreensão e a concepção de inclusão na comunidade escolar por meio das falas dos entrevistados.

Para tanto, eles foram questionados sobre os desafios em relação à direção da escola em que atuam, assim como sobre a relação que possuem com seus colegas profissionais, alunos e familiares de seus alunos. Além disso, foram interrogados como a deficiência, em sua opinião, é concebida na escola em que atuam.

5.2.1 O papel da direção da escola

Percebe-se que há uma grande dificuldade, por parte dos entrevistados, em falar da direção escolar, mesmo que a pesquisadora tenha garantido sigilo de sua identidade frente às suas falas. Observaram-se neste momento da entrevista grandes contradições nas falas referentes ao apoio recebido pela direção da escola e a relação que desenvolvem com elas.

Quando eram questionados diretamente sobre seus coordenadores e diretores, os professores desconversavam e diziam que seu apoio era “total”, que era bom e etc. Porém, no decorrer da entrevista há muitas falas que denunciam esse discurso e esse suposto bem estar entre o professor e a coordenação e direção da escola.

Ainda assim, a denúncia do sistema escolar e da forma com seus gestores lhes prestam apoio ou não está ocorrendo. Seja pela resposta direta, seja pela resposta de outras perguntas, em suas entrelinhas. No caso da denúncia direta, as professoras surdas parecem ser mais polêmicas. Para essas profissionais é indispensável que possam ser compreendidas e tenham a condição de comunicar-se a partir da LIBRAS. Nas situações a seguir percebe-se o quanto a comunicação entre direção e professoras surdas é dificultada.

Quando eu entrei na escola em que atuo hoje a diretora não sabia LIBRAS. Eu também não sabia, pois tinha acabado de ficar deficiente auditiva. Então a comunicação era difícil demais. (Professora Amélia)

Na escola, eu percebi diferença na Diretora. Antes de ela se tornar diretora a gente se comunicava melhor. Depois que se tornou diretora ficou diferente. (Professora Carla)

Só em uma, das três escolas em eu trabalho, a diretora sabe a LIBRAS. Teve uma que até se interessou em aprender, mas lá eu tenho que fazer a leitura labial, porque ninguém sabe usá-la. O motivo pelo qual a diretora, em uma das escolas, sabe a LIBRAS, é por ser uma escola especial para surdos. Mas se não for escola especial elas não sabem. E é bem complicado para fazer leitura labial, não adianta ser na correria do dia a dia. Temos que sentar com calma na frente da pessoa, como estou fazendo com você agora. (Professora Cristiane)

Na pesquisa de Gesser (2006, p. 83), na qual entrevistou professores que participavam de um curso de LIBRAS, também aparece o desinteresse em aprender a língua dos sinais. Enquanto ele comenta que “suas visões estão calcadas no apagamento e na intolerância com a indiferença”, aqui se poderia dizer que há

desconhecimento não somente por parte das diretoras, mas também dos professores, como se verá posteriormente.

Apesar de que a LIBRAS tenha sido reconhecida em 2002 e oficialmente incentivada a prática das Políticas Públicas tanto nas escolas como na formação de profissionais, isso não vem acontecendo ainda. E, se a língua é reconhecida e o oralismo não é bem aceito oficialmente devido ao bilingüismo, ocorre que: “ao colocarmos um aluno surdo em uma sala de aula em que ninguém sabe LIBRAS, em que não há intérprete (....) nem um professor especializado, a este aluno está sendo imposta a oralização e ao não uso de sinais”. (NADER *et al.*, 2009, p. 4).

Merece destaque neste eixo de análise também o quanto os professores entrevistados desejam que seu trabalho seja devidamente valorizado pela comunidade escolar. Mais à frente veremos que eles falam claramente sobre isso, quando se pedem sugestões para a melhoria da vida profissional do professor na escola. No entanto, aqui, essa percepção se dá pela análise de algumas respostas como as que temos a seguir.

Eu trabalho com educação infantil. Eu falei que queria dar uma força para os pequenos. Para poder dar um futuro melhor para eles. Um dia as pedagogas e a diretora deram a entender que era melhor uma professora ouvinte dar aula para os alunos da educação infantil, porque eles estariam mais bem situados com ela. Achavam que eu não era capaz de dar aula para eles. Não sei o porquê, mas elas queriam uma professora ouvinte para dar aula para eles. Daí eu fui atrás de um aluninho meu e perguntei a ele se ele sabia qual era o dia da semana e ele respondeu certinho que era segunda feira, disse que o dia estava nublado e falou os números de um a dez! Daí todas me deram parabéns. Só que na hora de confiarem no meu trabalho elas não confiaram. (Professora Cristiane)

No outro emprego que possuo tudo vai indo bem graças a Deus, pois a gente se comunica melhor, eles me respeitam e valorizam meu trabalho. (Professora Carla)

Em outras respostas, há contradição na fala da entrevistada. É o caso da Professora Glaucia que diz ter apoio de seus gestores, mas no meio de sua resposta se contradiz e mostra que, na verdade, não o tem.

O meu apoio na escola é total. Eu não sei como seria recebida em outra escola, mas nessa que eu entrei quem me convidou para dar aula foi o Diretor. Hoje ele já se aposentou, e então ele que me deu esse apoio. Eu digo que devo muito a ele por ter me trazido para a escola. Então ele confiou em mim. Ele confiou no meu trabalho. E isso até me emociona. Depois outros diretores entraram e consideraram meu problema. Mas foi ele quem me apoiou. Se bem que essa escola não se adaptou em nada por minha causa. Não incluíram nem uma rampa sequer. A escola possui dois lances de escada e no início eu dava aula lá em cima, subia e descia

escada diariamente. Até o dia em que eu disse “chega”! Tive que pedir! Agora eu ministro minhas aulas em baixo e os alunos é que mudam de sala. E na verdade nem é muito por minha causa, porque aqui, nesta escola, eles têm uma metodologia chamada “sala ambiente”. Essa troca é feita com todas as disciplinas. (Professora Glaucia)

Como mencionado anteriormente, as contradições nas respostas ocorrem pois falar de si e de sua profissão é uma tarefa difícil porque estão se referindo ao sistema do qual fazem parte, que é o magistério. E, como diz Libâneo (2001, p. 10), “os educadores defrontam-se diariamente com decisões que precisam ser tomadas, orientações a serem dadas, não podendo contentar-se apenas em fazer a crítica da situação”.

A resposta da professora Glaucia sobre sua relação com seus colegas trouxe à tona as questões das barreiras atitudinais pelas quais o deficiente físico passa em seu dia a dia. No caso de uma das escolas em que ela atua, a sala dos professores se encontra no segundo andar. Como a sua sala é térrea, a docente não sobe o alto lance de escadas que a escola possui (conforme Figura de número 1) para se encontrar com seus colegas, porque, além de perigosa, a escada já lhe proporcionou um acidente.



Figura 1 – Lance de escadas que separa a professora com deficiência física da sala dos professores

O depoimento da Professora Glaucia mostra claramente sua exclusão do convívio com outros professores:

A sala dos professores tem um lance de escadas bastante alto e nunca foi mudada de lugar. Inclusive uma vez eu caí naquela escada e a partir desse dia eu nunca mais me aventurei em subi-la. Então, eu vou muito pouco à sala dos professores. Quando dou aula a noite o recreio é de dez minutos, o que me faz pensar duas vezes se vale à pena ir até lá, então acabo não indo. Eu deixo de conviver com os outros professores, porque só vou até a nossa sala quando eu tenho hora-atividade juntamente com o recreio. (Professora Glaucia – deficiente física)



Figura 2 – Lance de escadas para a sala dos professores - outro ângulo

A professora Gláucia, portanto, fala da própria deficiência física como “o meu problema”. Refere-se ao apoio recebido do diretor e da sua continuidade por parte dos diretores seguintes, mas na qualidade de apoio somente administrativo e docente, não da adaptação da escola. O que os diretores poderiam ter feito? De acordo com a necessidade da professora, poderiam ter feito uma rampa porque ela precisava subir dois lances de escada todos os dias. Isso não ocorreu, mas houve a mudança do local das suas aulas para baixo, embora isto tenha acontecido por acaso, ela explica, pois a “troca é feita com todas as disciplinas”.

A palavra da professora Gláucia, além de relatar os confrontos que precisa ter diariamente, mostra que 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.

Quando a mesma pergunta é feita à professora Gorete, esta desconversa falando que não liga se houver preconceito, mas ao final de sua fala percebe-se que seus colegas se utilizam de duas práticas sociais muito comuns, advindas da falta de informação e da exclusão. São elas a normalização, quando dizem não perceber que ela possui uma deficiência, e o heroísmo, exaltando suas qualidades profissionais como se a pessoa com deficiência fosse uma heroína por ter conseguido chegar até o patamar profissional em que se encontra:

Não adianta eles terem preconceito. E também nem ligo se tiverem. Se eu perceber alguma coisa eu fico na minha. Eu nem ligo. Eu não me preocupo mesmo, a não ser que alguém queira me prejudicar. Porque às vezes acontece alguma perseguição. Mas daí é por falta de conhecimento da própria pessoa. Muita gente implica com qualquer um, e essas pessoas não vão me poupar, também. Se existe uma brecha elas vão implicar com você. Nessas horas é preciso saber conversar. Mas tenho colegas que me dizem que nem percebem que eu não enxergo. Dizem-me que sou uma mestra em matemática e que me admiram por chegado até aqui. (Professora Gorete)

Segundo Amaral (1998), no cotidiano do teatro, da música, da literatura e pelos meios de comunicação são veiculados estereótipos das pessoas com deficiência. Existe o “gênio intelectual”, o “gênio musical” e, principalmente, os de herói, vilão e vítima.

Ao primeiro cabe sempre o papel daquele que supera todos os obstáculos, ultrapassa todas as barreiras, é “o bom” – corporificação do bem – e até mesmo o melhor; ao segundo cabe o papel de agente destruidor, destrutivo, de ser “o mau” – corporificação do mal; ao terceiro cabe o papel de impotente, de coitadinho. (Amaral, 1998, p.18).

Diante disso, de acordo com Amaral (2001, p.150),

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

O professor Oswaldo diz não ter problemas com sua chefia, mas deixa muito claro que não entra em conflito com a mesma para mostrar a sua opinião. E ainda complementa afirmando que o deficiente visual não deve divergir muito em opiniões porque ele depende dos outros e de sua diretora:

O relacionamento com os diretores, para o cego, é muito importante. Temos que ter bons relacionamentos. Nós precisamos ter espaço para colocar nossos pontos de vista que venham a contribuir para o trabalho. Mas não devemos nunca divergir muito em opiniões porque sabemos que um funcionário assim não permanece muito no local. (Professor Oswaldo)

Outra contradição mostrada pelo professor Osvaldo é a falta de apoio pedagógico. Quando o entrevistado diz “se dar bem” com sua coordenadora e diretora porque elas nem sequer sabem sobre sua metodologia, e, assim, não há como intervirem em seu trabalho, ele está dizendo que não interage com as mesmas. No próximo eixo de análise, a questão da metodologia e da organização pedagógica do professor será analisada com mais profundidade. Aqui, objetiva-se perceber a relação desse professor com sua chefia:

Eu procuro me relacionar bem com todos, e eu me relaciono bem com a direção e coordenação. Em relação a isso eu sempre acho que também vai do profissional cego. Se você está bem capacitado e mostra um bom serviço. Nas diversas disciplinas muitas vezes o pedagogo nem se mete muito em nosso trabalho porque não entende muito da nossa metodologia e de nossa forma de ensinar. (Professor Osvaldo)

O professor Osvaldo desculpa a falta de interesse do pedagogo, “porque não entende muito da nossa metodologia e da nossa forma de ensinar”, e também ressalta que o profissional cego precisa se posicionar fazendo um bom serviço, ou seja, os depoimentos acima mostram que os relacionamentos seriam melhores se existisse o diálogo, como ensina Freire (1987, p. 96):

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.

No diálogo não existe um sujeito que domina e o outro que é dominado, diz Freire, mas onde ele não existe, o bom relacionamento é relatado como uma estratégia de “sobrevivência”, como refere o professor Osvaldo: (...) “Mas não devemos nunca divergir muito em opiniões porque sabemos que um funcionário assim não permanece muito no local”. Perceba-se que ele se denomina “um funcionário assim”. Então ocorre o contrário do que Freire (1987, p. 96) explicitou acima”.

5.2.2 As relações interpessoais entre docentes

As vivências experienciadas pelos docentes entrevistados e os demais demonstra o quanto as relações interpessoais na escola apresentam barreiras atitudinais e de acessibilidade de comunicação. Este contexto de dificuldades, muitas vezes, é um dos indicadores de exclusão, como se observa nas falas dos entrevistados. No caso das professoras surdas, a falta de comunicação, gerada pelo fato dos colegas ouvintes não conhecerem minimamente a LIBRAS, é um agravante que torna a convivência e as relações interpessoais distantes ou até inexistentes. Os depoimentos mostram que as dificuldades de relacionamento são geradas, principalmente, pelas falhas na comunicação entre os profissionais surdos e ouvintes.

Elas não conversam muito conosco, muito difícil. Elas falam mal dos surdos, que a gente sabe. Mas o que eu acho ruim, é que eles não contam nada para nós. Não nos mantêm informados sobre o que está acontecendo. Eles combinam entre elas e não contam nada para nós. Até nas pequenas coisas elas não nos avisam. Uma vez todas as professoras tinham combinado de fazer uma vaquinha para dar um presente. Quando chegou no dia de dar o presente, a diretora falou de forma muito ríspida comigo me cobrando o dinheiro. Eu falei para ela que ninguém havia me avisado. Que eu não estava sabendo de nada. Na última hora elas vieram me contar. Eu falei que não ia dar dinheiro nenhum e que me avisarem em cima da hora, era um absurdo! Ela me pediu desculpas e disse que tinha avisado. Eu não fiquei sabendo de nada. Fico chateada de ver que qualquer comentário vira fofoca entre as professoras nas escolas. Temos que tomar muito cuidado, porque como a comunicação entre professoras surdas e professoras ouvintes é ruim, há muita falha na comunicação e elas já fazem fofocas mentirosas. Todos os dias é aquele cuidado imenso para não ter brigas. Eu só falo coisas de trabalho com elas. (Professora Cristiane)

Com as minhas amigas e professoras eu me dou bem, mas algumas acham que os professores surdos são bobos e que podem ser deixados de lado. Eu percebo isso. Eles não levam em consideração o que a gente fala. Na verdade elas nem entendem o que a gente fala e saem dizendo que é tudo besteira o que falamos. (Professora Luzia)

O fato de os colegas docentes não saberem a LIBRAS cria dificuldades: falta de comunicação, “elas não conversam com a gente (...), não contam nada para nós. Até nas pequenas coisas, elas não nos avisam”, diz a professora Cristiane, que se sente cobrada por informações que ela não tinha, como o fato do presente a ser comprado. E, se por um lado, Cristiane se posicionou, ao dizer que não iria contribuir com o dinheiro porque foi avisada em cima da hora, por outro, a relação das surdas com as ouvintes na escola “é ruim, há muita falha na comunicação”. E,

principalmente, ela manifesta que a comunicação é algo pesado: “(...) Todos os dias é aquele cuidado imenso para não ter brigas”.

Se sob um aspecto existe a falta do diálogo exemplificado por Freire (1987), porque as professoras ouvintes não conhecem a LIBRAS, em outro, existe por parte destas a falta de iniciativa de achar um caminho para que as informações cheguem às colegas surdas, pois, como diz a professora Luzia, “algumas acham que os professores surdos são bobos e que podem ser deixados de lado. Eu percebo isso. Eles não levam em consideração o que a gente fala. Na verdade elas nem entendem o que a gente fala e saem dizendo que é tudo besteira o que falamos”. Os professores ouvintes podem prestar grande apoio aos professores surdos em atividades do dia a dia. Elucidamos por meio dos depoimentos que os colegas ouvintes não repassam informações importantes ditas oralmente. Em reuniões, onde a leitura labial é difícil, visto o ângulo em que todos se encontram, a interpretação é feita pelos colegas, que nem sempre a fazem com eficiência. Essa relação de dependência, entre professores ouvintes e não ouvintes, causa desgaste e exclusão:

Alguns colegas ficam se revezando para interpretar para nós. Mas mesmo assim... Eles não são rápidos como um intérprete profissional. Não dá para entender tudo. Às vezes eles acham que ajudam fazendo isso, mas deveria ser um profissional para fazer as interpretações. Mas nós dependemos deles... (Professora Amélia)

Dou-me bem com muitas pessoas. Com outras não tanto. Quando tem reunião é meio complicado. Todos deveriam saber interpretar, porque precisamos a todo momento. São nossos colegas que fazem a tradução. Na hora do café ficamos conversando só entre surdas para ver se passamos umas para as outras todas as informações que perdemos durante a reunião. (Professora Carla)

Quando a professora é surda eles não falam nada. Eu acho que elas devem guardar informações importantes só para elas. Isso é sempre assim, resolvem tudo e não falam nada para nós. Eles não repassam as informações importantes da escola. (Professora Cristiane)

Da mesma forma, as professoras surdas reclamam de não terem profissionais para interpretar os temas das reuniões, “as colegas ficam se revezando para interpretar para nós”, mas não são profissionais, “não dá para entender tudo”, portanto, do ponto de vista das entrevistadas, ocorre mais uma modalidade de exclusão, porque, como diz a professora Cristiane, “resolvem tudo e não falam nada para nós. Eles não repassam as informações importantes da escola”, ou seja, não ocorre o que Freire (1987, p. 96) define de co-laboração:

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.

Por outro lado, se faltam intérpretes especializados, e se, embora os colegas tentem contribuir com sua interpretação, as informações não chegam às professoras surdas de modo completo, há um problema não somente em âmbito da escola onde atuam as professoras surdas, mas também nas reuniões mais amplas, ou seja, há algo no sistema educacional que precisa ser discutido, para que os profissionais da educação aprendam a se comunicar também em LIBRAS.

A partir de 2002, a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto Federal n. 5626, em 2005. prevê que os cursos de Pedagogia, Licenciatura, Letras e Magistério incluam no seu currículo o ensino de LIBRAS:

Art. 7.º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

De um lado, o governo ainda não está exigindo, até 2012, o direito que as pessoas surdas têm a uma educação (teoricamente) inclusiva, legitimando a LIBRAS, da forma como explicita a lei n. 10.436: “como um sistema lingüístico de transmissão de idéias e de fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil”. Por outro lado, na prática, como atestam os entrevistados, pouco se vê do que é estabelecido nos documentos, sendo incluída somente via matrícula.

Martins (2004) aponta três itens pelos quais a LIBRAS oficializada não é respeitada: primeiramente por que não existe uma preocupação com sua difusão, na forma pretendida pelo artigo 2.º da lei; segundo, por não se explicar o significado das palavras: “garantir atendimento e tratamento adequados aos portadores de deficiência auditiva”, como diz a lei. Terceiro, porque os sistemas educacionais

federais, estaduais e municipais estão distante de dar a garantia da inclusão do ensino da LIBRAS nas escolas como estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

5.2.3 As relações interpessoais entre os professores entrevistados e seus alunos

Uma vez que alguns desses professores trabalham em escolas especiais e outros em escolas regulares de ensino estão presentes dois eixos distintos que merecem ser destacados, referentes às relações interpessoais construídas entre esses professores e os alunos que apresentam deficiência e àqueles que não apresentam.

Neste sentido trazemos especificamente os depoimentos das professoras surdas no que tange as relações construídas com seus alunos surdos na escola e a importância da Libras como elemento fundamental não só para garantir o acesso ao conhecimento do surdo, mas também o estabelecimento de suas relações sociais, pois foi possível evidenciar que a presença do professor surdo na escola é um fator que contribui para a inclusão do aluno surdo e a garantia deste constituir relações sociais diretas com sua identidade. Conforme enunciado abaixo o fato do profissional que atua com o aluno surdo desconhecer a Libras é considerado por fator que atrapalha muito a constituição de uma relação sólida e de confiança, como é possível observar nos discursos a seguir:

Nós nos damos muito bem! É porque são surdos também. Daí a confiança que eles têm em mim é imensa. Nós nos comunicamos muito bem. Eles falam tudo da vida pessoal. Acredito que eles devem ter mesmo essa liberdade. Fico muito feliz de saber que sou importante para eles! (Professora Carla)

Os meus alunos me adoram, eu percebo que muitas professoras ouvintes não têm paciência com seus alunos, principalmente quando eles são surdos. E eu tenho muita paciência com eles, nós temos que ter. Os alunos ficam revoltados com as professoras que não os entendem. Que não têm paciência. O relacionamento da maioria das outras professoras é ruim com eles, mas o meu é bom. Tenho uma atenção imensa com meus alunos. Os alunos, em geral, não têm mais confiança em seus professores, principalmente quando estes são ouvintes e não sabem bem a LIBRAS, e é isso que eu quero resgatar em meus alunos. Temos que tomar muito cuidado, para não perder a confiança deles. (Professora Cristiane)

O aluno surdo tem muita dificuldade no português. Eu, quando estudava, tive muita ajuda do magistério para o aprendizado da língua portuguesa, mas geralmente o aluno surdo (...) não entende o que a professora fala. A Secretaria da Educação me chamou para trabalhar nessa terceira escola

por causa da LIBRAS, porque possuem alunos com deficiência auditiva. (Professora Cristiane)

Em relação aos alunos eu me dou muito bem. Eles confiam muito em mim, se sentem mais seguros. Todos os problemas que possuem com a família eles trazem para mim. Eles conversam com a assistente social e dizem que não adianta nada, conversam com a equipe pedagógica e dizem que não adianta nada. Eles estão muito inseguros, não têm segurança com eles. A assistente social não sabe LIBRAS muito bem e não consegue conversar com eles. Os alunos estão revoltados, acham até que ela é mentirosa, vivem falando isso, porque não confiam mais nela. Eu peço muito para eles irem falar com ela e eles não querem. Temos que chamar a mãe e o pai para irem conversar. Está difícil. (Professora Luzia)

A relação estabelecida pelas professoras surdas com seus alunos surdos é relatada como positiva. Então, se a comunicação com as professoras ouvintes não é boa, com os alunos surdos ocorre o contrário, como relata a professora Carla: “Eles falam tudo da vida pessoal. Acredito que eles devem ter mesmo essa liberdade. Fico muito feliz de saber que sou importante para eles!”, ou seja, existe também amizade. A professora Cristiane diz que “o relacionamento da maioria das outras professoras é ruim com eles, mas o meu é bom”. E diz se sentir bem por ter sido chamada pela Secretaria da Educação para trabalhar na escola por causa da LIBRAS. E a professora Luzia também relata desenvolver uma relação de confiança: “Eles confiam muito em mim, se sentem mais seguros. (...) A assistente social não sabe LIBRAS muito bem e não consegue conversar com eles. Os alunos estão revoltados”. Em outras palavras, se as escolas regulares, para se tornarem inclusivas, precisam oferecer a opção da comunicação da LIBRAS, os professores precisam aprendê-la.

Mas há um fator preocupante, como lembra Martins (2004, p. 18), que por uma “questão de falta de identificação, raros são os profissionais ouvintes que se dedicam ao aprendizado da LIBRAS. E mesmo aqueles que o fazem, não tem como aprofundar seus estudos”. Um dos motivos é porque no mundo dos ouvintes “a língua oral é oferecida como fetiche ao surdo, ao passo que a língua de sinais é tida como o território próprio da limitação, da deficiência”. (MARTINS, 2004, p. 42).

Por outro lado, serão apresentados a seguir os depoimentos de duas professoras, uma com deficiência física e outra visual, no que se refere às relações construídas com seus alunos. Nota-se que as duas comentam que a deficiência de ambas não é considerada pelos alunos um fator estigmatizante na construção das relações pedagógicas e sociais.

Na verdade meus alunos são tranquilos. Muito poucos são indisciplinados. Eu também mudei um pouco. Eu era muito rígida, muito fechada. Exigia muito deles. E Química já é uma disciplina que eles têm dificuldade. Daí quando eu entrei para dar aula era muito fechada. Talvez pela minha condição física, eu tinha uma forma de impor barreiras entre eu e o aluno, para que eles não pudessem se aproveitar daquela aparente fragilidade. Então eu acabava impondo mais. Eu era muito diferente com eles. Hoje eu sou diferente. Eu sou amiga deles. E acabo ganhando muito mais sendo colega deles do que da forma que eu os tratava antes. Então em termos de disciplina e minha relação com os alunos melhorou ao longo dos anos. Mas sempre temos alunos que já entram e saem da sala sem o menor objetivo de aprender e estudar. E esses geralmente são os alunos que estudam à noite. Infelizmente nesses casos temos que tomar outras atitudes. Mas em relação à minha capacidade física nunca nenhum aluno se referiu de forma pejorativa. Nunca. Eles me respeitam muito e me tratam de igual para igual. Nunca tive problemas. Se alguém me tratou preconceituosamente eu nem percebi. Talvez eles estejam preocupados com outras coisas e não em ficar reparando nisso. Talvez seja algo que não faz parte da vida deles. (Professora Glaucia)

Há alunos que nem percebem que eu não enxergo. Apesar de eu não ter nem percepção de luz, eles nem se dão conta. (Professora Gorete)

A professora Glaucia se aprofunda muito mais em sua resposta dizendo que já foi muito insegura em relação às suas diferenças e que, por isso, até foi mais rude com seus alunos, enquanto a professora Gorete é curta em sua análise. Mas as duas são francas em dizer que não possuem problemas com seus alunos e que eles nunca as prejudicaram em sua trajetória profissional: “(...) Em relação à minha capacidade física, nunca nenhum aluno se referiu de forma pejorativa. Nunca. (...) Se alguém me tratou preconceituosamente eu nem percebi”. E a professora Gorete também diz que “eles nem se dão conta”, embora ela não enxerga”.

5.2.4 As relações estabelecidas entre a família dos alunos e os professores entrevistados

As famílias dos alunos pouco aparecem nas declarações dos professores entrevistados. Os sujeitos falam dela somente para responder aos questionamentos da pesquisadora. Observa-se que pelo fato das famílias que possuem filhos nas últimas séries do ensino fundamental e/ou médio possuírem uma participação pequena e, por vezes inexistente, na trajetória escolar de seus filhos, a relação entre família e professor também fica comprometida.

A família participa muito pouco da vida escolar dos alunos. Eles só comparecem nas festas mesmo. Consequentemente, a comunicação conosco também é ruim. É triste porque eu percebo que a maioria dos pais

está desistindo de seus filhos. Falta muita comunicação entre eles.
(Professora Carla)

A família não tem muito contato com surdos. Eles estão se sentindo enjoados da família porque eles não dão atenção para os filhos, e conseqüentemente, a escola e os professores de seus filhos. O que os pais fazem hoje é alugar um vídeo para que seus filhos fiquem quietos, por exemplo. Dificilmente os pais de meus alunos conversam comigo. Só quando tem reunião para ver as notas. Eles não me procuram para saber dos filhos, não se interessam por nada. Não vão às reuniões pedagógicas. Não estão nem um pouco preocupados com os filhos. (Professora Luzia)

Eles nunca vêm falar com a gente. Parece que não têm interesse nos filhos. Além disso, a maioria dos alunos vai embora de condução, então não temos contato com esses pais. Quando tem festa eles vão. Mas em reunião eles não aparecem. A gente brinca falando que se tiver comida eles vêm.
(Professora Amélia)

Sem dúvida, os depoimentos são preocupantes, sobretudo diante a opinião expressada pelos professores com relação à família dos alunos surdos.

Todavia essa falta de participação dos pais parece não atingir às séries iniciais do ensino fundamental e nem a educação infantil. A professora Cristiane, docente da educação infantil de uma escola especial para alunos surdos diz ter uma ótima relação com os pais de seus alunos. E o professor Osvaldo, que atuou por muitos anos nas séries iniciais do ensino fundamental, com alunos deficientes visuais, menciona que os pais lhe procuravam para complementar os estudos de seus filhos e se preocupavam com eles.

Eu me dou bem com eles, nessa fase eles se preocupam muito com seus filhos. Algumas colegas dizem que com as crianças maiores os pais andam muito desleixados, que não se preocupam com seus filhos, mas com suas crianças pequenas eles cuidam muito. Preocupam-se bastante. Eu converso bastante com os pais de meus alunos. E meus alunos sempre falam para eles, na minha frente, que amam a professora repetidas vezes! Minhas colegas que dão aula para o ensino fundamental dizem que chamam os pais de seus alunos e eles nunca vão à escola, nem que elas implorem. Eles não ligam para seus filhos. E quando a família não apóia não adianta nada. As professoras têm um trabalhão jogado quase todo fora.
(professora Cristiane)

Eu tinha uma boa relação com os pais de meus alunos. Quando os alunos eram aqui da capital as mães geralmente vinham conversar com os professores. Quando os alunos estavam com dificuldades, os pais me chamavam para complementar os estudos de seus filhos na casa deles.
(Professor Osvaldo)

A professora Gorete, autora de o depoimento a seguir, vai mais além. Ela diz que além dos pais se preocuparem com seus alunos, mandando recados através dos mesmos, ainda a apóiam o seu trabalho. Diz perceber que em uma primeira

impressão eles podem estranhar, mas que quando a conhecem, acreditam em seu potencial. Vale ressaltar que seus alunos são das séries iniciais do ensino fundamental, também.

Eu sei que eles me apóiam muito. Haverá uma feira de ciências na escola e eu irei expor meu material para os pais poderem ver como eu faço para dar aula. Daí será a hora da família conversar. Mas eu sei que eles me apóiam. Pedem para eu reforçar tal conteúdo com seus filhos. Pedem através de seus filhos. Eles não têm discriminação. Quando chega alguém de fora pode até olhar com olhos de desconfiança e se perguntar: 'Será que eles conseguem dar aula?' Só que, depois que eles veem o meu trabalho, reconhecem a importância que eu tenho e como eu trabalho na escola. (Professora Gorete)

Mais uma vez a falta de comunicação entre ouvintes e surdos aparece como um agravante na constituição das relações sociais, pedagógicas e familiares. A escola tenta fazer a sua parte propondo cursos de LIBRAS para a família e, segundo a professora Amélia, eles não comparecem.

Eles não sabem LIBRAS. Falta muita comunicação, tanto conosco como com os próprios filhos... E quando a gente chama para fazer o curso de LIBRAS, que há para a comunidade, eles não vão. Falta interesse e comunicação. (Professora Amélia)

A família que é ouvinte não possui comunicação com os filhos. Os filhos querem conversar e os pais mandar calar a boca e deixam para depois aquela conversa que a criança quer ter agora. Só que eu acho errado isso. (Professora Luzia)

Os depoimentos acima sobre as dificuldades de relações dos pais com os filhos adolescentes e deles com a escola e, ainda, pela não participação nos cursos de LIBRAS oferecidos pela comunidade, quase todos são problemas vivenciados também pelos pais/filhos/escolas de alunos ouvintes.

5.2.5 Processo de inclusão dos professores

O questionamento apresentado no momento da entrevista sobre sugestões para o processo de inclusão dos entrevistados fomentou muitas análises. Nesse momento os professores foram questionados sobre quais as condições que eles consideram como necessárias para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra.

5.2.5.1 No sistema educacional

No fragmento da entrevista, em que os entrevistados eram questionados sobre o sistema educacional, houve diversas opiniões em relação às sugestões sobre o processo de inclusão do professor. Quase nenhuma resposta convergiu, mas todas foram de extrema relevância.

O relato da professora Amélia sobre sua entrada para a prefeitura de Curitiba é chocante. Ela diz que se tivesse que sugerir algo seria em relação à burocracia que o deficiente sofre ao entrar para o quadro da prefeitura e do Estado. Essa professora, que contraiu meningite aos 15 anos de idade e passou a apresentar ausência auditiva, tem total domínio da língua portuguesa e obteve boa colocação no concurso público que realizou para professor. Colocação essa suficiente para entrar no concurso. Mas ela conta situações irreverentes às quais teve que passar para garantir seus direitos. Não tinha ninguém com quem se comunicar, passou por imensa burocracia e chegaram a lhe negar o direito em outro concurso que fez para o cargo de professora do Estado. De forma semelhante, a professora Carla conta que, ao entrar na prefeitura, se deparou com um médico, que fez seu exame de admissão, que não entendia nada sobre surdez.

Bom, eu não sei como está agora, nem saberia o que sugerir, mas quando eu entrei era péssimo. Há que se ver se ouve alguma mudança de uns dez anos prá cá, porque se não tudo está errado. Quando eu entrei não tive nada de apoio. Além disso, demorei três anos para entrar na Prefeitura. Eu fui a única deficiente auditiva que passou no concurso, mas não queriam que eu entrasse. Eles não queriam. Diziam que não tinha quadro para mim na Prefeitura. Passei por muitas perícias médicas, muitos médicos e exames. Acho que eles pensavam que eu ia passar meningite para todo mundo. Uma burocracia imensa. Deu uma pilha muito grande de documentação. Fui várias vezes no RH. Fui chamada em fevereiro e só pude entrar em junho. Minha mãe me ajudou muito na comunicação, porque eles não queriam. Ela foi falar com um deputado, brigou, brigou, brigou. Daí queriam mais exames, mais perícias... Falamos com a Diretora da escola, que eu iria entrar, várias vezes... Eles falavam 'ela não entende nada!' Daí quando eu tive uma conversa devagar com um médico e que eu pude fazer a leitura labial, as professoras e diretoras ficaram só olhando... Daí falaram: 'Ela não tem nada! Ta tudo normal!' Quando eu passei no Estado também fui a única pessoa com deficiência, mas o médico me reprovou. Fez um "X" bem grande no meu atestado e me considerou inapta. Então eu não pude entrar. E quando eu fui fazer a prova fiquei numa sala com quatro pessoas. Dois fiscais e mais dois intérpretes. Um monte de gente e eu sozinha na sala. Eles me explicavam e os fiscais ficavam lá olhando. Quatro pessoas! Hoje tem muita gente fazendo com bancas especiais, mas lá eu estava sozinha com as fiscais e as intérpretes. (Professora Amélia)

Quando eu entrei na prefeitura, e fui fazer o exame médico para a admissão, o médico ficava me perguntando se eu era feliz. É porque ele

estava investigando se eu não tinha depressão. Ele não sabia sobre surdez. Eles sabem que quando temos depressão podemos faltar no trabalho. Daí eu disse que era muito feliz (...) (professora Carla)

A professora Amélia relatou que “(...) eles falavam: ‘ela não entende nada!’ Daí quando eu tive uma conversa devagar com um médico e que eu pude fazer a leitura labial, as professoras e diretoras ficaram só olhando... Daí falaram: ‘Ela não tem nada! Ta tudo normal!’

E a professora Carla conta que o médico ficava lhe perguntando se era feliz.

Nos dois depoimentos, os comportamentos dos não-surdos são de desconhecimento e estigmatização da diferença.

Para a professora Carla, devido a tantas situações em que a falha na comunicação entre ouvintes e surdos os impede de serem devidamente incluídos, o essencial seria que todos os profissionais da escola dominassem, pelo menos, minimamente a LIBRAS.

Eu acho que o essencial seria o curso de LIBRAS para todos os profissionais da escola. Os professores precisam saber muito bem a nossa língua. E toda a equipe também. Uma questão muito importante é a dos intérpretes. Muitas vezes queremos contratá-los e não o achamos. Não há interesse das pessoas em serem intérpretes da Língua Brasileira de Sinais porque pagam mal esses profissionais. Principalmente quando é o governo quem paga. Então o que está faltando é a valorização da língua pelo governo. O intérprete deve ter conhecimento aprofundado da língua portuguesa e da LIBRAS. E para que a pessoa tenha o domínio da LIBRAS ela precisa conviver com surdos. Quando vamos fazer um concurso, o intérprete precisa repassar cada idéia e cada palavra. Ele precisa saber muito bem o nosso vocabulário e o da língua portuguesa. (Professora Carla)

O Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no capítulo VI, art. 22, estabelecem que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1.º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam

línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (...)

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (...)

§ 2.º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

A legislação portanto, afirma que os professores formados em pedagogia devem ter o domínio da LIBRAS. E que a partir da 5.ª série deve haver um tradutor na sala de aula para que o aluno surdo tenha, pelo intérprete, acesso ao conteúdo do professor em sua aula na língua portuguesa. E se isso é necessário em relação aos alunos, entende-se que seja de grande importância no convívio com os professores.

Ainda se tratando da área da surdez, a professora Luzia denuncia que os professores são mal preparados para trabalhar com alunos deficientes auditivos. Ela acredita que, por causa disso, os alunos estão indo mal na escola e sua inclusão também é afetada.

Eu acho que os professores poderiam vir mais preparados da Secretaria de educação. Eles acham que é fácil trabalhar com surdos porque eles ficam quietos e porque são grupos menores. Assim, acreditam que podem vir despreparados. E eu sempre explico para os meus alunos que nós temos o direito de reclamar. Só que eles têm medo porque acham que o professor abaixa a nota. O nível do ensino está baixo, já me falaram que os professores de português dão a mesma matéria para a quinta a sexta e a sétima série. Os alunos mostram a matéria que já aprenderam para mim e reclamam que não aprendem coisas novas. Então, eles procuram uma matéria mais simples para os surdos porque os subestimam. Eles subestimam professores alunos surdos. Eles acham que por serem ouvintes são melhores. (Professora Luzia)

Diante do depoimento da professora Luzia, se pode dizer com Amaral (1998, p. 15): “Penso que devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem (e por isso abstenho-me de usar aspas), mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como outra”.

Em se tratando da deficiência visual, a professora Gorete deixa claro que o auxílio à inclusão desses profissionais é o acesso à escola, *lócus* do seu trabalho,

com mais facilidade. Ela declara que já foi beneficiada com uma atitude do governo de colocá-la para trabalhar perto de sua casa.

É preciso que o governo facilite a vida das pessoas que têm alguma dificuldade. Por exemplo: Eu trabalhei em outra escola, mas era muito longe. Então fui transferida para outra mais perto de minha casa. Nesse ponto o Estado foi bom. Eles dão preferência para os deficientes. Fiquei somente três meses na outra escola. Eles colocavam pessoas deficientes perto de suas casas. A escola são três quilômetros da minha casa. Agora eu descobri que há uma mais perto. Só que eu não me decidi em mudar por causa da adaptação que terei que ter. (Professora Gorete)

O professor Osvaldo responde em termos de recursos, como ele mesmo já diz. Para o profissional cego há programas de computadores que auxiliam em muito a sua atividade diária de lidar com essa tecnologia. Além disso, dispomos da impressora Braille, que facilita o processo de escrita e leitura de professores, alunos e comunidade com deficiência visual. Porém esses recursos necessitam de maior investimento do governo, uma vez que seus preços não são acessíveis, se comparados aos computadores, programas e impressoras destinados às pessoas que enxergam normalmente.

Eu responderia em termos de recursos. Dispomos muito mais hoje de materiais que auxiliam em muito a prática escolar do professor com deficiência. Se um cego dominar muito bem a informática, ele retira todas as informações das quais necessita dessa ferramenta. Mas mesmo o cego que não saiba operar no computador pode pedir que alguém o faça e imprima todo o material em Braille para ele. (Professor Osvaldo)

5.2.5.2 Na comunidade

As respostas referentes ao conjunto da escola não diferem muito das obtidas no subitem anterior sobre o sistema educacional. As professoras Amélia e Carla também defendem, da mesma forma que a professora Luzia comentou anteriormente, que a capacitação e o desenvolvimento profissional no interior da escola são carentes. Para elas, as consequências dessa situação são graves, uma vez que necessitam que seus colegas se capacitem para fazer o uso da LIBRAS.

Teria que ter mais cursos. A escola teria que ter mais ferramentas para capacitar os profissionais. E isso vai dos profissionais da escola também. De quererem fazer cursos fora do período de aula, porque se não for assim ninguém vai. Outros colegas seus já falaram que concordam que a escola desse mais cursos. (Professora Amélia)

Ainda insisto no apoio dos colegas para realizar todas as interpretações, que precisamos diariamente. Além disso, a compreensão e conhecimento

das pessoas e colegas para com os professores que têm deficiência.
(Professora Carla)

Vê-se, portanto, que a inclusão vivenciada pelos professores não está de acordo com o que as leis pretendem. Assim, como lembra Martins (2004, p. 62), “no caso da surdez, de nada adianta reconhecer direito dos educandos à LIBRAS, ignorando as necessidades específicas de cada segmento de deficientes”.

Já para a professora Glaucia, representante dos deficientes físicos nessa pesquisa, o maior auxílio que um professor pode ter na escola, é a sua adaptação física. Ela comenta a grande dificuldade que um professor enfrenta quando a escola não possui acessibilidade. Seu depoimento também é elucidativo a peculiaridades, que no dia a dia não desconsideradas, conforme veremos a seguir:

Não há dúvidas de que seria a adaptação da escola para deficientes físicos. Na escola mal adaptada, em que eu dou aula, eu tenho que utilizar o banheiro das alunas em baixo, porque o das professoras é em cima. Além de tudo isso, o banheiro, mesmo sendo das alunas, não é adaptado. Eu tenho que pedir auxílio para os outros para ir ao banheiro. Para um deficiente físico a melhor coisa seria a total adaptação da escola. Isso traz liberdade para a pessoa. Um exemplo é a outra escola, que é totalmente plana. Ela não possui uma sequer escada, porque era um hospital que nunca foi usado como tal. Então para mim, é a escola do coração! Justamente, acho, que por isso. Pelo fato de não ter escadas. (...) Eu dei todas as coordenadas na construção do banheiro para que pudesse ir sozinha quando necessitasse. E lá também há uma sala de aula que é exclusivamente para mim. Então eu dou aula durante todo o período na mesma sala, porque antigamente, eu ia de sala em sala para dar aula. Mas, não sei por que, eu caía muito naquele corredor. É um piso muito liso eu acredito. Às vezes inventavam de encerar o corredor e era horrível. Mesmo falando que não era necessário, acontecia. Além disso, como é uma escola plana, muita sujeira de fora vai para dentro e fica estocada no corredor e, com isso, eu tropeçava. Certa vez dois alunos brincavam, ou brigavam, não sei, e me empurraram. Eu caí e dei de boca no chão. Machuquei-me feio. Concluindo, era muita gente naquele corredor e não dava mais. Decidimos que teria que ser uma sala exclusivamente para mim. Essa sala se localiza já no início da escola e é bem acessível. (professora Glaucia)

Ainda sobre as sugestões para uma melhor prática inclusiva do professor com deficiência, a professora Amélia faz uma queixa sobre a carga de trabalho do professor.

A carga é muito pesada, o professor que tem dar muitas aulas por dia para se sustentar. Isso seria o que mais teria que mudar. Eu tive que parar com um turno porque era muito pesado para mim. Eu até chorava. Eu comecei na Fazenda Rio Grande, lá ainda dava muito mais trabalho porque a classe era multiseriada. Era muito difícil. Eu estava trabalhando todos os dias de manhã e de tarde. Eu cansei demais, não aguentei, ficava doente! Eu não me concentrava mais para dar aula. (Professora Amélia)

O trabalho docente é vivenciado pela professora Amélia como algo tão difícil que ela precisou “parar” com um turno, pois “ficava doente”, ou seja, a carga do trabalho ultrapassava as condições físicas. No entanto, como diz Libâneo (2001, p. 134), “todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa”, especialmente o trabalho docente que exige muitas horas de dedicação. E, como lembra Freire (1997), “ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também (...) em como ter uma prática educativa”, prática que muitas vezes pesa, como explica a professora Amélia no próximo item.

5.3 O PROFESSOR COM DEFICIENCIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Antes de realizar questionamentos sobre o conteúdo desenvolvido em sala de aula, assim como sobre a metodologia, avaliação e materiais aplicados, os protagonistas dessa pesquisa foram questionados sobre o recebimento de algum tipo de apoio pedagógico especializado da escola em que atuam no sentido de atender as suas especificidades. Com exceção de duas professoras surdas, que eram oralizadas até entrarem na escola e receberem, então, o curso de LIBRAS, na escola, os entrevistados responderam que não possuíam e não possuem atendimento especial.

Na escola não. A pedagoga nunca tem tempo para me acompanhar. Nem a mim e nem a outros profissionais surdos, diga-se de passagem. Sempre planejo todas as aulas, que ministro, sozinha. Acabo me valorizando e ficando feliz em saber da minha competência em dar aulas, fazer o planejamento e levar tudo sozinha, mas fica pesado em nosso dia a dia. (Professora Carla)

Falta apoio da escola. Temos os problemas normais que todas as escolas têm. Dos professores ficarem sobrecarregados e terem que inventar uma aula em cima da hora sem planejamento. (Professora Amélia)

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 1) comentam que “o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente”. Como exemplo, está a informação de Souza *et al.* (2003), sobre o IV Congresso Nacional de Educação, que registrou o déficit nacional de professores em educação básica no Brasil: pois as escolas precisavam de mais

836 731 para a educação infantil, 167 706 para o ensino fundamental e 215 mil para o ensino médio.

Posto isto, os aspectos a seguir elucidam as falas dos professores entrevistados quando questionados sobre as situações enfrentadas no processo de ensino, relacionadas ao conteúdo a ser desenvolvido com os alunos, à metodologia e à avaliação aplicadas e ao material pedagógico utilizado.

Em relação ao conteúdo desenvolvido pelos profissionais, fica claro que a dificuldade se encontra com a língua portuguesa, quando os professores e alunos são surdos. As quatro professoras entrevistadas que possuem ausência de audição foram unânimes em dizer que a qualidade do ensino e do aprendizado da língua portuguesa, pelos alunos surdos, não é satisfatória. Como a professora Carla elucida.

Sim, a Língua Portuguesa é muito difícil para os alunos surdos. Eu tenho um aluno que é muito inteligente. Usa a LIBRAS melhor que eu, até. Só que não sabe ler. E ele se recusa a ler. Na segunda feira, depois de um final de semana com os pais, eu percebo como seu aprendizado piorou. Percebo que perdeu muito do trabalho que foi feito na semana que se passou e perde muito do conhecimento do conteúdo que foi dado. A Língua Portuguesa será sempre uma dificuldade para os professores dos Surdos” (Professora Carla)

Para a professora Glaucia, o conteúdo quase nunca é o problema, mas sim a precariedade ou inexistência de recursos didático-pedagógicos simples, como por exemplo, a disponibilidade de um retroprojeto para auxiliá-la em sala de aula.

Não. Como eu disse, seria muito mais em um sentido de como passar esse conteúdo. Um retroprojeto me auxilia muito, já que meu braço só vai até metade do quadro. Então, para passar a matéria no quadro dificulta. Mas com conteúdo não tenho dificuldades. (professora Glaucia)

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 retroprojeto 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.

Segundo a professora Carla, a língua Portuguesa é ensinada com a memorização das palavras, para tanto é necessário que os materiais, como figuras,

etc., sejam muito atraentes. Porém, ela declara que isso não é possível na escola e que o próprio professor têm que ter seu material.

Tem muita diferença na metodologia aplicada e nos materiais utilizados. Temos jogos para memorização das palavras, já que no caso do surdo elas precisam ser decoradas. Fazemos muitas atividades com mímicas. Como os alunos ficam em período integral na escola, temos muitas atividades lúdicas. Mas o que falta é a escola liberar mais investimentos em materiais, porque nós temos que ter tudo. (professora Carla)

Eu percebi que, na língua portuguesa, os alunos surdos que estão bem oralizados são melhores que aqueles que só fazem o uso da LIBRAS. Então a diretora da escola gosta que eu trabalhe muita oralização com meus alunos. Muita leitura em voz alta. E aqueles que sabem falar mais, sabem também ler melhor. (Professora Luzia)

Com relação aos materiais didáticos utilizados pelos professores foi constatada uma dificuldade permanente na escola, ou seja, a mesma, não possui recursos pedagógicos e tecnológicos básicos para o professorado. Os depoimentos, em quase sua totalidade, denunciam essa situação, como veremos a seguir:

Nós fazemos as figuras para que os alunos memorizem as palavras em Português, mas não há grande dificuldade. Só que fazemos tudo sozinhas. Não temos ajuda. (professora Carla)

A escola não dá todos os materiais necessários, eu que tenho que comprar. Uso bastantes figuras e materiais concretos com as crianças. E não tem. Eu tenho que comprar. Para meus alunos surdos serem alfabetizados, eu uso o material concreto e a caligrafia. Eles fazem a ligação entre o objeto e memorizam a forma escrita. E isso é utilizado para as crianças ouvintes também. Mas não temos nada. Tudo que preciso eu tenho que conseguir sozinha. (professora Cristiane)

Essa questão de materiais já é outra coisa. Pois é difícil até para eles. As escolas públicas não têm materiais suficientes em qualquer nível. Falta muito material. Quando eu entrei na prefeitura, houve uma remessa de soroban distribuída, que a prefeitura se incumbiu de fazer e distribuir, mas ficou só naquilo. Todo material que eu criei eu mesma confeccionei ou mandei fazer. A impressora Braille, que é a mais cara, eu não utilizo na escola, porque como é ensino regular e com crianças de visão normal não é necessário. Mas eu tive que criar materiais que as crianças pudessem manusear e eu tive que confeccioná-los. Eu pensei numa forma em que eles pudessem entender o que eu estava falando. (Professora Gorete)

Nem sempre, em uma escola ou mesmo num centro, nós temos todo o material do qual gostaríamos de dispor. E é fácil de exemplificar isso com o nosso setor que recebe o material vindo do Rio de Janeiro e vindo de São Paulo. São livros, revistas e etc. Mesmo assim faltam recursos e materiais. Faltam computadores atualizados, sorobã, regletes e etc. Com o que temos, nós vamos trabalhando. (professor Osvaldo)

Como se viu no decorrer deste capítulo, e como se verá em seguida, faltam ferramentas específicas para que os docentes com deficiência consigam desenvolver suas atividades em condições de igualdade aos demais profissionais.

Os professores descreveram diferentes situações enfrentadas sobre a organização do material utilizado em sala de aula. A professora Gorete relata que precisa confeccionar todo o material para ministrar as aulas sem ajuda financeira. Cria o próprio Soroban e materiais pedagógicos para os alunos. A matemática é ensinada através de números em alto relevo pela professora, conforme mostra a Figura de número 3.



Figura 3 – Materiais em alto relevo utilizados pela professora Gorete

A professora Gorete tem tabuleiros nos quais as contas, que pretende ensinar, são formadas, assim como a tabuada, etc. Os números são bem visualizados pelos alunos e táteis para a professora, além de conter sua identificação em braille. No seu caso, a professora também confecciona todo o material que utiliza para dar aula e não recebe ajuda financeira a mais por isso.

Eu necessito utilizar estratégias diferenciadas. Por exemplo, essa semana eu estava passando a tabuada com eles e estava utilizando uma forma diferenciada. Eu começo com a do número nove. Porque para mim é melhor. É a tabuada através da soma. Mas não há dificuldades, é só uma forma diferenciada das outras professoras. Utilizo o Soroban para mim. Mas há alguns materiais que eu criei que é para eles, e meu próprio Soroban tem as casas decimais que facilita para eles quando eu ensino. (Professora Gorete)

Por fim, o professor Osvaldo, deficiente visual, que não possuía dificuldades com o conteúdo, mas sim com a falta dos materiais que precisava utilizar. No seu caso, seus alunos também eram deficientes visuais e todos necessitavam do soroban para a matemática e da escrita Braille para as outras matérias.

No Instituto de Educação eu era professor de 1.^a a 4.^a série. Então, em cada ano eu recebia a relação dos conteúdos que eu teria que ensinar dentro da série que tínhamos que atuar. Dentro dessa série e dessa turma nós tínhamos que nos inteirar de tudo. Então da quarta série, por exemplo, eu teria que saber não só tudo que havia no conteúdo, mas também toda a atualidade em relação às matérias que eu iria ensinar. Como todos os meus alunos eram cegos, eu usava o soroban para ensinar matemática, e todo o resto era em Braille, eu não possuía dificuldades relacionadas à metodologia aplicada, mas sim à falta de materiais para mim e para meus alunos. (professor Osvaldo)

Os professores ressaltam, portanto, a falta de materiais para eles e para os alunos. Confirmam Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 2), dizendo que “embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas”. Os professores se obrigam a procurar, então, por seus próprios meios, resolver sua qualificação, no presente caso preparar seu material, sinônimo de aumento da jornada de trabalho que não é valorizada nem remunerada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o presente estudo é necessário retornar aos seus objetivos iniciais, que consistiram em investigar a atuação profissional de professores com deficiência que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana.

Foram localizados dez professores com deficiência, porém sete deles se constituíram os sujeitos desta pesquisa. Destes quatro são surdos, dois apresentam deficiência visual e um possui deficiência física. Essa busca aos sujeitos da pesquisa evidenciou que não há dados oficiais em relação a esse professorado e, por conseqüência, acompanhamento ou apoio por parte das secretarias de educação do estado do Paraná e do município de Curitiba.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os participantes da pesquisa e a análise de seus relatos possibilitou o levantamento de três eixos de análise: o primeiro faz a relação da deficiência dos professores com a história de vida de cada um. No segundo eixo de análise verificou-se a concepção de inclusão vivenciada pelo professor na escola. E no terceiro e último eixo observou-se o professor com deficiência e a organização do seu trabalho pedagógico.

Em relação ao eixo de número um pôde-se observar que as diversas falas obtidas sobre a história da deficiência de cada um dos sujeitos possuem uma relação direta com sua trajetória de vida pessoal e, portanto com o contexto familiar, econômico, cultural e social vivenciado pelos mesmos. Os depoimentos elucidam que a falta de informação sobre os cuidados básicos relacionados a saúde e a prevenção das deficiências foi um fator predominante que perpassou a geração desses sujeitos. Existe a clareza que deficiência não é doença, entretanto, se desde o momento da concepção de um indivíduo ocorrer um conjunto de ações que visem reduzir as situações de risco, como também a identificação e a intervenção precoce das deficiências muitos problemas podem ser minimizados e até mesmo evitados. Ficou evidente, por exemplo, que as mães desse grupo, quando em período de gestação, não receberam cuidados, informações e práticas preventivas necessários. Infelizmente a trajetória histórica do Brasil em programas e políticas públicas de prevenção, identificação de fatores de risco e encaminhamentos corretos ainda é frágil e inconsistente. Ainda neste eixo constatou-se a forte presença da família da

vida e nas escolhas do grupo entrevistado. A figura materna é referenciada como o apoio constante e intenso que influenciou diretamente no enfrentamento das dificuldades da vida diária, mas também naquelas encontradas na vida escolar e acadêmica. Os depoimentos sobre a continuidade dos estudos exemplificam que presença da mãe é de importância inclusive para a escolha da vida profissional. Contudo, apesar de todo o apoio prestado aos filhos (as), a família das gerações das décadas de quarenta a setenta exigiu a oralidade de seus filhos surdos desconsiderando a Língua Brasileira de Sinais. Segundo os professores surdos entrevistados o preconceito em relação ao uso da LIBRAS, tanto pelos seus pais quanto por eles próprios foi marcante.

Constatou-se também, neste eixo de análise, que o acesso e a permanência do alunado com deficiência na universidade ainda apresenta inúmeras barreiras. A falta de infra-estrutura associada ao preconceito na universidade limita muitas vezes a trajetória acadêmica, e conseqüentemente, profissional dessas pessoas.

No eixo dois de análise que trata, como já fora dito, do professor frente às vivências de inclusão e a exclusão na escola, merece destaque o quanto os professores entrevistados desejam que seu trabalho seja devidamente apoiado pela comunidade escolar. É importante considerar que todo e qualquer profissional necessita, além das condições básicas para a realização de seu trabalho a confiabilidade do mesmo. Se pedagogos, diretores e o conjunto da escola não confiarem no trabalho desse profissional ele não está sendo apoiado, inserido e incluído no seio da escola e do sistema educacional. Quando nos referimos ao profissional com deficiência esta situação se torna mais delicada, ou seja, não é possível, relacionar a pouca credibilidade nesse profissional na escola, muitas vezes velada, com a relação existente entre deficiência e incapacidade. É ingênuo crer que a escola superou esta concepção, pelo contrário a instituição escolar conhece bem os mecanismos de exclusão. É preciso considerar que, inicialmente, quando questionados diretamente sobre como ocorria por parte do corpo docente e administrativo da escola o apoio⁹, portanto, um dos aspectos fundamentais a inclusão, o professorado ora não respondia de forma direta, ora dizia que era “total”, ou bom. Porém, no decorrer da entrevista são muitas as falas demonstram outra

⁹ Esse apoio refere-se à adaptação correta da escola às suas necessidades e direitos, assim como suas relações pessoais, que devem ser de cooperação com esses professores.

realidade que denunciam o discurso inicial que supõe um bem estar entre o professor e a equipe pedagógica e a direção da escola.

Além disso, 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.

Quando analisada a relação desses docentes com seus alunos conclui-se que as professoras surdas mantêm uma boa relação com os mesmos, já que esses também são surdos. Por outro lado, nota-se que as professoras que apresentam deficiência visual e física e que possuem alunos sem deficiência consideram que a deficiência de ambas não é pelos alunos um fator estigmatizante na construção de suas relações pedagógicas e sociais.

No eixo de número três foi possível evidenciar as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano de sala de aula e na organização de seu trabalho pedagógico. Particularmente, com relação ao conteúdo desenvolvido pelas profissionais surdas, uma vez que seus alunos possuem dificuldades para aprenderem a língua portuguesa escrita (sua segunda língua). As professoras entrevistadas que apresentam ausência de audição foram unânimes em afirmar que a qualidade do ensino e do aprendizado da língua portuguesa, pelos alunos surdos, não é satisfatória. Entretanto, essa dificuldade não é encarada pela escola como uma situação a ser enfrentada coletivamente, ou seja, como um problema que requer uma organização pedagógica diferenciada.

Quando a peculiaridade do professor é a deficiência física, o conteúdo quase nunca é o problema, mas sim a precariedade ou inexistência de recursos didático-pedagógicos simples, como por exemplo, a disponibilidade de um retroprojetor para auxiliá-la em sala de aula.

Quanto à metodologia aplicada os entrevistados declararam não possuírem dificuldades nesse aspecto, salvo em relação ao apoio financeiro e de materiais.

Essa questão foi constatada como uma dificuldade permanente na escola, ou seja, a mesma, não possui recursos pedagógicos e tecnológicos básicos para o professorado. Os depoimentos, em quase sua totalidade, denunciam essa situação.

Dessa forma, conclui-se que faltam ferramentas básicas para que os docentes com deficiência consigam desenvolver suas atividades em condições de igualdade aos demais profissionais. Para cada tipo de deficiência há uma necessidade a ser suprida e um modo de fazê-la, porém isso requer atenção da instituição escolar. A escola, como reflexo do que está instituído socialmente, parece conceber que a deficiência é um *problema* a ser superado individualmente por quem a possui. Portanto, a tão referenciada rede de apoios apontada, inclusive pelos documentos oficiais, como um caminho para inclusão não foi constatada no presente estudo.

Neste estudo foi possível constatar também alguns fatores essenciais para a inclusão aos docentes entrevistados. Com relação às professoras surdas a importância do conhecimento da LIBRAS por parte dos professores ouvintes foi considerado fundamental para a inclusão do professor e dos alunos surdos na escola. Já para a acessibilidade e inclusão do professor com deficiência física, observou-se que para além das adaptações físicas como, por exemplo, as adaptações em banheiros e a construção de rampas; adequações e atenções simples são essenciais, dentre elas planejar o ensalamento de forma que esse não dificulte ou impossibilite a acessibilidade desse profissional no espaço escolar e que sua segurança de mobilidade seja garantida. Por sua vez, para os professores com deficiência visual, faltam materiais em braille e também adaptações para sua acessibilidade e mobilidade na escola.

Para o bom desenvolvimento de suas atividades docente, os professores relatam uma série de faltas, que vão desde a inexistência de apoios pedagógicos e de materiais específicos, até a ausência do profissional intérpretes da LIBRAS, para favorecer a comunicação entre os professores surdos e a comunidade escolar. Somada a essas faltas esses profissionais ainda encontram e enfrentam os desafios dos imprevistos, as sobrecargas de carga horária em sala de aula, o aumento da jornada de trabalho para compensar a precarização salarial, e por fim a falta de credibilidade em seu potencial, um vez que os preconceitos ora velados, ora expostos em ações estão presentes no cotidiano profissional desses professores.

Ainda há que se considerar que apesar dos desafios e faltas vivenciadas por esses profissionais sua presença na universidade e, sobretudo, na escola é essencial para gestores em geral, professores, alunos e pais reavaliem suas posturas frente à deficiência. Neste sentido, acredita-se que essa reavaliação pode colaborar com a concepção cristalizada de que o aluno com deficiência não é capaz e que, sua inclusão é apenas uma concessão. Com isso não se está afirmando que o processo de inclusão oferece as condições necessárias, mas que políticas públicas deficitárias precisam ser avaliadas separadamente do que foi instituído socialmente sobre a concepção da deficiência.

Há sem dúvida, um caminho imenso a ser percorrido para que a sociedade em geral e, neste contexto estão inseridas as instituições formadoras de professores e as instituições de educação básica, resignifiquem a concepção de inclusão e concebam a diferença como um direito a ser respeitado. Não há ilusão de que no contexto social em que vivemos nossa sociedade deixará de ser excludente e que as idéias e conceitos historicamente pré-concebidos sobre a deficiência desaparecerão. Todavia é preciso considerar que já atingimos conquistas e avanços e que essa é uma luta que permanecerá.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. O papel; político e social do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 25, n. 100, jul/set. 1996.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores pensar e fazer**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

AMARAL, L A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo, Robe. 1995. Série Encontros com a Psicologia.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Goppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

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

ANDRE, M. D. A. & LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENINCÁ, Elli. **Revista de Educação AEC**, ano 26, n. 104, jul/set. 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>> Acesso em: 20 maio, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia**. Lisboa: Piaget, 2001.

_____. **O campo científico. Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática 1994.

_____. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

_____. O capital social – notas provisórias. In: Nogueira, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Capítulo III. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial/ Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. MEC. INEP. **Geografia da educação brasileira.** Brasília: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 4.024/61. Brasília, 1961.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente.** São Paulo: Educ/PUC, 1993.

_____. Políticas de inclusão escolar: Uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas.** Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos CEDES**, v. 19, nº 46, Campinas, set. 1998.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. **Revista de Educação AEC**, ano 25, n. 100, jul/set. 1996.

CRUICKSHANK, W. M. **A educação da criança e do jovem excepcional.** Porto Alegre: Globo, 1974, v. 1, p. 11.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext>
Acesso em: 20 mar. 2009.

FERREIRA, Windyz B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão escolar.** Disponível em:
http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo3/mod_3_3.3.5_pes_soascomdeficiencia_windyz.pdf> Acesso em: 21 maio, 2009.

FONSECA R.T.M. da. Os Direitos Humanos e a pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Brasília. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. v.5 Jul/2006, p.19-24.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. São Paulo, **Educ. pesquisa**, v. 31, nº 2, maio/ago.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200003&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 2/8/2009.

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Falando sobre inclusão**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2000.

GESSER Andrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. Mestrado (Dissertação em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379600> >. Acesso em: 20/07/2009.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

HELLER, Agnes. O papel político e social do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 25, n. 100, jul/set. 1996. Brasília, ano 26, n. 104, jul.set. de 1997.

IBGE. **Censo Demográfico 2000** (Texto publicado em 2003). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm> Acesso em 20 maio 2009.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

KINSKY, Marcos. **Acesso muda a vida das pessoas**. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Tecnologia, informação e inclusão**. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158526POR.pdf> >. Acesso em: 10 jul. 2009

KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LANCILLOTTI, Samira S. Pulchério. **Deficiência e trabalho**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARIN, Francisco A. Universidad y diversidad. In: MARÍN, Francisco A. **Universidad y diversidad**. Valência: Unichance, 1998.

MARTINS, João Batista. **Refletindo sobre a formação de professores: aproximações psicanalíticas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, Carlos Aberto. **A construção do anormal: uma estratégia de poder**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1553129810195.doc>. Acesso em: 10 abr. 2008.

MARTINS, L. Batista. **Identidades surdas no processo de identificação lingüística: o entremeio de duas línguas**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Uberlândia/MG: UFU: 2004. Disponível em:<
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/disserta_v8full.pdf>. Acesso em: 15/07/2009

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação do portador de deficiência no novo milênio. Dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003 (Coleção Leituras no Brasil).

MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria Especial da Educação-MEC, 2007.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

MOLINA GARCÍA, S. La pedagogia interativa, una respuesta socialmente necesaria de educación para la diversidad. **Siglo Cero**, v. 27, nº 6, p. 33-38.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli C. R. de Carvalho. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das instituições às práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) 懈 Universidade de São Paulo, 2004. 229f.

NADER, Júlia M. Vieira et al. **Políticas públicas e iniciativas educacionais na educação do aluno surdo**. Disponível em:<http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss01_05.pdf> Acesso em 2/08/2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E.D.O. (Org). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**, Londrina: Ed. UEL, 2001, p. 45-52.

O bilingüismo e o oralismo. **Revista da Aesos**. jun./jul./ago. 2004. Disponível em:<<http://www.vni.com.br/comunicacao/revistadaAESOS.pdf>>. Acesso em: 2/8/2009.

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

PEREIRA, M. M. **Inclusão e Universidade**: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. UFRGS, 2007. Dissertação de Mestrado.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: Da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003 (Coleção Leituras no Brasil).

PONCE, Branca Jurema. **Revista de Educação AEC**, ano 25, n. 100, jul/set. 1996.

RENDERS, Elisabete Cristina Costa. **Por falar em ausência...:** as pessoas com deficiência. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – São Bernardo do Campo, 2006.

RUBIO, Claudia Grau. **Educación especial**: de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valência: Promolibro, 1998.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras; 1998 e 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Shirley. A política educacional Brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003 (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKRTIC, T. M. La crisis del conocimiento de la educación especial: una perspectiva historia de la educación especial. IN: FRANKLIN, B. M. **Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial**. Pomares-Corredor, 1996.

SOUZA, K. R. *et al.* Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, nº 4, p. 1057-1068, 2003.

TANAKA, E. D. O; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, nº 2, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200008> Acesso em: 20/7/2009.

TUCHERMANN, Ieda. **Breve histórico do corpo e de monstros**. Lisboa: Veja, 1999.

VIANA, Edson A. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público em São Paulo. In: In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas**. Brasília, DF: CAPES, 2008.

VIGOSTKY apud FAE/UNICAMP. III Conferência de pesquisa sociocultural. p.4 Disponível em:< <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2500.doc>>. Campinas/SP, 2000. Acesso em: 3/8/2009.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Sirley; VIZIM, Marli. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 49-71.

WIDELL, Jonna. As fases históricas da cultura surda. **Revista do GELES**, Rio de Janeiro, nº 6, p. 20-49, 1992.

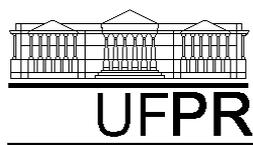
APÊNDICES

1 - APÊNDICE

Lei/Declaração/Portaria	Ano	Descrição
Declaração Universal dos Direitos do Homem	1948	Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos ... sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza...
Constituição Federal Brasileira	1988	Todos são iguais perante a lei
Lei 7853	1989	Criada para garantir que às pessoas com deficiência sua integração social.
Convenção dos Direitos da Criança/ONU	1989	Fornecer os elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização e sucesso escolar.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8060 – MAS, 1990)	1990	Prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros.
Declaração de Salamanca	1994	As escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se ...crianças de minorias lingüísticas...
Lei de Diretrizes Bases n.º 9394,, cap. 5,	1996	Trata da integração da pessoa portadora de deficiência na educação
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96)	1996	Capítulo V dedicado dos direitos dos educandos “portadores de necessidades especiais” (art. 58)
Carta para o 3.º Milênio	1999	Aprovada em Londres, pela Assembleia Governativa da <i>Rehabilitation International</i> onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência.
Decreto Federal 3.298, de 1999 que regulamenta a Lei 7.853 De 1989	1999	Assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
LEI 8.213, decreto 3048/99 que regulamenta a lei 8.213 de 24 /07/1991	1999	Regula as cotas para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho
Portaria 1679	1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Lei 8.213, Decreto 3048	1999	Regulamenta a lei 8.213 de 24/07/1999, que regula as cotas para inclusão de pessoas no mercado de trabalho
Lei n. 10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE	2001	Orienta os sistemas educacionais sobre a educação de alunos (as) com necessidades especiais
Declaração de Madri	2002	As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que todos os demais cidadãos.
Lei 10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras.
Lei Federal n.º 10.558	2002	Diversidade na Universidade. Com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros.
Lei 10.436, de 2002	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Libras a forma de comunicação e ex-pressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
Declaração de Madri	2002	As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos que os demais cidadãos.
Lei Estadual nº 4.151	2003	Lei de cotas para ingresso nas Universidades públicas. Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos estudantes carentes...
Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/ONU	2008	Documento fundamental para impulsionar as mudanças que garantam os direitos da pessoa com deficiência

2 - APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES
COM DEFICIÊNCIA ATUANTES NA REDE DE ENSINO DE CURITIBA E REGIÃO
METROPOLITANA

I Dados Gerais

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Deficiência:
- 1.4 Causa da deficiência:
- 1.5 Formação acadêmica (graduação e pós-graduação):
- 1.6 Local de trabalho:
- 1.7 Atividade exercida na escola:
- 1.8 Ano de ingresso na rede de ensino:
- 1.10 Total de anos de docência:
- 1.11 Reside com a família: () sim () não
- 1.12 Estado Civil
- 1.13 Endereço, email e telefone para contato:

II Concepções de Deficiência e Inclusão

2.1 Você enfrenta desafios na sua inclusão/interação social na escola, com relação a (aos):

- a) Direção da escola?
- b) Colegas?
- c) Alunos?
- d) A Família de seus Alunos?

*Algum desses grupos se destacou com algum desafio específico?

2.2 Você considera que sua inserção na escola provocou alguma alteração na concepção da deficiência, tanto sua como por parte dos outros integrantes da escola? Comente sua resposta

2.3 Quais as condições que você considera como necessárias para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra:

- a) No sistema educacional;
- b) No conjunto da escola.

2.4 Em sua opinião como a concepção de deficiência é concebida na escola em que você atua?

III. Professor com Deficiência e Organização do Trabalho Pedagógico

3.1 Você recebe (u) algum tipo de apoio pedagógico especializado da escola em que atua no sentido de atender suas especificidades? Comente sua resposta

3.2 Você enfrenta dificuldades no seu processo de ensino relacionadas aos seguintes aspectos:

Conteúdo a ser desenvolvido para os alunos;

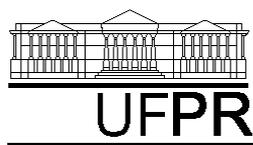
Metodologia aplicada;

Avaliação aplicada;

Material pedagógico;

3.4 Caso enfrente dificuldades o que você sugere para minimizar esta situação?

3 - APÊNDICE



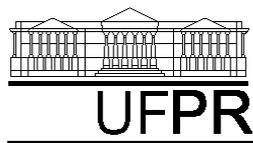
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Compromisso de Utilização de Dados

Eu Michelle Klaumann, abaixo assinado, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde. Afirmando que não farei cópias nem guardarei as entrevistas gravadas em áudio.

Curitiba, 31 de agosto de 2009

4 – APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, professor(a) _____, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “A trajetória Profissional de Professores com Deficiência Atuantes na Rede de Ensino de e Região Metropolitana” É através do processo de pesquisas que ocorrem avanços importantes em todas as áreas e sua participação é fundamental.

- a) O objetivo geral deste estudo é investigar a trajetória profissional de professores com deficiência que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana.
- b) Caso você participe do estudo, será necessário submeter-se a uma entrevista semi-estruturada
- c) Este estudo não envolve nenhum desconforto e nenhum risco porque não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física.
- d) O local da entrevista será previamente definido com você.
- e) A pesquisadora Michelle Klaumann é pedagoga, Mestranda em Educação e pode ser contata pelos telefones 32673786 – 91081990 e pelo endereço eletrônico mklaumann@fas.curitiba.pr.gov.br para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.
- f) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará em nenhum prejuízo a você.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser acompanhadas pela Orientadora do Mestrado do Setor de Educação da UFPR, Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.
- i) Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional e ético. As suas entrevistas serão gravadas para a análise do conteúdo. O anonimato é garantido e respeitado e tão logo o estudo termine

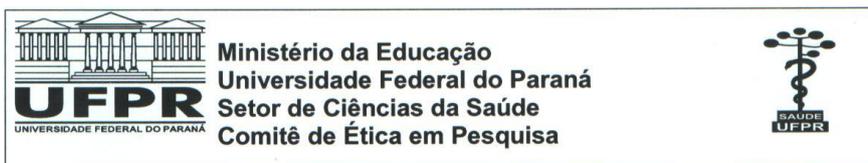
gravações serão desfeitas, pois as conclusões irão compor o corpo da dissertação de mestrado.

- l) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.
- m) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

NOME DO SUJEITO DA PESQUISA	ASSINATURA	LOCAL, DATA
-----------------------------	------------	-------------



Curitiba, 31 de outubro de 2008.

Ilmo (a) Sr. (a)
Michelle Klaumann
 Nesta

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado **“A inclusão profissional de professores com necessidades especiais que atuam na rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana”** está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 22 de outubro de 2008 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 22 de outubro de 2008.

Registro **CEP/SD:** 637.174.08.10 **CAAE:** 0066.0.091.000-08

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do relatório final ou parcial: 22/04/2009.

Atenciosamente

Prof.ª Dr.ª Liliansa Maria Labronici
 Coordenadora do Comitê de Ética em
 Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

Prof.ª Dr.ª Liliansa Maria Labronici
 Coordenadora do Comitê de Ética
 em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde - UFPR

Rua Padre Camargo, 280 – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP 80060-240
 Fone: (41)3360-7259 – e-mail: cometica.saude@ufpr.br