



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Alzira Maira Perestrello Brando

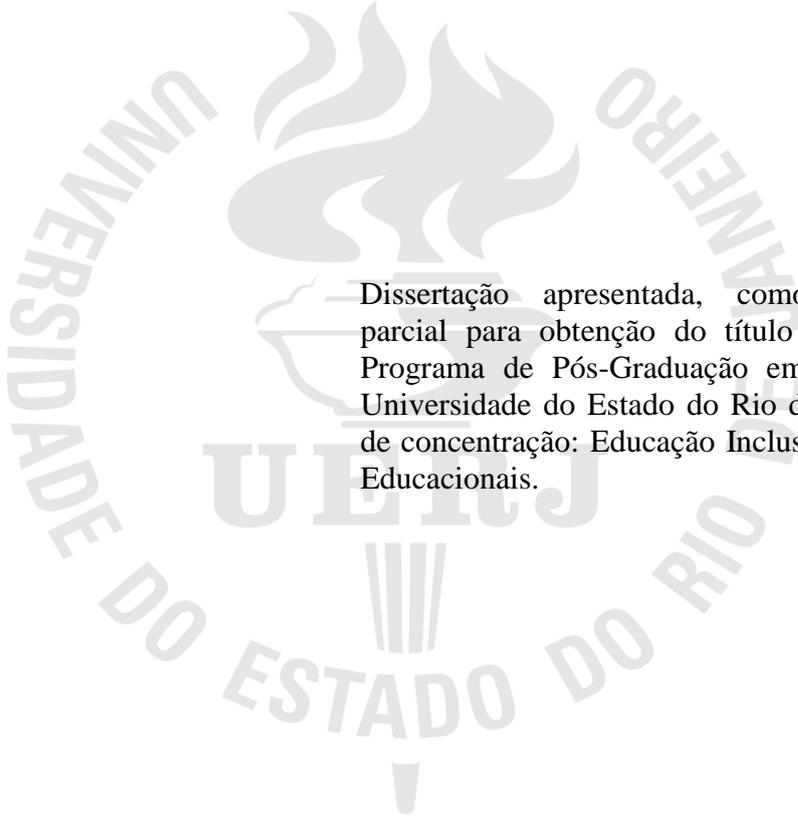
**A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus
alunos sobre a prática docente de seus professores**

Rio de Janeiro

2011

Alzira Maira Perestrello Brando

A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores



Dissertação apresentada, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B819 Brando, Alzira Maira Perestrello.

A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores / Alzira Maira Perestrello Brando. - 2011.

139 f.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores deficientes – Educação (Superior) – Teses. 2. Professores deficientes – Educação (Superior) – Avaliação por alunos - Teses. 3. Professores deficientes – Educação (Superior) – Prática de ensino - Teses. 4. Professores deficientes – Educação (Superior) – Formação profissional - Teses. 5. Professores deficientes – Educação (Superior) – Integração social - Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula, 1946-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 378.12-056.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Alzira Maira Perestrello Brando

A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 28 de março de 2011

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^{aa}. Dr^a. Maria Amélia Almeida
Universidade Federal de São Carlos

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos profissionais que se empenham na luta pela inclusão das pessoas com deficiência nos diversos contextos sociais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus que me deu a oportunidade de estar aqui, aprendendo a amar a nossa vida e os nossos amigos sem deixar que os obstáculos que enfrentei/enfrento no meu caminho interfiram nas minhas relações interpessoais.

Aos ausentes que me acompanham e me dão força em outro plano.

À minha mãe, Lucimar e minha irmã, Fabiana, minhas amigas que, sempre, estiveram ao meu lado nos momentos alegres e difíceis da minha vida.

Ao meu pai, Renato, minha irmã, Maria Helena e os meus demais parentes pelo carinho que puderam me dar e desculpem-me pelas minhas ausências.

Luiz Alberto e Felipe pelo apoio.

Lúcio, amigo e namorado, pela amizade e por compreender minhas ausências.

Às minhas terapeutas, Aline Menezes, Maria Lúcia Motta, Vânia dos Santos, a minha eterna professora Valéria Mendonça e aos profissionais do Colégio Eduardo Guimarães, que não pouparam esforços, no intuito de me preparar para a vida, desafiando a crença que uma pessoa especial deve ficar em casa “quietinha” e sendo eternamente cuidada.

À minha amiga, Roberta Motta, que vibrou com cada conquista que pude realizar.

À minha orientadora, Leila Nunes, que foi, acima de tudo, amiga, discutindo e analisando cada etapa desta pesquisa, compreendendo as minhas dificuldades para realizá-las e apontando caminhos para solucionar as mesmas. Obrigada pelo seu compromisso e dedicação com as pessoas especiais.

À Professora Cátia Walter por me apoiar nos momentos mais difíceis desta pesquisa.

Professora Maria Amélia, obrigada por ter participado da minha banca e ter contribuído para melhorar este trabalho.

Às amigas de pesquisa Danielle Brito, Cláudia Togashi, Carolina Schirmer, Patrícia Quitério e Fernanda Oliveira pelo carinho e força de sempre.

Todas as bolsistas, mestrandas e doutorandas da Professora Leila Nunes.

Às minhas amigas, Fabiana Pacheco, Isabel Ottoni, Karla Jardim, Luciana Veloso, Vivian Sonda, Luanda Café e ao amigo Saulo Pereira, que foram capazes de perceber que as diferenças se tornam tão pequenas quando existe uma verdadeira amizade.

Aos professores e aos colegas da Faculdade de Educação e do PROPED que aprenderam a lidar com as diferenças.

À Valéria Oliveira e equipe do Rompendo Barreiras que estão sempre dispostos a me ajudar.

Aos participantes desta pesquisa, professores e alunos, pela colaboração neste trabalho.

Com certeza, vocês fazem uma grande diferença na minha vida e agradeço pela a oportunidade de aprender com cada uma destas pessoas a amá-las, respeitando-lhes as suas especificidades. Obrigada.

RESUMO

BRANDO, Alzira Maira Perestrello. *A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre prática docente de seus professores* 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A produção científica acerca da Educação Especial tem ampliado de forma exponencial nas últimas décadas. Uma parcela significativa desta produção vem mostrando que familiares e profissionais de diversas áreas possuem visões negativas acerca do indivíduo com necessidades especiais, considerando-o como infantil, incapaz, dependente e com características qualitativamente diversas dos ditos “normais” (MENDES; NUNES e FERREIRA, 2002). Ainda são escassos, contudo, os estudos sobre como pessoas com deficiência analisam seu próprio processo de inclusão/exclusão social e educacional. Neste contexto, na presente investigação, constituída por três estudos, é dada a voz a professores com deficiência que atuam no ensino superior. No primeiro estudo, descreveu-se a prática pedagógica de uma docente com Paralisia Cerebral. O segundo estudo teve como objetivos verificar como docentes com deficiência planejavam e conduziam suas aulas, identificando entraves e os facilitadores para a sua atuação docente. No terceiro estudo analisou-se a percepção de alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e professores sem deficiência. Os procedimentos metodológicos envolveram análise de: registros diários da docente do primeiro estudo, conteúdo das entrevistas semiestruturadas com professores com deficiência do segundo estudo e respostas a questionário aplicado aos alunos do terceiro estudo. A pesquisa foi desenvolvida nas dependências das universidades onde os docentes lecionavam. Os resultados mostraram que os professores universitários com deficiência não encontraram dificuldades para serem inseridos no mercado de trabalho; desenvolvem atividades práticas, debates e utilizam vídeos e recursos multimídia nas suas aulas; mas enfrentam entraves de ordem arquitetônica e atitudinal como olhares curiosos das pessoas sobre o indivíduo com deficiência e dificuldades de comunicação. Os alunos apontaram que as experiências das pessoas com deficiência enriquecem as aulas e tornam os conteúdos mais claros, aproximando-os da realidade. Algumas deficiências, contudo, podem comprometer o ritmo e a compreensão das aulas. Os professores sem deficiência se expressam de forma mais clara; as aulas são mais rápidas. Os alunos sugeriram a utilização de dinâmicas, vídeos e recursos multimídia para melhorar a prática pedagógica de seus professores tanto os docentes sem deficiência como os com deficiência.

Palavra-chave: Professor com deficiência. Formação inicial. Ensino superior.

ABSTRACT

The scientific production about the Special Education has increased it exponentially for the last decades. A significant amount of this production has shown that relatives and professionals of different areas have negative points of view about the person with special needs. He is considered childish incapable, dependent and having different characteristics from what is called “normal person” (MENDES, NUNES, FERREIRA, 2002). The studies about how disable people analyses their own social and educational process of inclusion/exclusion, however, are still scarce. In this context, this present research which is constituted into 3 parts is given the chance to university disable teachers to speak. In the first part the pedagogical practice of a teacher with cerebral palsy is described. The second one aimed verify, how disable teachers used to plan and conduct their classes, identifying obstacles and facilitators for their teaching. And the last one, the students’ perception about the pedagogical practice of disables and not disable teachers was analyzed. The methodological procedures were analyses of: daily reports from the teacher of the first part the content of the semi structured interviews with the teachers from the second part and the questionnaires’ answers applied by the students of the third part. The research was developed at a public university in Rio de Janeiro city and where the teachers work. The results showed that the university disable teachers didn’t find difficulties in find a job. They work with practical activities, debates and they use videos and multimedia resources in their classes. However, the teachers faced behavior and architectural obstacles from other people such as curious looks at them and communication difficulties. The students pointed that the disable people experiences enriches the classes and the contents become more clear and closer to reality. Nevertheless, some deficiencies can compromise the pace and the comprehension of the classes. The no disable teachers express themselves more clearly their classes are fast, however they use old fashioned methodology. The students suggested more dynamic classes and the use of videos and multimedia resources to improve the pedagogical practice of disable and no disable teachers.

Key-words: Disable teachers. Initial education. University education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Data e duração de cada entrevista	40
Tabela 2 -	Nome do professor e número de alunos participantes	41
Tabela 3 -	Número de questionários respondidos	44
Tabela 4 -	Perfil dos participantes	51
Tabela 5 -	Nome do professor com deficiência e os códigos referentes aos seus alunos	75
Tabela 6 -	Perfil dos participantes: Alunos da Professora Cláudia	76
Tabela 7 -	Perfil dos participantes: Alunos da Professora Isa Bianca	77
Tabela 8 -	Perfil dos participantes: Alunos da Professora Bethânia	78
Tabela 9 -	Perfil dos participantes: Alunos da Professora Lucia	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Local da realização da entrevista	37
Quadro 2-	Local de coleta de dados	42
Quadro 3-	Justificativa pela docência e acesso ao mercado de trabalho	55
Quadro 4-	Categoria – Relacionamentos	59
Quadro 5-	Categoria - Entraves para a atuação no Ensino Superior	64
Quadro 6-	Categoria - Recursos e Atividades no Ensino Superior	69
Quadro 7-	Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” - Alunos da Professora Cláudia	83
Quadro 8-	Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” - Alunos da Professora Isa Bianca	84
Quadro 9-	Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” - Alunos da Professora Bethânia	85
Quadro 10-	Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” - Alunos da Professora Lúcia	86
Quadro 11-	Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Cláudia	87
Quadro 12-	Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Isa Bianca	88
Quadro 13-	Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Bethânia	88
Quadro 14-	Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Lúcia	89
Quadro 15-	Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Cláudia	90
Quadro 16-	Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Isa Bianca	91
Quadro 17-	Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Bethânia	92
Quadro 18-	Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Lucia	93
Quadro 19-	Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Cláudia	95

Quadro 20-	Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Isa Bianca	96
Quadro 21-	Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Bethânia	97
Quadro 22-	Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Lúcia	98
Quadro 23-	Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Cláudia	100
Quadro 24-	Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Isa Bianca	101
Quadro 25-	Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Bethânia	102
Quadro 26-	Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Lúcia	103

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	REVISÃO DA LITERATURA.....	16
1.1	Sociedade e deficiência.....	16
1.2	Exclusão educacional.....	19
1.3	Formação inicial de professores.....	20
1.4	Professor de ensino superior.....	21
1.5	As experiências educacionais e a formação de professores com deficiência.....	23
1.6	Deficiências.....	31
1.7	Acessibilidade Comunicativa.....	33
2	OBJETIVOS.....	35
3	MÉTODO.....	36
3.1	Estudo I.....	36
3.2	Estudo II.....	36
3.3	Estudo III.....	41
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
4.1	Estudo I.....	45
4.2	Estudo II.....	50
4.3	Estudo III.....	74
4.3.1	Discussão.....	105
5	CONCLUSÃO.....	115
	REFERÊNCIAS.....	117
	BIBLIOGRAFIA.....	121
	APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para os professores.....	122

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores.....	123
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Braille.....	124
APÊNDICE D - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para Isa Bianca.....	127
APÊNDICE E - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para o Intérprete.....	129
APÊNDICE F - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para a Professora Lúcia.....	130
APÊNDICE G - Questionário para os alunos.....	131
APÊNDICE H - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para o aluno.....	134
APÊNDICE I - Termo De Compromisso para a Instituição de Ensino.....	135
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	137

INTRODUÇÃO

Apresentação

Eu sou Alzira Maira Perestrello Brando, tenho 30 anos, sou formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e possuo uma falta de coordenação e uma fala desarticulada como sequelas de uma Paralisia Cerebral devido a anoxia, falta de oxigenação, no momento do parto. Assim, cresci, fiz amizades e estudei tendo que aprender a lidar e a me adaptar às minhas próprias “limitações”. Muitas vezes, senti raiva e tristeza ao olhar no espelho. O mesmo espelho me lembrava da dificuldade de fazer amizades com pessoas sem deficiência, dos entraves na escola, do preconceito e da discriminação de pessoas bem próximas de mim e da sociedade. Suas falas e seus olhares de desprezo, até mesmo de nojo, revelavam o quanto eu era indesejada.

Percebi o quanto tais atitudes me machucavam. Foi mais fácil me isolar, não estabelecer contatos sociais. Descobri que eu era boa nos estudos. Depois de um longo processo da minha *auto aceitação* como uma pessoa com deficiência e sem a possibilidade de alcançar aquela *cura* que tanto sonhei, ergui a imagem de uma cabeça baixa refletida no espelho e percebi raios luminosos em torno de mim. Nesse momento, percebi que as minhas vivências e aprendizagens como uma pessoa com deficiência poderiam ajudar a indivíduos *iguais* a mim a escrever suas histórias com menos folhas destinadas ao capítulo Entraves do que os da geração anterior. Quando eu aceitei a minha deficiência, ela virou um detalhe que faz parte de mim, do meu corpo, mas que ela não é a responsável da minha infelicidade. Cabia a mim trilhar o meu caminho.

Pensei e sempre quis cursar Serviço Social para lutar pelos direitos da pessoa com deficiência. Mas, na época do vestibular, eu esbarrei com duas situações: falta de adaptação adequada na hora da prova e a discriminação para aceitar a minha matrícula. Tais fatos me fizeram questionar que *educação* era esta destinada à pessoas com deficiência e desviei do meu caminho. Já no curso de Pedagogia, meio perdida, me identifiquei com a temática da Educação Especial e com a área acadêmica. Percebi que eu poderia contribuir para a formação dos futuros profissionais com um olhar diferenciado sobre as pessoas com deficiência. Trabalhei um ano e meio em um curso de pós-graduação como professora convidada de uma instituição particular e fiz o meu estágio supervisionado do Mestrado em duas turmas do

curso de Pedagogia da UERJ. Essas experiências me mostraram que, apesar do desvio de caminho, me descobri como *formadora* do ato de pensar e agir de forma consciente dos futuros profissionais. Nesta perspectiva, este trabalho visou levantar questões que perpassam os processos de exclusão ou de inclusão da pessoa com deficiência. Desta forma, esse texto teve como objetivo estimular o pensar do leitor sobre o seu papel para a construção de uma sociedade mais democrática em que todos tenham a oportunidade de exercer seus deveres e exigir seus direitos sem qualquer distinção quanto a condição física, econômica entre outras.

Para iniciar a nossa conversa...

Nas últimas duas décadas, a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos meios social e educacional tem norteado o panorama nacional, alavancada sobretudo pelos movimentos de luta pela igualdade de oportunidade para esses indivíduos.

A partir da década de 1990, cresce o número de pesquisas acerca da Educação Especial. Mendes, Nunes e Ferreira (2002) analisaram 81 dissertações e teses defendidas nos programas de Pós Graduação em Educação e Psicologia sobre atitudes e percepções em torno da pessoa com deficiência. Tais pesquisas mostraram que familiares e profissionais de diversas áreas possuem visões negativas acerca do indivíduo com necessidades especiais, considerando o mesmo como infantil, incapaz, dependente e com características qualitativamente diversas dos ditos “normais”. Outro aspecto que merece destaque na análise desse acervo é a falta de formação inicial e continuada destes profissionais, principalmente do educador, para lidar com este aluno especial que chega à sua escola.

Neste contexto, segundo Viana (2006), a literatura especializada tem mostrado, de forma exaustiva, o insucesso da pessoa com deficiência nos âmbitos educacional e social. O despreparo do corpo docente para lidar com esse alunado, a falta de acessibilidade arquitetônica nas instituições de ensino e a ausência de provas e materiais adaptados (BARROS, 2003; NETTO, 2005; VIANA, 2006; BARBOSA, 2009) são alguns dos entraves que contribuem para a exclusão da pessoa com deficiência do processo de escolarização. Contudo, há pessoas com deficiência que conseguem *passar* por estas *barreiras* fazendo valer os seus direitos como cidadãos (BRASIL, 1988). Assim interessa ouvir do próprio indivíduo com deficiência sobre o seu processo de *inclusão* na sociedade como um cidadão.

Nesta perspectiva, cabe aos pesquisadores da Educação Especial propor investigações que tragam contribuições não apenas para o espaço acadêmico, mas para a sociedade onde pessoas com deficiência estão presentes. É necessária uma mudança de olhar do grupo social

para com os indivíduos com deficiência, para que ocorra uma inclusão dos mesmos nos diversos contextos sociais.

É válido ressaltar que um dos contextos sociais é o ambiente laboral. Com o movimento da chamada “inclusão” social e educacional, cresce o número de pessoas com deficiência que se formam e disputam uma vaga no mercado de trabalho. Este, no entanto, raramente dispõe de condições para acolher este indivíduo. Isto ocorre inclusive nas instituições de ensino. Com efeito, o meio acadêmico não se encontra preparado para receber um professor com deficiência (BRUEGGEMANN, 2001). Um argumento levantado pela autora é o alto custo financeiro para prover as adaptações necessárias para a atuação deste profissional. Outro fator está relacionado a atitudes como olhares das pessoas sobre o indivíduo com deficiência, o preconceito e até mesmo o descrédito dos colegas sobre as habilidades docentes da pessoa com deficiência (BARBOSA, 2009; NETTO, 2005; BARROS, 2003). Assim, cabe investigar como os próprios professores com deficiência analisam sua atividade como docente.

Esta dissertação está dividida em três Estudos distintos. O primeiro visou descrever a minha própria prática pedagógica como docente do ensino superior. É importante destacar que foi através da minha própria experiência e no intuito de preencher lacunas existentes na literatura no que tange a prática pedagógica de professores com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a mesma é que senti a necessidade de investigar tanto o professor com deficiência quanto a visão de seus alunos sobre sua prática pedagógica. Tais fatos me levaram a pensar nos objetivos dos dois estudos subsequentes. O segundo estudo teve como objetivo analisar as falas de quatro professores com deficiência que lecionam no ensino superior de modo a verificar como os docentes com deficiência planejam e conduzem suas aulas, identificando entraves e os facilitadores para a sua atuação docente. O terceiro teve o objetivo de analisar a percepção dos alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e os professores sem deficiência.

Neste contexto da educação inclusiva, faz-se mister dar a voz aos próprios indivíduos com deficiência para que expressem sobre os motivos que os levaram à atividade de docência e como é sua prática no fazer pedagógico. Deste modo, eles irão nos apontar verdades, mitos e incertezas que norteiam as trajetórias das pessoas com deficiência, sobretudo, no que tange à sua escolha como professor do ensino superior. Assim a contribuição desta dissertação é a de discutir o fazer pedagógico de professores com deficiência partindo de seus próprios depoimentos, assim como a Percepção dos alunos sobre o professor com deficiência e o docente sem deficiência.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Sociedade e Deficiência

A sociedade determina os padrões de beleza, comportamentos e atitudes para seus componentes. O conjunto de tais “padrões” pode variar de sociedade para sociedade, de época para época, elaborando, deste modo, um “modelo” de homem (BUSCAGLIA, 2006).

Contudo, nem todos os indivíduos se “encaixam” no modelo predeterminado pela sociedade. Algumas pessoas nascem com deformidades físicas, dificuldades sensoriais, cognitivas, problemas neurológicos ou emocionais. Elas podem apresentar formas diferenciadas de andar, falar e exibir comportamentos considerados diferentes dos da maioria da população. Por este motivo, as mesmas são consideradas como “anormais”, “desviantes”, “excepcionais” e ou “deficientes”, pois fogem do padrão de normalidade imposto pela sociedade à qual pertencem.

Para entender os processos de inclusão ou de exclusão, é preciso compreender como os mesmos foram sendo construídos. Todas as sociedades por mais “primitivas” que pareçam, diante do nosso olhar, criam um sujeito “modelo” com comportamentos, atitudes, padrão de beleza que devem ser seguidos por todos. Este “modelo” varia de épocas para épocas e de sociedades para sociedades. Porém, cabe destacar que desde primórdios da humanidade, os homens selecionavam os mais fortes de acordo principalmente, com sua condição física (GLAT, 1995).

No entanto, há pessoas que nascem com deformidades físicas, comprometimento intelectual, dificuldades sensoriais, problemas neurológicos ou de ordem emocional. Elas “diferem” das pessoas “normais” porque andam, falam, se comportam e produzem conhecimento de um modo peculiar. Às vezes, as mesmas necessitam de suportes para realizar uma atividade de ordem funcional, por exemplo, o andar. Muitos deficientes físicos utilizam a cadeira de rodas para se deslocar de um lugar para outro. Neste caso, o *como andar* é o diferencial entre o deficiente físico e a pessoa dita “normal”. Cabe inserir aqui o conceito de *diferentes funcionais* proposto por Pereira (2008). Tal conceito permite pensar que os diferentes indivíduos podem utilizar de diversas maneiras os seus próprios sentidos ou necessitar de equipamentos que os ajudem a executar uma ou mais atividades. Essas formas diferenciadas de andar, comer, falar, sentar e brincar, com frequência, causa estranheza,

contribuindo para a construção de atributos, geralmente, negativos. Assim são construídos os estereótipos – são verdades universais dentro de um padrão de normas e de comportamentos que tem a finalidade de controle social de modo a evitar atritos sociais. Desta forma, o estereótipo contribui para a manutenção do estigma (GLAT, 1995; GOFFMAN, 2008).

Essas “diferenças” são os atributos responsáveis pela criação de um estigma. Este estigma é uma “marca” imposta para um grupo, cujas características são similares. Neste caso, os sujeitos “perdem” suas características individuais, ganham as do grupo e estas pessoas carregam para sempre tal marca, sendo estigmatizadas (GLAT, 1995; GOFFMAN, 2008).

Este grupo, geralmente, é marginalizado porque possui características diferentes das pessoas ditas “normais”. Partindo da percepção da sociedade, tal grupo desestabiliza a “ordem” social, porque o mesmo acaba retratando as fragilidades existentes em qualquer indivíduo, seja ele deficiente ou não. Porém, é muito difícil para o ser humano reconhecer as suas fragilidades, dizer para si e, depois, para o outro: *eu não consigo realizar esta tarefa* ou *eu preciso de ajuda*. Então, o mesmo necessita que alguém seja “inferior” para que ele se sinta melhor dentro da sociedade.

Assim, a sociedade identifica grupos de minorias que possuem determinadas características em comuns que fogem dos padrões daquele sujeito “modelo” estabelecido pela mesma. É por este motivo que Buscaglia (2006) enfatiza que a sociedade fabrica a deficiência. Ela precisa dos deficientes para a sua sobrevivência. Se há um grupo mais “fraco”, todas as mazelas sociais cairão sobre ele, e assim a sociedade, a “maioria”, tem força suficiente para manter sua coesão e ignorar aqueles que ameaçam a sua estabilidade. É mais fácil excluir do que aprender a lidar com o outro que possui características tão peculiares.

Nesta perspectiva, Goffman (2008) discute as relações por ele denominadas de *mistas*, as interações entre os *iguais* e os *diferentes*. Na visão deste autor, os iguais são aqueles que compartilham dos mesmos atributos, impondo um padrão para um determinado grupo social ou uma categoria particular, por exemplo, a dos deficientes, que ainda pode ser subdividida em subcategorias de deficientes visuais, deficientes físicos e assim por diante. Deste modo, as pessoas são consideradas diferentes por uma sociedade ou uma categoria particular quando possuem características diferenciadas do grupo em que estão inseridas, por exemplo, os ouvintes são considerados diferentes dentro de uma comunidade surda. Assim, as interações mistas ou inter-grupais são aquelas entre indivíduos de categorias ou grupos distintos.

Em geral, segundo o mesmo autor, essas relações mistas tendem a ser evitadas, porque é difícil lidar com aquele que possui atributos diferentes dos meus, aos quais estou acostumada e sei como agir. Por este motivo, o início destas interações é carregado por

sentimentos como angústia, medo, aflição, insegurança, estranheza pelo fato de ambos os indivíduos não saberem como agir nesta *nova* situação. Assim, os iguais preferem interagir entre si porque se sentem mais à vontade, por se envolverem em trocas de experiências bastante similares, não precisando fingir para serem aceitos. Este fato nos faz pensar na dificuldade do ser humano em lidar com as diferenças.

Neste sentido, cabe enfatizar que as diferenças individuais são um dos fenômenos fundamentais para a vida em sociedade. As pessoas são diferentes entre si no que se referem a atitudes, comportamentos e tendências. Uma característica resulta do patrimônio genético da espécie humana, outras são decorrentes de condições transitórias, duradouras ou definitivas, tais como: gênero, idade cronológica, etnia, condição socioeconômica e as condições oriundas de uma patologia (OMOTE, 2008). Então, a sociedade tenta homogeneizar tais diferenças individuais e quem não consegue, por algum motivo, se “encaixar” nos padrões do sujeito considerado “modelo” sofre com o processo de exclusão.

Wanderley (2007) salienta que o fenômeno da exclusão não é individual, mas sim coletivo. A autora identifica algumas causas para a exclusão, como o rápido e desordenado processo de urbanização, o sistema escolar inadequado e uniformizado, a possibilidade de mobilidade profissional, as desigualdades de renda e aos acessos aos serviços. Nesta perspectiva, entende-se por pessoas excluídas todas aquelas que são rejeitadas no mercado de trabalho, no meio educacional, privadas dos bens culturais e das demais riquezas que compõem uma “democracia”. Neste grupo de indivíduos encontram-se os idosos, as minorias étnicas e de cor, os desempregados de longa duração, os desajustados sociais e os deficientes.

Com o desenvolvimento acelerado das sociedades contemporâneas, a fronteira entre os processos de exclusão e de inclusão fica bastante tênue para alguns destes grupos. Todavia, cabe ressaltar que sempre houve e haverá o fenômeno *social* de exclusão de determinados segmentos sociais. E neste grupo de excluídos de forma permanente das atividades sociais está o deficiente, pois ele sempre foi visto como alguém fora da norma. Por este motivo, o termo anormal é bastante utilizado ao referirem-se as tais pessoas, pois as mesmas fogem das normas culturais daquele grupo social (GLAT, 1995; GOFFMAN, 2008).

Cabe ressaltar, contudo, que, independentemente da condição física, econômica, racial, étnica, *todos* têm direitos à educação, saúde, transportes coletivos, moradia, lazer e emprego de forma digna. Para que tais direitos sejam postos em prática é necessário que a sociedade se *humanize* e perceba o outro além das suas diferenças. Quando o ser humano conseguir transpor estas diferenças sem medo, culpa, ou raiva, será possível falar na participação de todos, ou melhor, na inclusão social. E para haja uma inclusão social é

importante que os “figurantes” abandonem tais papéis e construam personagens que ocupem, de fato, o seu lugar na sociedade com seus direitos e deveres em pleno exercício.

1.2 Exclusão educacional

As pessoas com deficiência também sofrem o processo de exclusão no meio educacional através das práticas educativas. O discurso da escola pública é o de igualdade de oportunidade para todos os alunos. Os educandos entram na instituição escolar, contudo, muitos deles não conseguem permanecer (DUBET, 2003). Isto porque as práticas educativas estabelecem um padrão que deve ser seguido por todos. Aqueles que conseguem se adequar aos objetivos, conteúdos, comportamentos e atitudes esperados são classificados como bons, fortes e aptos. Os demais que recebem rótulos de fracos e aos poucos vão deixando o espaço escolar porque não se reconhecem como partes daquele meio.

Diante deste panorama, Dubet (2003) afirma que a escola contribui para elevar as desigualdades sociais. Aqueles que obtiverem sucesso educacional têm uma grande chance de conquistar um bom emprego no mercado de trabalho, pois se adequaram às normas, aos padrões sociais em vigor. Para os demais restam as “sobras” do capitalismo: subemprego, submoradia, serviços precários nos sistemas de saúde, de transporte coletivo, de saneamento básico e acesso interdito aos bens culturais e ao lazer. Todavia, quando os excluídos conseguem transpor os obstáculos impostos pela vida, eles são denominados e vistos como heróis (PEREIRA, 2008). Isto porque, a sociedade considera que eles estejam destinados ao fracasso.

A escola tenta eliminar aqueles que ela considera como os mais “fracos”, os menos talentosos, acirrando ainda mais as desigualdades sociais. Isto porque a instituição escolar está acostumada a trabalhar com o aluno que se encaixa dentro das normas e dos comportamentos em vigor. Nesse sentido se torna fundamental pensar na formação de professores que sejam capazes de lidar com a diversidade, amenizando o processo de exclusão social e educacional.

1.3 Formação Inicial de professores

A educação em todos os países vive, a partir dos anos 1990, o desafio de oferecer oportunidades iguais a todos os educandos, independente de sua condição física, emocional, étnica, racial, religiosa e outras diferenças interpessoais. No entanto, tal panorama, o da escola inclusiva, traz à tona a necessidade de modificação na estrutura escolar no que se refere a espaço físico, currículo, metodologia e, sobretudo, na formação de profissionais que estejam aptos a lidar com a diversidade.

Nesta perspectiva, Sodré, Pletsch e Braun (2003) discutem a formação inicial e continuada do professor, visando uma escola mais democrática atendendo todos os alunos, independentemente de suas idiossincrasias. Para que isso aconteça, é necessário o investimento nos cursos de licenciaturas e pedagogia, em currículos mais sólidos capazes de aliar teoria à prática visando à inclusão social. Torna-se urgente que o educador adquira conhecimentos teóricos e possa aplicá-los na realidade de seu fazer pedagógico.

Com a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o professor precisa saber lidar com as mesmas. Para tanto, é fundamental que este educador amplie seus conhecimentos sobre as deficiências e dos processos e recursos que podem viabilizar o aprendizado das pessoas deficientes, recebendo assim uma qualificação adequada que o habilite a trabalhar com os indivíduos especiais, considerando suas singularidades (BUENO, 1999). A proposta de uma escola capaz de atender a todos, independentemente da condição psíquica, física, emocional e ou mental, tendo como foco as potencialidades de cada indivíduo, dentro de suas especificidades, significa pensar na forma mais democrática de realizar o ato educativo (BUENO, 1999).

Entretanto, é fundamental que o professor do ensino regular busque alternativas que viabilizem o seu trabalho com o aluno com necessidades especiais. Para tanto, será interessante conciliar a teoria e prática (RAMOS, 2005), de modo que o educador se capacite para modificar a sua ação pedagógica, contribuindo, assim, para o sucesso educacional de todos. É a partir de conhecimentos já adquiridos e pesquisas conduzidas por ele próprio que o docente terá fundamentos para substituir os métodos antigos por outros mais eficazes para que o aluno com necessidades especiais possa prosseguir em sua escolarização (SODRÉ, PLETSCHE, BRAUN, 2003).

1.4 Professor de ensino superior

Nesta seção irei discutir a função e as estratégias que podem facilitar a prática pedagógica do professor do ensino superior. Não é minha intenção criar uma teoria fechada como um modelo para os docentes, mas quero expor as ideias de alguns teóricos com os quais me identifiquei e que trazem contribuições importantes para pensar e rever a prática pedagógica de professores. Para tanto, é oportuno que nós como professores façamos uma viagem para lembrarmos de nós mesmos enquanto estudantes, do nosso próprio processo de escolarização.

Assim, iremos lembrar-nos de uma imagem de uma sala de aula descrita por Mattos e Castro (2005), no Estudo sobre fracasso escolar de crianças do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Segundo a descrição das autoras, a configuração de uma sala de aula de construção retangular, com pelo menos uma janela em uma das paredes, um quadro-negro na frente e ao lado uma porta na parede oposta a das janelas. A disposição das carteiras é enfileirada, um aluno de costa para outro e de frente à mesa do professor, revelando a imposição dos papéis sociais e de modo a prevenir a espontaneidade dos movimentos e a indisciplina dos alunos. Esta configuração facilita o controle do professor sobre seus alunos, a aula centrada no discurso do docente dificultando a interação aluno-aluno. Todavia, Zeichner (2002) alerta para a necessidade de uma mudança da prática dos professores que atuam em sala de aula, com a intenção de elevar a qualidade do ensino. Nesta proposta, a aula não é centrada no professor que transmite o conteúdo e o aluno absorve; ao contrário, o processo de ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o aluno, suas vivências e seus interesses de modo a valorizar a troca de experiências e a interação entre aluno-aluno e aluno-professor. Tal proposta sugere que alunos e professores sejam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de escolarização, inclusive, o ensino superior.

Para começar a discutir e a refletir sobre o papel do professor no ensino superior, é válido expor dois dos objetivos do ensino superior, segundo a nossa LDB, que são: estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo e formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento capazes para serem inseridos no mercado de trabalho e que contribuam para o desenvolvimento da sociedade.

Partindo destes objetivos, é importante que o professor crie espaços de trocas de experiências de modo a estimular a prática da autonomia, a responsabilidade intelectual, o pensamento analítico-crítico e provocar a criatividade dos alunos frente aos conteúdos teóricos e metodológicos que embasam os trabalhos científicos e acadêmicos (PINTO,

ARAÚJO, FONSECA, 2005). As mesmas autoras desfazem a ideia de que o professor é o transmissor e o aluno é o receptor de conhecimento e acrescentam que a interação entre professor-aluno deve estar calcada em três polos: o aluno que busca aprender, o objeto do conhecimento e o professor que interage no intuito de motivar a construção do saber, integrando o ensino, a pesquisa e novas condições para a aprendizagem.

Outro Estudo realizado por Baibich-Faria e Meneghetti (2006) discute a metodologia do professor do ensino superior. Para a coleta de dados foram utilizados questionário, observações e discussões com alunos de pós-graduação de uma universidade pública. Os questionários foram tratados com a análise de conteúdo. Os resultados mostraram que segundo a percepção dos alunos, a definição de ação ética do professor é voltada à formação integral do ser humano, no sentido inverso ao do treino, qualifica, planeja e organiza o conhecimento de forma lógica e coerente. E, a partir desta organização, ocorre um exercício permanente “convite-convocação” pautada no compromisso estabelecido na relação de afeto com os alunos. Assim, as autoras complementam afirmando que o ato pedagógico para ser efetivo é obrigatoriamente, político e afetivo.

A análise de conteúdo dos questionários apontou seis categorias e suas definições. A primeira se refere à *proposta pedagógica*. A mesma deve possibilitar que os conteúdos facilitem a uma reflexão crítica dos temas estudados além de favorecer o desenvolvimento pessoal através da reflexão própria e da interatividade entre os envolvidos. Para desempenhar uma boa proposta pedagógica, a experiência do professor é de suma importância. Em seguida é definida a categoria *prática docente* como expectativas de ordem moral e as habilidades específicas do professor, tais como: o respeito, a postura democrática, a criatividade e a capacidade de inovação, a habilidade de trazer equilíbrio para o grupo, a visão crítica e analítica com a finalidade de promover a participação e a interação entre alunos. A terceira é a *ação didática* que visa favorecer a construção, a transmissão do aprendizado do conhecimento, aliado aos interesses dos alunos e deve ser uma ação organizada e planejada de modo a propiciar criatividade e o envolvimento dos alunos, levando em consideração o uso da lógica, do raciocínio e a coerência. Logo após é conceituada *construção do conhecimento* que necessita estar associado à crítica e a reflexão dos temas estudados. A realidade é o ponto de partida para as abstrações teóricas na formulação e avanços conceituais. A relação entre teoria e prática necessita ser constante; o envolvimento do grupo e as trocas são essenciais para que haja um avanço na aprendizagem. Na sequência é definida *avaliação* que consiste na capacidade de criticar e ser criticado, no intuito de avaliar a totalidade do aluno. É importante que a avaliação seja um momento de reflexão realizada no e pelo grupo. E por último, *relação*

professor aluno que se refere à forma de tratamento estabelecido entre professor e alunos que inclui afeto, proximidade, respeito, confiança, honestidade e integração que são essenciais para uma boa relação entre professor e aluno.

Isto posto, e de acordo com estes teóricos, o professor do ensino superior precisa estimular o pensar, a capacidade crítica e a reflexiva dos seus alunos. Assim, o professor deve propor debates em sala de aula, valorizando a troca de experiências, onde haja um cruzamento de diferentes pensamentos de modo a propiciar uma aprendizagem individual através do coletivo. Neste sentido, esta proposta de debate se assemelha com o cenário de uma tribuna (PINTO, ARAÚJO, FONSECA, 2005) que requer o exercício da escuta e a solução para uma questão. Outras propostas são as dinâmicas que movimentam as aulas e estimulam a reflexão dos alunos, aproximando-os da realidade (PINTO, ARAÚJO, FONSECA, 2005; BRUEGGEMANN, 2001; KÓVACS, 2008).

Todavia, o docente pode optar por aulas expositivas. Segundo o estudo realizado por Savi (2009) em escolas públicas de Santa Catarina, os recursos de multimídia e de informática têm ajudado os professores a tornar suas aulas mais ricas e atrativas devido ao apelo visual de imagens e sons, além de ser um apoio visual para os alunos. O professor também tem como preparar as aulas previamente de modo a projetar os *slides* não necessitando de utilizar o quadro-negro enquanto ministra sua aula. Essas estratégias também são extremamente válidas de serem aplicadas no ensino superior, visando contribuir para uma aprendizagem significativa e uma formação sólida dos futuros profissionais.

1.5 As experiências educacionais e a formação de professores com deficiência

A profissão de docência é exercida, geralmente, por pessoas ditas “normais”. Contudo, é cada vez mais frequente a presença de professores com deficiência ministrando aulas para alunos “normais”. Torna-se relevante identificar os fatores que determinaram a escolha por tal profissão, as estratégias utilizadas no trajeto educacional e profissional, assim como as atitudes e percepções de pessoas sem deficiência quanto à inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Além disso, é preciso dar visibilidade ao olhar da pessoa com deficiência sobre seu próprio processo de inclusão/exclusão social e educacional. No entanto, é escassa a literatura científica sobre a inserção de indivíduos especiais no “outro lado do

espelho” como educadores no ensino superior. Os Estudos encontrados sobre esta temática serão apresentados a seguir.

Netto (2005) narrou a trajetória educacional e a formação da primeira aluna surda em um curso normal. Nos primeiros anos de escolarização desta professora, ela se lembra das amizades com professoras e crianças ouvintes, com as quais estabelecia uma comunicação básica. Muitas vezes, tais crianças desenhavam e buscavam por palavras mais fáceis para se comunicarem com ela ou ajudá-la. Porém, a professora revelou que foi difícil estreitar laços de amizade e afetividade com pessoas ouvintes porque esta comunicação é muito superficial. Mesmo com esta dificuldade para se comunicar com os ouvintes, no ensino fundamental, ela teve uma amiga que aprendeu LIBRAS na convivência com ela e se tornou sua interprete particular, ajudando-a a entender os conteúdos expostos pelas professoras. Essa amiga e outra colega já do curso normal mostraram que é possível ter sensibilidade e respeitar às diferenças no intuito de querer se comunicar com o outro.

No entanto, no curso de normalista, ela enfrentou preconceitos por parte dos diversos agentes educacionais - professores, diretora, dentre outros - e dos colegas de turma, por não acreditarem que a mesma fosse capaz de ministrar aulas.

Contudo, após algum tempo de convivência com esta aluna, os professores passaram a acreditar no potencial dela para ministrar aulas e os mesmos relatam que aprenderam a respeitá-la e se emocionaram quando a viram formada. Quando ela foi atuar como professora de educandos com surdez, ela sentiu certo preconceito das educadoras pelo fato de dela ter atingido o mesmo nível profissional. Com efeito, culturalmente, o surdo é considerado incapaz para alcançar um nível profissional como este. No entanto, a mesma percebeu que os alunos com surdez viam nela um estímulo para progredir na escolarização e, sobretudo, na vida, criando sua própria identidade dentro de uma estrutura de ouvintes, de uma cultura, eminentemente, oralizada.

Em outro estudo, Viana (2006, 2008) analisou a escolarização e o acesso à profissão docente de três professores com deficiência, um com deficiência auditiva, outro com cegueira e o terceiro com deficiência física, que atuavam na educação básica no ensino público de São Paulo. Foi utilizada a entrevista semiestruturada para coleta de dados.

Dois participantes, o professor com deficiência auditiva e o docente com deficiência visual, estudaram em escolas especiais, fato este que pode ter contribuído para uma educação de qualidade para os indivíduos com deficiência. O professor com deficiência visual relatou da importância da instituição especializada na sua vida, pois, depois que ficou cego, teve que aprender a escrever em Braille e a viver no mundo visual com suas limitações. Além disso,

suas amizades ficavam circunscritas aos amigos mais próximos com as mesmas limitações que as suas e problemas similares. Então, essa troca de experiências era importante porque um ajudava o outro a enfrentar determinadas situações e tinham a possibilidade de uma aprendizagem mútua. No entanto, quando o mesmo foi estudar em escola regular, ele sentiu o preconceito e o despreparo do sistema educacional para receber o aluno com deficiência.

Porém, no ensino superior, os professores com deficiência enfrentaram alguns obstáculos como discriminação e preconceito dos colegas, a não aceitação de matrícula de alunos com deficiência, falta de profissionais especializados que pudessem prover recursos adaptados e atendimento para estes educandos. Porém, a professora com deficiência física disse que a ausência de uma de suas mãos era motivo de curiosidade e indagações sobre a mesma. E a partir deste momento era o início de novas amizades.

Quanto ao acesso ao mercado de trabalho, mesmo sendo aprovados em concursos públicos. As provas dos concursos não eram adaptadas ao candidato com deficiência e nos exames médicos foram reprovados, pois o médico alegava a incapacidade destas pessoas para lecionar devido a sua deficiência. Muitas das vezes, os professores recorreram à legislação para garantir o seu cargo em instituições públicas. Além disso, a professora surda teve que lidar com a descrença dos colegas em relação ao seu potencial e suas habilidades docentes. Além do descrédito, esses professores enfrentaram o despreparo e o desconhecimento do próprio sistema de ensino sobre as limitações e as potencialidades dos professores com deficiência. Contudo, a ajuda de familiares e amigos facilitou o ingresso dos professores no mercado de trabalho.

A docente com deficiência física relatou ter criado uma estratégia para tirar a curiosidade e as dúvidas de seus alunos sobre a sua deficiência. No seu estágio como docente, ela mostrava a sua mão aos alunos e dizia que as pessoas eram diferentes de modo a responder às questões e *matar* a curiosidade dos educandos.

No Estudo de Barros (2003) foram analisados os discursos ideológicos de doze professores com deficiência quanto à sua escolarização e profissionalização. Entre os doze participantes, cinco possuíam deficiência auditiva, quatro deficiência visual e três deficiência motora. Nove desses sujeitos atuavam no ensino fundamental, um no ensino médio, um no ensino superior e outro não exercia a profissão. Utilizou-se como metodologia a história oral. Para coletar os dados, a autora utilizou entrevistas bem como observações para captar as expressões produzidas pelo intérprete e pelo professor com deficiência auditiva. Os dados mostraram que, o despreparo e a falta de esclarecimento de professores sobre a diferença das estruturas gramaticais entre as línguas orais e as línguas de sinais levaram a aluna com

deficiência auditiva a abandonar a escola e retornar aos estudos somente no supletivo. Os dados apontaram ainda a discriminação, o preconceito e a não aceitação por parte dos colegas e do corpo docente na escola e na faculdade; falta de cuidado ao expor avisos importantes para o aluno com deficiência auditiva (muitas das vezes, este educando só ficava sabendo da data das avaliações nos dias das mesmas), e a não aceitação da matrícula na escola de alunos com deficiência. Na universidade, os alunos com deficiência também encontraram barreiras arquitetônicas, por exemplo, uma rampa construída bem próxima de um canteiro. Uma pessoa com deficiência física tem como desviar, mas a tendência é que um deficiente visual tropece no mesmo. Às vezes, o professor com deficiência física desejava realizar atividades com seus alunos, mas era impedido por causa das barreiras arquitetônicas.

Além destas barreiras mais visíveis existiam aquelas invisíveis aos olhos, mas sentidas de outra forma. Uma das barreiras não visíveis discutida pela autora é a questão do olhar. Para ela, o olhar é um instrumento que serve para refutar e lutar contra as resistências e acrescenta o olhar que oculta a realidade, o da indiferença, que é pior que a discriminação. Outra barreira do mesmo nível é a visão pessoal, subjetiva, sobre a deficiência, por exemplo, todo deficiente é acomodado.

Apesar dessas barreiras, em uma universidade já existia um atendimento especial para a realização de provas para pessoas com deficiência motora ou deficiente visual. Eram pessoas que lia as perguntas, explicavam uma gravura para o deficiente visual e escreviam as respostas para as pessoas com dificuldade motora. Porém ainda não havia provas adaptadas para surdos.

Barros (2003) destacou uma segunda categoria que se referia à perspectiva dos participantes sobre o processo de inclusão. A autora verificou que é importante tanto uma capacitação prévia dos profissionais quanto a luta das próprias pessoas com deficiência para que se efetive a inclusão. Alguns participantes acreditavam na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, mas afirmaram que a inclusão escolar para determinadas deficiências era difícil, pois requeria materiais, métodos específicos e uma atenção mais individualizada. Outros acreditavam na inclusão porque era a melhor forma de aceitar o outro. Outros ainda apontaram a necessidade de uma infraestrutura acessível, profissionais de apoio e materiais em Braille. Alguns sujeitos defendiam a sala especial para os surdos considerando que a comunicação dos surdos dificultava a inclusão porque sua língua é diferente e argumentaram que o fato da pessoa estar incluída não significava que ela teria um bom desenvolvimento cognitivo e de socialização.

Sobre a última categoria, escolha pela profissão docente, os resultados mostraram que a escolha pela docência foi porque esta atividade atendia as limitações das pessoas com deficiência. Outras respostas foram: necessidade de trabalhar e o aumento da demanda por instrutores; falta de oportunidade para ingressar em outra área; falta de perspectiva da pessoa com deficiência em relação ao mercado de trabalho; pelo fato de a docência servir às pessoas com deficiência; a professora com deficiência poderia trabalhar o preconceito com as crianças através da sua vivência como uma pessoa com deficiência; e o desejo de ser professor desde de jovem.

Entretanto, já na docência, estes professores enfrentaram o preconceito em relação às capacidades da pessoa com deficiência, os olhares, a discriminação e a falta de credibilidade profissional por parte dos colegas; o professor já enfrentou atitude preconceituosa de alunos. Uma professora com deficiência visual apesar de ter tido dificuldade para aceitar a sua deficiência, ela relatou que hoje é capaz de valorizar a sua deficiência e trabalhar as diferenças existentes entre os seres humanos com seus alunos.

No entanto, muitas pessoas com deficiência optam por seguir uma trajetória acadêmica, investindo em pós-graduação, mestrado, doutorado para se tornar um professor universitário. Para se tornar um professor do ensino superior, o caminho a percorrer é mais longo, pois as instituições educacionais e as instancias governamentais exigem que seja pós-graduado, com mestrado ou doutorado para assumir disciplinas nos cursos de graduação.

Neste sentido, o quadro de profissionais das universidades pluridisciplinares de nível superior, de pesquisa, de extensão e cultivo ao saber se caracteriza por pelo menos um terço do corpo docente com a titulação de mestre ou doutor e pelo menos um terço dos docentes em regime de tempo integral (BRASIL, 1996). Para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, o corpo docente precisa ser constituído por profissionais especialistas ou com capacidade técnico-profissional reconhecida sendo que cinquenta por cento do corpo docente necessita ter pós-graduação *strito sensu*, mestrado ou doutorado, título reconhecido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Mas é necessário fazer um adendo quanto à disciplina Língua Brasileira de Sinais que se tornou, a partir de 2005, uma disciplina obrigatória nos cursos de fonoaudióloga, pedagogia, educação especial, nos cursos de formação de professores na modalidade normal e superior e em todos os cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento (BRASIL 2005). O mesmo decreto determina que o profissional responsável pela disciplina LIBRAS, no ensino superior, deva ter graduação plena em Letras Português/LIBRAS ou em LIBRAS. E caso em 2015 não haja profissionais com pós-graduação, a disciplina LIBRAS poderá ser ministrada por: professor de Libras com formação em nível

superior ou com pós-graduação, usuário de LIBRAS; instrutor de LIBRAS com formação a nível médio ou com certificado de proficiência em LIBRAS; e professor ouvinte bilíngue com nível superior ou com pós-graduação. Contudo, é importante ressaltar que nos dois primeiros casos, pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina LIBRAS.

Isto posto, é válido descrever experiências de professores com deficiência que atuam ou atuaram no ensino superior.

Nesta perspectiva, Kovács (2008) descreveu a influência de uma professora com deficiência física no desenvolvimento de Estudos voltados às questões relacionadas à deficiência, como atitudes, preconceito, estigmas e estereótipos. Ela começou colaborando com as disciplinas da Faculdade de Educação de uma universidade pública de São Paulo nas áreas de deficiência visual e mental. Sua disciplina optativa era bastante procurada, pois na primeira aula a docente fazia uma dinâmica na qual os alunos eram incentivados a fotografar o que achavam diferente. Com essa dinâmica, os educandos puderam constatar quantas diferenças e peculiaridades existem e descobrir quantas possibilidades de reações se esboçava frente às diferenças.

A mesma autora relatou que a professora com deficiência física utilizava uma criatividade que lhe era peculiar para tratar e pensar as questões sobre a deficiência/diferença. Os títulos das suas obras captavam a essência de suas ideias. Um exemplo foi o título de sua tese de doutorado: “Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infantil”. Quando fora questionada pela banca sobre o termo “espelho convexo”, a professora disse que este espelho deforma, exaltando determinadas características.

Brueggemann (2001) narrou sua experiência como professora com deficiência auditiva no ensino superior. Ela não diz para os seus alunos que é surda, tentando entendê-los através da leitura labial e expressão corporal. Depois que os alunos descobrem a sua deficiência, ela elabora uma dinâmica para trabalhar a questão da deficiência e da diversidade em sala de aula. Ela desenvolveu diversas dinâmicas. Por exemplo, em uma prática de monitoramento, um graduando deveria ficar em contato com educando com necessidades especiais; em outra vivência, ela vendou os olhos de alguns alunos, solicitando-lhes que se deslocassem de um local para o outro. Ainda, a professora exibiu filmes com atores que simulavam um personagem com deficiência e outros em que os próprios atores eram deficientes. Em um dos filmes em que o protagonista era surdo, a professora percebeu a inquietação dos alunos porque o mesmo não falava e se expressava em língua de sinais. Efetuar leituras de diversos gêneros literários para discutir as representações de deficiência que cada aluno trazia; coordenar seminário para sensibilizar os pais; solicitar que os alunos

escolhessem temas, como violência, estupro e relacionasse com deficiência foram outras estratégias usadas pela professora em sua prática pedagógica. Porém, esta professora relatou uma atitude preconceituosa de uma mãe que achava um absurdo que seu filho tenha aula com uma professora surda.

Outro estudo realizado por Barbosa (2009) relatou a sua trajetória de escolarização e a de dois colegas que atuavam no ensino superior. Os três possuíam deficiência física. O autor utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, enfocando os seguintes eixos temáticos: trajetórias no ensino básico; acesso e permanência no ensino superior; acesso ao mercado de trabalho; acesso e atuação como professor do ensino superior e inclusão sob a ótica dos sujeitos. Quanto à primeira categoria, trajetórias no ensino básico, os indivíduos salientaram que não perceberam discriminação por parte dos colegas e professores; eram alunos participativos em quase todas as atividades; os colegas os ajudavam a subir e descer escadas. As escolas foram sendo adaptadas com a construção de salas de aula no térreo e um dos participantes relatou que recebeu atendimento domiciliar por enfrentar graves comprometimentos de locomoção no período pós-cirúrgico. Quanto ao segundo eixo temático, acesso e permanência no ensino superior, um indivíduo comentou que várias faculdades se negaram a recebê-lo, alegando que falta de condições para fazê-lo. Foi apontado por um dos entrevistados a ausência de banheiros adaptados e dificuldades para frequentar alguns espaços dentro da universidade, por exemplo, a praça de alimentação. Em uma das universidades citadas, os espaços eram bem acessíveis com salas amplas, banheiros e bebedouros adaptados e rampas. É importante destacar que as faculdades sem acessibilidade foram, aos poucos, construindo rampas de acesso e banheiros adaptados. Outro entrave mencionado por um dos indivíduos com deficiência foi a troca de sala, obrigando-o a se deslocar várias vezes ao dia de um andar para o outro.

No que tange ao tema acesso ao mercado de trabalho, foram expostas as dificuldades das empresas em empregar uma pessoa com deficiência, pois ainda não havia o respaldo legal. Porém, um dos entrevistados começou a ministrar aulas de informática para os seus colegas na empresa onde trabalhava e depois para funcionários de uma universidade. No que se refere à categoria acesso e atuação como professor do ensino superior, um dos professores com deficiência criou uma ferramenta denominada Sistema de Avaliação, Controle e Apoio Didático (SACAD), que gerenciava, aplicava avaliações em sala de aula, realizava o controle do diário do professor, do conteúdo das aulas e a frequência dos alunos através de um computador. Para quebrar os olhares de estranheza dos alunos, este educador, na primeira aula de uma nova turma, até hoje, fala sobre a sua deficiência. Esta estratégia facilitou a relação

entre professor e alunos. Este olhar de estranheza foi relatado por dois professores, mas os mesmos afirmaram que, com o passar do tempo, a postura dos alunos se modificou, tornando-se natural para ambas às partes.

Ainda, outro professor utilizava um *notebook* para ministrar suas aulas, mas sentia falta de fazer algumas explicações na lousa. O mesmo apontou como dificuldade o fato de ter que dar aula sentada, pois é cadeirante. Ele alegou que estar nesta posição tirava sua autoridade e o respeito dos alunos, o que tornava a aula um “bate—papo”, cansativa. Para suprir a “falta de autoridade”, ele exigia mais dos alunos em relação aos trabalhos.

Quanto ao último eixo temático, inclusão sob a ótica dos sujeitos, um professor revelou que estava surpreso, pois a instituição onde fez o seu segundo mestrado dispunha de acessibilidade arquitetônica e atitudinal para receber alunos com deficiência, como rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados e o cuidado para atender às suas necessidades no momento da prova. Na visão de um dos educadores, a inclusão está caminhando, pois as empresas estão se preparando para receber pessoas especiais e hoje é possível notar indivíduos com deficiência já trabalhando. O último participante disse que não concorda com a lei de cotas nas empresas, pois aumenta a discriminação em relação às pessoas com deficiência.

A pessoa com deficiência que passa por todos os níveis de escolarização até a sua capacitação profissional e consegue um emprego é vista como heroína (PEREIRA, 2008), quando, na verdade, educação e empregabilidade são direitos constitucionais.

Percebeu-se que os professores com deficiência enfrentam inúmeros obstáculos nas suas trajetórias educacionais, desde as barreiras arquitetônicas até as atitudinais. As primeiras inviabilizam a realização de tarefas com autonomia e independência, exigindo da pessoa com deficiência a solicitação de ajuda do outro. Na literatura, é discutido com frequência o tema da acessibilidade aos ambientes mais básicos, como banheiro, bebedouro e a própria sala de aula.

As barreiras atitudinais são o preconceito e a discriminação das outras pessoas em relação aos indivíduos com necessidades especiais. Estas, talvez, sejam as mais difíceis de serem transpostas, pois as mesmas exigem uma mudança no comportamento social de todo um grupo imerso em uma cultura, que determina um padrão a ser seguido e aqueles que não se inserem no mesmo são considerados deficientes.

No entanto, os indivíduos com deficiência estão chegando, aos poucos, ao mercado de trabalho. Esta entrada no mercado de trabalho tem sido “facilitada” através da lei de cotas (8213/91), obrigando as empresas a contratarem um determinado percentual de pessoas com deficiência de acordo com o número total de funcionários. Além da Constituição Federal de

1988, esta lei das cotas prevê que de 5 a 20 por cento, dependendo do total do número de vagas, nos concursos públicos, devem estar destinados a pessoas com deficiência. Porém, apesar do amparo legal, os professores encontraram alguns entraves no acesso ao mercado de trabalho, como a não aprovação no exame médico e entrevistas. Ao ingressarem no mercado de trabalho, muitos deles como convidados, eles enfrentam a indignação do colega de trabalho por exercer a mesma função, olhares estranhos de piedade, ser considerado como protegido do patrão, além da falta de recursos para viabilizar a atividade docente. Nesta perspectiva, os próprios professores com deficiência arranjaram ou criaram estratégias que pudessem facilitar a sua atuação docente, como o uso de um *notebook* e a confecção um programa computadorizado, possibilitando maior dinamismo na condução das aulas, além da promoção de atividades nas quais seus alunos refletissem sobre a diferença e as deficiências. Neste sentido, estas dinâmicas procuram um novo olhar dos discentes, pois em algumas destas, eles vivenciam a condição de ser deficiente ou conviver com estas pessoas.

Neste capítulo foi possível perceber a existência de estudos que abordam o tema do professor com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, a maioria dessas investigações relatou a trajetória educacional das pessoas com deficiência que culminou com a formação profissional como docente. Dentro de cada estudo, observou-se uma ênfase para relatar como foi essa trajetória educacional do indivíduo com deficiência e elucidando os entraves encontrados na mesma. Nesta perspectiva, poucos estudos abordam a *prática* de professores com deficiência na sala de aula. Desta forma, a presente pesquisa procurou preencher esta lacuna existente na literatura de modo a compreender a prática pedagógica de professores com deficiência através de seus próprios discursos e dar a voz a seus alunos no intuito de que os mesmos tenham a oportunidade de analisar a prática pedagógica de seu professor, seja ele com ou sem deficiência.

1.6 Deficiências

Neste capítulo, irei conceituar, de forma sucinta, as deficiências dos participantes dos Estudos I e II. De acordo com o Decreto 3.298 de 1999, as deficiências são classificadas e definidas da seguinte forma:

Deficiência Física é a alteração parcial ou completa em um ou mais segmentos do corpo, comprometendo a função física e pode o preconceito se apresentar de diferentes

formas: paraplegia, paraparesia¹, monoplegia², monoparesia³, tetraplegia⁴, tetraparesia⁵, triplegia⁶, triparesia⁷, hemiplegia⁸, hemiparesia⁹, amputação¹⁰ ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida. Acho importante, para o estudo, destacar e definir o termo paraplegia, pois uma participante do Estudo II tem paraplegia. Paraplegia é a perda de controle e sensibilidade dos membros inferiores. Acidentes ou doenças podem atingir o cérebro ou a medula espinhal.

Na legislação, a paralisia cerebral faz parte desta categoria, embora exista divergência sobre o fato da mesma estar ou não incluída como uma deficiência física. Para mim, a paralisia cerebral não deve ser considerada uma deficiência física devido as suas especificidades. Por este motivo, eu achei oportuno conceituar a paralisia cerebral PC¹¹ ou encefalopatia crônica da infância a partir do eu que acredito. Segundo Gersh (2007), a pessoa com paralisia cerebral apresenta distúrbios para se movimentar-se, na postura e no equilíbrio. A paralisia cerebral interfere no ato de comunicar-se, atingindo, por exemplo, a linguagem oral. Isto ocorre devido à impossibilidade do indivíduo para controlar os músculos que orientam os movimentos orais. Esta deficiência pode ser adquirida até os três anos de idade, período em que o cérebro ainda está em amadurecimento. Então, de acordo com a extensão da lesão, área ou áreas do cérebro afetadas, visão, a audição e a cognição também afetadas. A partir deste conceito, é possível pensar que pessoas com PC, ou melhor, com sequelas de PC, possuem características semelhantes, como comprometimento motor e na linguagem oral, na fala. Eu utilizo o termo sequelas porque entendo que o cérebro parado, apenas área do cérebro foram *atingidas* devido à falta de oxigênio.

Irei descrever aqui somente uma classificação de PC na visão do mesmo autor. Isto por que duas participantes, eu do Estudo I e uma professora do Estudo II, estamos enquadradas nesta classificação. Paralisia cerebral extrapiramidal atinge áreas do cérebro responsáveis pelos movimentos coordenados suaves e manutenção da postura. Este tipo de

¹ Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores

² Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou superior)

³ Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou superior)

⁴ Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores

⁵ Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores

⁶ Perda total das funções motoras em três membros

⁷ Perda parcial das funções motoras em três membros

⁸ Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo)

⁹ Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo)

¹⁰ Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro

¹¹ Nesta dissertação usarei o termo Paralisia Cerebral.

lesão provoca movimentos involuntários, especialmente, na face, braços e tronco, que interferem na fala, alimentação e na habilidade para alcançar e manusear objetos. Essas pessoas têm o tônus muscular baixo e apresentam dificuldades para sentar e caminhar.

Para definir deficiência auditiva e deficiência visual, estarei respaldada na Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência de 2008 por achar que tais conceitos estão completos.

A Deficiência Visual é uma situação irreversível de diminuição da visão mesmo após um tratamento clínico ou cirúrgico e/ou uso de óculos. Essa deficiência abrange desde perda visual leve até a ausência total da visão.

A Deficiência Auditiva é caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade de ouvir e é classificada em leve, moderada, severa ou profunda.

Neste capítulo conceituei as deficiências e no próximo irei discutir alguns recursos e o uso da língua de sinais que favorecem a comunicação das pessoas com deficiência.

1.7 Acessibilidade Comunicativa

O ser humano nasce com a capacidade de obter informações e de estabelecer relações com o meio e seus pares através da linguagem. A expressão desta linguagem, seja ela oral, escrita, língua de sinais, nos permite o ato de se comunicar com o outro (PAULA e NUNES, 2003). Em nossa sociedade, a fala é o principal meio de comunicação e aquele que não consegue, por algum motivo, se comunicar através da linguagem oral fica em desvantagem nas interações sociais. Porém, alguns indivíduos são *impossibilitados* de falar ou utilizam formas alternativas ou a língua de sinais para se comunicar com o outro. Quero aqui discutir a língua de sinais utilizada pelos surdos.

Segundo o decreto Nº 10.436 de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um sistema linguístico de natureza visual-motora que serve como forma de se comunicar e de se expressar, responsável pela transmissão de ideias e fatos. Esta língua possui estruturas gramaticais próprias e é utilizada por surdos do Brasil.

Neste sentido, cabe ressaltar que a língua oral e a língua de sinais possuem estruturas e formas de expressão distintas. Tais fatos, possivelmente, dificultam a comunicação entre ouvintes e surdos.

Esta comunicação entre ouvintes e surdos pode ser facilitada por um intérprete no intuito de mediar essa conversa (NETTO, 2005). Segundo a mesma autora, o intérprete é aquele que na convivência ou em cursos se permitiu aprender a língua de sinais, compreendendo a mesma e sendo capaz de transferir tais ideias para a linguagem oral e vice-versa.

Além da linguagem oral, há outras formas de se comunicar, como por exemplo, a escrita. Através da escrita temos acesso aos bens culturais produzidos por gerações passadas, livros, revistas, jornais. Porém, há pessoas com deficiência visual, cegueira ou baixa visão, que não conseguem fazer leitura no papel impresso a tinta. A esta população, a portaria Nº 2.678 de 2002 do Ministério da Educação e da Secretaria De Educação Especial, garante a difusão do ensino, o uso e a aplicação da grafia Braille em todo o território nacional. O mesmo documento define o sistema Braille como:

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de "Braille" é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial (123456). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental.

Através do sistema Braille e dos programas de computador com voz, os indivíduos com deficiência visual têm acesso aos materiais que utilizam a linguagem escrita.

Contudo, não adiantam as melhores estratégias se não há o respeito às diferenças e o desejo de se comunicar com o outro (NETTO, 2005).

2 OBJETIVOS

Esta dissertação está dividida em três estudos: o primeiro visou descrever a minha própria prática pedagógica como docente do ensino superior. É importante destacar que foi através da minha própria experiência que senti a necessidade de investigar tanto o professor com deficiência quanto a visão de seus alunos sobre sua prática pedagógica. Tais fatos me levaram a pensar nos objetivos dos dois estudos subsequentes. O segundo estudo teve como objetivo analisar as falas de quatro professores com deficiência que lecionam no ensino superior de modo a: verificar como os docentes com deficiência planejam e conduzem suas aulas, identificando entraves e os facilitadores para a sua atuação docente. O terceiro teve o objetivo de analisar a percepção dos alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e os professores sem deficiência.

3 MÉTODO

O presente Estudo foi submetido à aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COEP) e recebeu o parecer de número 034.3.2010 no dia 3 de setembro de 2010 (Anexo A).

3.1 Estudo I

Participante: Eu, Alzira Brando, 30 anos, autora desta dissertação, pedagoga formada por uma universidade pública do Rio de Janeiro, apresento sequelas de paralisia cerebral.

Local: Este Estudo foi realizado em duas turmas do 3º período de uma disciplina obrigatória da graduação em Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Na turma 2009-1 havia 36 alunos inscritos na disciplina, sendo 35 do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Foram realizados 16 aulas de 100 minutos de duração cada. Na segunda turma 2009-2 havia 36 alunos inscritos na disciplina, sendo 34 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Foram realizados 10 aulas de 100 minutos de duração cada.

Procedimentos: Eu como professora-pesquisadora registrei, após cada aula, os procedimentos e recursos utilizados naquele dia, assim como os comportamentos e os comentários dos alunos em relação à minha prática docente durante o curso.

3.2 Estudo II

Participante: Participaram deste Estudo quatro professores com deficiência¹²: Cláudia, que apresentava deficiência física, 48 anos; Isa Bianca com sequelas de

¹² Os nomes das participantes são fictícios.

paralisia cerebral de 38 anos, Bethânia, com deficiência visual, 49 anos e Lúcia, com deficiência auditiva, 43 anos. Todas lecionavam no ensino superior.

Local: o Estudo foi desenvolvido em locais distintos de acordo com a disponibilidade e preferência de cada participante. Para melhor visualização do leitor, a descrição dos mesmos será exposta no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Local da realização da entrevista

Nome	Local
Cláudia	Em uma sala de reuniões de uma universidade privada no município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro.
	Em uma sala de aula de uma universidade privada no município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro.
Isa Bianca	No Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA) da UERJ.
	Em uma sala de aula da Faculdade de Educação da UERJ
Bethania	No Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA) da UERJ.
	Em uma sala do setor de Inclusão da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) em Quintino.
Lúcia	Em uma sala de aula da universidade Federal Fluminense (UFF) no município de Niterói do Estado do Rio de Janeiro
	No Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA) da UERJ.

Equipamentos: Foi empregado um gravador COBY; Fitas K-7 SUZUKI C -60 e uma Câmera digital JVC Panasonic.

Instrumento: De acordo com a proposta deste Estudo, o instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é guiada por um roteiro preparado previamente, sem categorias pré-estabelecidas de respostas e há uma flexibilidade quanto às questões postas pelo entrevistador, modificando-as de acordo com o objetivo da pesquisa (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Segundo Punch (1998), a entrevista é um importante instrumento de coleta de dados em pesquisa qualitativa, pois permitem que o entrevistado exponha suas próprias significações, percepções, definições de situações sobre a sua realidade. Nesta

perspectiva, a mesma autora salienta que a função do entrevistador em uma entrevista semiestruturada é a de propor questões abertas de modo que o participante fale sobre um determinado tema sem categorias pré-estabelecidas, relatando fatos que *ele* considera importantes dentro da sua realidade.

Procedimentos: O contato inicial foi realizado por *e-mail* com cada participante. Perguntou-se sobre o interesse e possibilidade de participação no Estudo e agendamento de encontro. Neste encontro foi possível a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), onde eu informava os objetivos do meu trabalho e me comprometia em manter em sigilo a identidade das participantes.

Cada docente foi entrevistada uma vez e individualmente. Esta entrevista foi guiada por um roteiro previamente estruturado por mim, contendo perguntas sobre idade, sexo, tipo de deficiência e questões mais amplas: vida escolar pregressa (formação na graduação, pós-graduação e outros cursos); acesso ao mercado de trabalho; justificativa para a escolha da atividade docente; descrição dos espaços físicos onde trabalhou; descrição do ambiente laboral atual (barreiras arquitetônicas e atitudinais); presença de alunos com deficiência; relacionamento com a instituição, colegas de trabalho e com os alunos; descrição das atividades docente e descrição das estratégias e recursos que o professor utiliza nas aulas (Apêndice B).

Após a transcrição da entrevista de cada participante foi marcado um novo encontro para que a mesma pudesse ler, comentar e acrescentar outras informações que julgasse relevantes.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio ou em vídeo. As mesmas foram transcritas na íntegra e analisadas por meio da metodologia de análise de conteúdo.

Acho importante registrar algumas “adaptações” ou estratégias realizadas por mim, visando atender as especificidades de cada participante.

A opção pelo áudio ou filmadora foi realizada de acordo, primeiro com as necessidades especiais de cada professora e, segundo com o momento do Estudo. Por exemplo: a primeira entrevista com Bethania foi gravada em áudio, pois ela apenas respondia as minhas perguntas oralmente. Na segunda, onde a participante precisava ler e comentar o que foi transcrito no primeiro encontro, senti a necessidade de utilizar a filmadora para registrar como ela lia com o auxílio de um programa computadorizado, o Dos Vox.

Foi impresso um TCLE em Braille para Bethania (Apêndice C). No momento da entrevista, eu propus duas alternativas a Bethania. Disse que havia uma cópia em Braille para que ela pudesse ler sozinha ou uma em tinta caso se a mesma preferisse que eu lesse em voz alta. Bethania propôs que eu lesse em voz alta, enquanto ela acompanhava em Braille.

No segundo encontro com Bethânia, uma estudante de Pedagogia estava presente na sala para filmar. Antes de a mesma começar a filmar, eu solicitei que Bethânia lesse, com o auxílio do Dos Vox, o TCLE, autorizando a filmagem. Somente após assinada a autorização pela docente que a filmadora foi ligada.

O espaço para a assinatura do participante no TCLE da Professora Isa Bianca (Apêndice D) foi ampliado para que a mesma pudesse assinar, respeitando as suas “limitações” na área motora.

A primeira entrevista com Lúcia foi realizada com a presença de dois intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), escolhidos por Lúcia, possibilitando que a professora respondesse as questões na sua primeira língua e na presença de uma aluna da UERJ responsável pela filmagem. Esta entrevista foi filmada no intuito de captar os gestos manuais e as expressões faciais do repertório linguístico da LIBRAS realizados pela docente e os intérpretes.

No segundo encontro, esteve presente um terceiro e único intérprete também escolhido por Lúcia e a câmera esteve posicionada em um tripé de modo a focalizar Lúcia e o intérprete. Os três intérpretes assinaram um TCLE (Apêndice E), que expunha a função exercida por eles no momento da filmagem e autorizando que fossem filmados. As transcrições das entrevistas foram realizadas por uma pessoa que conhece a LIBRAS.

É importante informar que Lúcia foi a última professora a ser entrevistada. E para oportunizar que a mesma fosse entrevistada na sua primeira língua, a LIBRAS, foi necessário realizar uma pequena alteração na redação do TCLE (Apêndice F) quanto ao equipamento utilizado na coleta de dados. Ao invés da gravação ser em áudio, o equipamento mais adequado para atender as especificidades de Lúcia foi a filmadora.

O mesmo TCLE com a alteração destinada a atender as especificidades de cada professora e em fases distintas deste Estudo, foi assinado por Bethânia.

O tempo, calculado em minutos, e a data da realização de cada entrevista serão expostos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Data e duração de cada entrevista

Nome	ENTREVISTAS			
	Primeira Entrevista		Segunda entrevista	
	Data	Duração da entrevista	Data	Duração da entrevista
Cláudia				
Isa Bianca	05 de abril de 2010	17 minutos	28 de maio de 2010	18 minutos
Bethânia	25 de maio de 2010	46 minutos	29 de junho de 2010	107 minutos
Lúcia	01 de junho de 2010	39 minutos	28 de outubro de 2010	47 minutos
	08 de julho de 2010	88 minutos	19 de outubro de 2010	75 minutos

Através da tabela acima é possível perceber que os tempos de duração das duas entrevistas realizadas com Cláudia e Bethânia se aproximaram com acréscimo de, no máximo, 8 minutos no segundo encontro. A segunda entrevista da Isa Bianca teve um acréscimo de 61 minutos em relação a sua primeira entrevista. Este acréscimo em relação ao tempo é explicado pelo fato da professora ter acrescentado e comentado novos dados relacionados à sua prática docente e seu relacionamento com os alunos e colegas de trabalho.

Todavia, houve uma redução de tempo de 13 minutos na segunda entrevista de Lúcia. Esta redução no tempo é explicada pelo fato da professora, apenas, ler o que estava transcrito e comentado, somente, o que era solicitado por mim.

Após as transcrições das entrevistas, fiz uma leitura prévia das mesmas e percebi alguns temas recorrentes e pertinentes para este Estudo. Tais transcrições possibilitaram construir os conteúdos das mesmas.

A metodologia escolhida para analisar os dados foi a análise de conteúdo. Tal metodologia é um conjunto de técnicas bastante vasto, utilizadas de múltiplas formas, mas todas ligadas ao campo da comunicação, variando de acordo com o objetivo do Estudo e com o contexto (BARDIN, 1977; EZZY, 2002).

Desta forma, de acordo com os temas recorrentes e com o objetivo deste Estudo, foram elencadas algumas categorias e subcategorias apresentadas e sintetizadas em quadros distintos.

3.3 Estudo III

Participante: Participaram deste Estudo os alunos das professoras que compuseram o Estudo II. Para melhor visualização do leitor, na Tabela 2 a seguir serão expostos dados referentes ao nome do professor dos alunos e o numero de alunos participantes. Eu tive a oportunidade de ter contato com a turma inteira de três professoras com deficiência, Isa Bianca, Bethânia e Lúcia. Na ocasião todos os alunos ouviram a proposta do Estudo e puderam optar por participar ou não, de forma voluntária, do mesmo. Já os alunos de Cláudia foram selecionados pela própria professora. Eu não tive contato com a turma desta docente. Foram apresentados a mim apenas os educandos que participariam deste Estudo. Não sei se a Professora utilizou um critério para selecionar tais alunos, por exemplo, os educandos que têm mais empatia ou um bom relacionamento com Cláudia. Se a professora utilizou um critério desse tipo não é viável descartar a possibilidade do mesmo não ter interferido nos dados.

Tabela 2. Nome do professor e número de alunos participantes.

Professor	Alunos presentes	Cursos que os alunos frequentam	Tipo de instituição
Cláudia	06	Graduandos do curso de fisioterapia	Particular
Isa Bianca	04	Pós- graduandos do curso educação especial: uma abordagem inclusiva	Particular
Bethania	08	Pós- graduandos do curso de psicopedagogia institucional e educação especial.	Particular
Lúcia	13	Graduandos do curso de pedagogia	Pública
Total	31		

Local: O Estudo foi desenvolvido em locais distintos de acordo com a preferência de cada professora de modo que não interferisse no andamento do curso oferecido pelos dos docentes e no funcionamento das Instituições de Ensino. Para melhor visualização do leitor, no Quadro 2 a seguir serão expostos dados referentes aos diversos locais de coleta de dados.

Quadro 2 - Local de coleta de dados.

Alunos da professora	Local da coleta de dados
Cláudia	Sala de atendimento da Clínica Escola de Fisioterapia de uma universidade particular do Município de Duque de Caxias
Isa Bianca	Sala de aula de uma universidade particular no Centro da Cidade no Município do Rio de Janeiro
Bethânia	Sala de aula de uma universidade particular do bairro da Tijuca no Município do Rio de Janeiro.
Lúcia	Sala de aula de uma universidade pública no Maracanã no Município do Rio de Janeiro

Instrumento: um questionário (Apêndice G) contendo duas partes - a primeira parte do questionário foi composta por questões fechadas contendo questões relacionadas a dados pessoais (nome, idade, data de nascimento, local de residência, telefone e e-mail, contato com pessoas com deficiências - se o aluno já teve contato com pessoas com deficiências) e acadêmicos (participação em eventos de Educação Especial, curso de graduação que frequenta ou frequentou – nome da instituição, período letivo atual, data de previsão de conclusão ou a de conclusão do curso, curso de pós-graduação que frequenta ou frequentou – nome da instituição, período letivo atual, data de previsão de conclusão ou a de conclusão do curso), buscando traçar um perfil dos alunos. A segunda parte do questionário foi composta por perguntas abertas relativas à experiência de ter aula com professor com deficiência e com professor sem deficiência. Nesta segunda parte do questionário foi solicitado que os respondentes descrevessem os seguintes pontos: a experiência de ter aula com um professor com deficiência e com professor sem deficiência; os pontos em comum nas aulas com um professor com deficiência e nas de do professor sem deficiência; pontos negativos das aulas de um professor com deficiência e a de um professor sem deficiência; pontos positivos das aulas de um professor com deficiência e a de um professor sem deficiência e, finalmente, as sugestões propostas pelo aluno para o professor com deficiência e para o professor sem deficiência.

Procedimentos: eu perguntei a cada participante do Estudo II, as professoras com deficiência, se as mesmas concordavam com a aplicação de um questionário a seus alunos. Todas consentiram com a minha proposta. Em seguida, entrei em contato

com os responsáveis pelas unidades acadêmicas, apresentando-lhes a proposta deste Estudo. Cada responsável recebeu uma cópia do projeto com os seguintes anexos: o questionário; o parecer do COEP; o TCLE destinado ao aluno (Apêndice H) e o Termo de Compromisso destinado à instituição (Apêndice I). Após a aprovação pelo responsável, eu entreguei três vias do Termo de Compromisso para serem assinadas e carimbadas em nome da instituição, autorizando a realização do Estudo. No referido documento, eu expus o objetivo, o instrumento, a metodologia e me comprometi a manter sigilo das identidades dos participantes e a enviar aos mesmos o relatório do Estudo. Uma das vias ficou nas instituições, a segunda ficou sob minha responsabilidade e a terceira foi entregue ao COEP. Com os Termos de Compromisso assinados, foram agendados dias e horário de acordo com a disponibilidade de cada professora de modo a interferir o menos possível nos programas de aula de cada docente para que eu pudesse aplicar o questionário a seus alunos. No intuito de evitar o constrangimento dos alunos para responder o questionário na presença de suas professoras, as docentes com deficiência, eu solicitei que cada educadora se ausentasse da sala de aula no momento da coleta de dados. Uma destas educadoras disse que não poderia ceder um tempo da sua aula visto que seu planejamento estava “apertado”. Então, a mesma marcou com seus alunos um horário alternativo para que eu estivesse sozinha com eles no momento da coleta de dados. Com os educandos das outras duas docentes, a coleta de dados foi realizada no tempo de aula cedido pelas mesmas. Com os alunos da quarta participante, a professora Bethânia, a coleta de dados foi realizada fora do horário do curso. A turma da professora Bethânia teve contato com mais de um professor com deficiência no curso de pós-graduação. Somente um desses professores participou do Estudo II. Antes da aplicação do questionário nos alunos, eu expliquei a proposta do trabalho e comuniquei que a participação era voluntária, sem qualquer forma de remuneração e que ninguém, com exceção de mim, iria ter acesso aos questionários. Em seguida, foi entregue um envelope pardo a cada aluno contendo um TCLE, no qual estavam descritos os objetivos, o instrumento, a metodologia e meu compromisso de manter sigilo das identidades dos participantes e a enviar aos mesmos o relatório do Estudo. Eu solicitei que todos lessem primeiro o TCLE e caso concordassem com *todo o conteúdo* assinassem, para depois responderem o questionário.

Na Tabela 3 a seguir, está apresentado o número de questionários respondidos pelos alunos de cada docente.

Tabela 3 - Número de questionários respondidos.

Nome do docente com deficiência	Número de questionários válidos
Cláudia	06
Isa Bianca	04
Bethânia	07
Lúcia	12
TOTAL	29

Conforme apresentado no quadro anterior, neste Estudo foram analisados vinte e nove questionários de alunos que tiveram aula com professores com deficiência, participantes do Estudo II.

A análise desses questionários foi realizada em dois momentos: o primeiro foi a análise quantitativa dos dados referente à faixa etária, sexo, participação em eventos de Educação Especial, contato com pessoas com deficiência, tipos de deficiência citados pelos alunos e curso de formação e nível (graduação ou pós-graduação). O objetivo deste momento foi o de traçar um perfil dos participantes deste Estudo. No intuito de facilitar a visualização do leitor, tais dados foram apresentados em forma de gráficos na seção de resultados. Em um segundo momento foi realizado uma análise de conteúdo das cinco questões abertas, no intuito de apreender com profundidade a perspectiva dos participantes (NEVES, 1996).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Estudo I

Antes de começar a escrever sobre a minha prática pedagógica é importante que você, leitor, saiba um pouco do meu trajeto como profissional. A minha opção pelo curso de Pedagogia se deu no intuito de entender algumas práticas educativas que não favorecem o processo de escolarização da pessoa com deficiência. Neste sentido, eu tive a oportunidade de vivenciar e aprender com algumas destas práticas, tais como: provas não adaptadas para pessoa com dificuldade e falta de formação de pessoal para escrever provas de concursos, por exemplo. E eu queria passar este meu aprendizado, esta vivência para aqueles “iguais” a mim, mas, confesso que eu não sabia como colocar esta tarefa em prática. Foi ainda na faculdade que eu descobri a oportunidade de seguir a área acadêmica quando eu ingressei em uma disciplina chamada Pesquisa e Prática Pedagógica ministrada pela minha atual orientadora. Entre uma aula e outra, essa professora me fez perceber que eu poderia trilhar o caminho da pesquisa e me tornar uma professora do ensino superior. Tudo bem... Acho que a minha vivência como pessoa com deficiência, que é só minha, pode contribuir na formação dos futuros profissionais. Mas, antes disso, eu precisava aprimorar a minha escrita e os conhecimentos na área de Educação Especial. O meu caso com a escrita é antigo. Comecei a escrever sozinha e no computador aos 12 anos de idade e eu não tinha o hábito da leitura. Senti esta defasagem somente na faculdade. Foi então como bolsista de Iniciação Científica de um grupo de pesquisa, e voluntária de outro, é que comecei a ler e escrever bastante.

Estas duas experiências me ajudaram a melhorar a qualidade da minha escrita e a continuar semeando o meu caminho como professora do ensino superior.

Desta forma, através da minha vivência, eu poderia provocar nos “diferentes”, nos futuros profissionais, o pensar e a construção de conhecimentos sobre a pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva, o meu objetivo é estimular o pensar (PINTO, ARAÚJO, FONSECA, 2005) dos alunos sobre as situações mais cotidianas enfrentadas por pessoas com deficiência e a partir daí eles sejam capazes de criar estratégias que diminuam o processo de exclusão das pessoas com deficiência.

Neste estudo, eu irei descrever e refletir sobre a minha prática como docente do ensino superior no período de março de 2009 a janeiro de 2010. Esta prática docente constituiu meu

estágio supervisionado, uma disciplina obrigatória do curso de Mestrado em Educação. A partir desta minha experiência como professora, surgiram algumas ideias para as duas investigações subsequentes.

É importante caracterizar o curso no qual eu atuei como professora nos dois semestres de 2009. A disciplina intitulada Questões Atuais em Educação Especial, que tem a carga horária de 60 horas/aula, é obrigatória e prevista para acontecer no terceiro período do curso. O objetivo desta disciplina é promover o contato dos alunos com conceitos principais sobre a história da Educação Especial, a legislação e os diversos tipos de deficiência. Vale ressaltar que a mesma foi dividida com outra professora, Catarina¹³, docente da Faculdade de Educação da referida universidade e responsável pela disciplina. A dinâmica da disciplina era a seguinte: ela era responsável pelas aulas de cunho mais teórico que ocorriam na segunda-feira e eu, na terça-feira, ficava com a parte mais prática.

No início foi bem difícil porque eu nunca havia trabalhado com a Professora Catarina. Eu tive que me adaptar ao ritmo dela e ela ao meu. Mas as trocas de e-mails e as conversas que tínhamos após as aulas ministradas por mim foram superando esta dificuldade. Eu sentia necessidade de saber como ela e os alunos percebiam a minha prática, o que gostavam e o que eu poderia modificar para melhorar. Talvez fosse uma insegurança minha. Também foi difícil no momento da correção das avaliações porque eu lia uma prova inteira e depois eu tinha que ditar o valor atribuído a cada questão para a Professora Catarina escrever. Confesso que senti falta da minha escrita, das minhas marcações.

Outra dificuldade foi enfrentar os olhares, os atrasos dos alunos, os burburinhos e as saídas frequentes da aula da turma 2009-2. Esses comportamentos dos alunos poderiam significar a esquiva de uma interação com uma professora “diferente”. Esta repulsa no início das interações sociais “mistas” é natural (GOFFMAN, 2008), mas quando esta convivência é obrigatória, a de professor-aluno, por exemplo, emergem ações não verbais, não menos dolorosas para ambos os lados, que parecem sinalizar a angústia deste contato. Neste momento, os olhares e, sobretudo, a sala “vazia” diziam-me do incomodo que a minha presença causava naqueles alunos. Com esse panorama, eu deveria ter parado com o conteúdo programático para falar sobre a minha deficiência, sanar as dúvidas e as curiosidades referentes à mesma (BARBOSA, 2009; VIANA, 2006). Contudo, na primeira turma, o impacto e os olhares iniciais cederam lugar a uma boa relação entre professor-aluno

¹³ Nome fictício

(BAIBICH-FARIA, MENEGHETTI, 2006). Com efeito, de acordo com Goffman (2008), esses olhares, o estranhamento e a angústia tendem a diminuir com a convivência com o outro. Assim *os dois lados* têm a possibilidade de aprender a conviver e a lidar com as diferenças. Fazer uma *inclusão inversa*, ser uma docente *incluída* requer sabedoria para enfrentar as *pedras*, sobretudo, a da discriminação e a do preconceito, que perpassam as diversas atividades sociais, inclusive, a do meio laboral.

Devido a esta boa interação com a primeira turma, eu realizei mais atividades práticas. Era uma turma participativa, a turma estava presente desde o começo da aula. Quando eu começava a falar, eles paravam para me ouvir e na maioria das vezes liam os textos propostos. A segunda turma não era tão participativa, falante e raramente lia os textos. Tais comportamentos me fizeram optar por aulas expositivas centradas na minha fala (ZEICHNER, 2000). Talvez eu tenha errado nesta escolha, pois eles poderiam não estar compreendendo a minha fala e as atitudes como a não participação dos alunos nas aulas, os atrasos dos alunos, os burburinhos, eram como fuga das aulas.

Contudo, nas aulas expositivas, sinto que eu poderia ter utilizado mais os recursos da informática e de multimídia, programas de voz sintetizada ou gravada, para agilizar a dinâmica da aula e para que os alunos tivessem o apoio visual (SAVI, 2009) do que estava sendo expresso oralmente por mim. Nas vezes em que utilizei o *data show* optei por solicitar o auxílio dos alunos na leitura dos *slides*. Em alguns destes *slides*, eu poderia ter posto vozes gravadas, por exemplo. Porém, a participação dos alunos na leitura dos *slides* é uma alternativa que exige a descentralização do discurso, pois todos tem a oportunidade de participar da aula e de desenvolver comentários sobre o que está vendo e ouvindo.

Nas aulas eu levantava alguns questionamentos como, por exemplo, ao tratar de terapia para a família do indivíduo com deficiência, solicitei que os alunos pensassem na terminologia *paciente* e *cliente*. A primeira é utilizada pela área da Saúde por fonoaudiólogas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais que, em geral, atendem pessoas com deficiência. Estes profissionais atendem os seus *pacientes*. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência são consideradas como portadoras de *patologias* e seres *passivos* porque estão em um *tratamento* contínuo em busca de uma *cura* que, geralmente, nunca vem. Assim, a área médica ainda influencia o atendimento das pessoas com deficiência. E a palavra *cliente* é utilizada por advogados, empresários e outros profissionais. E qual é a diferença na *relação de trabalho* entre os dois casos? Se há um pagante e um profissional que *atende* o mesmo. Se tanto o *cliente* quanto o *paciente* pagam por um serviço de um profissional. Para mim é a mesma relação de trabalho. Minha intenção era se a relação de trabalho é a mesma, qual o

motivo da utilização de duas nomenclaturas. Era um estímulo para que os alunos percebessem a influencia da área da saúde acerca do *atendimento* às pessoas com deficiência. Para a sociedade o uso da nomenclatura paciente por terapeutas é comum. Mas pensem nas ideias que estão em torno dessa palavra e que cercam o tempo todo, a pessoa com deficiência que ainda é vista como doente, inútil e alguém em busca da *cura*.

Abaixo serão apresentadas as dinâmicas propostas por mim nas aulas:

1. Em cima do texto de Miranda (2003), que enumera as quatro fases da Educação Especial no mundo e no Brasil, foi proposta uma atividade aos alunos. Os alunos precisavam, através de música, dramatização, poesia, expressar o que eles entenderam do texto. A turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo ficou responsável por apresentar, de forma criativa, uma parte do texto. No momento destas apresentações, pude perceber que o dinamismo da aula era muito melhor com a participação dos educandos. Isto porque eles já haviam adquirido um conhecimento prévio do conteúdo, através da leitura, expondo o que eles entenderam. Assim, a aula não ficava centrada em mim. E eu, apenas, fazia comentários e as considerações finais. Esta dinâmica visou verificar a interpretação de texto e trabalhar com as diferentes linguagens.
2. Após as aulas teóricas sobre as deficiências (física, auditiva, visual, mental, altas habilidades, paralisia cerebral¹⁴) eu propunha que os alunos arrumassem uma mesa visando servir o lanche a pessoas com deficiência. Eu solicitava um número de voluntários, que seriam meus ajudantes, e para o restante da turma eu sorteava uma deficiência para cada aluno que deveria simular no momento do lanche. Depois eu dava o comando: “*agora podem comer!!!*” Após o lanche, eu solicitava que cada educando, tanto o que simulara a deficiência quanto o que era o ajudante, falasse sucintamente o que havia sentido passando por tal experiência. Os termos mais citados pelos alunos com “deficiência” eram: *medo, angustia, impotência, agonia, fragilidade, ajuda, nervoso*. Os ajudantes assim descreveram suas vivências: *responsabilidade, o sentir-se útil, solidariedade, ajuda*. Os objetivos desta

¹⁴ Nas minhas aulas, eu opto por falar de Paralisia Cerebral separada de deficiência Física devido às especificidades da mesma.

dinâmica eram: verificar os conceitos sobre as deficiências apreendidos pelos alunos; estimular a capacidade de criar estratégias em situações cotidianas e simular deficiências para os alunos.

3. Outra atividade que eu propus foi chamada de “a bula de remédio”¹⁵. Cada aluno recebeu um cartão com um conceito estudado, por exemplo, *classe especial, atendimento educacional especializado, sala comum* que eram os nomes dos remédios. Tais remédios deveriam ser descrito em uma “bula”, contendo: composição, pessoas para as quais o remédio era indicado, pessoas para as quais o remédio era contraindicado. Esta dinâmica visou verificar os principais conceitos da área da Educação.
4. Criando um símbolo para pessoa com deficiência – depois do curso concluído, foi solicitado que cada dupla expresse através de um desenho o que para ela significa uma *pessoa com deficiência* e depois cada dupla apresenta o seu símbolo para a turma. Esta dinâmica teve como objetivo identificar a compreensão dos alunos sobre o conceito de pessoa com deficiência.

Tais dinâmicas ajudaram a agilizar as aulas e era uma forma de fazer com que os alunos participassem das mesmas e refletissem sobre a teoria de modo a aproximá-la da prática. A atividade do lanche teve como um dos objetivos simular deficiências para os alunos para que os mesmos sentissem na pele as limitações das mesmas (BRUEGGEMANN, 2001). O interessante foi perceber as ações dos alunos durante a atividade, quantos cegos que enxergavam e quantos surdos que oralizavam. Tais ações e as palavras citadas pelos alunos após a atividade revelam o que sentiram ao ficar, por alguns instantes, com limitações, o medo dos alunos de ficarem deficientes e expressaram os sentimentos de *solidariedade* e angústia no lidar com pessoas com deficiência.

Além das aulas expositivas e das dinâmicas, eu e a professora Catarina convidávamos algumas pessoas para falar de suas experiências na área de Educação Especial, como professora de alunos surdos cegos, pesquisadora da temática Comunicação Alternativa e Ampliada e pessoas com deficiência. Para mim, é importante que futuros profissionais

¹⁵ Esta atividade é oriunda do campo da Psicologia, onde o terapeuta solicita que o indivíduo se descreva através de um remédio hipotético.

tenham a oportunidade de ouvir experiências bem sucedidas em relação às pessoas com deficiência.

Assim, os alunos percebem que o que está escrito nos livros pode se tornar realidade. Para que a *inclusão* das pessoas com deficiência se efetive, é necessário um processo de *humanização* no qual as pessoas respeitem as diferenças e aprendam com as especificidades do outro, de modo a descobrir as habilidades e qualidades escondidas em um corpo *defeituoso*.

Neste sentido, a minha colaboração na formação destes alunos foi a de questionar e estimular o pensar sobre teorias, mitos e situações a cerca das pessoas com deficiência de modo que os educandos sejam protagonistas do processo de *humanização*, criando estratégias que favoreçam as trajetórias educacional e social de todos.

Para finalizar, digo que a minha prática está em processo de amadurecimento, pois sei que preciso descobrir alternativas que supram as minhas dificuldades em alguns fazeres docentes. Ser aprendiz desta tarefa é um processo contínuo que requer vontade para adquirir novos conhecimentos e ter a humildade para se assumir como apenas um mediador. Não desejo ser uma professora exemplar, mas ficarei orgulhosa se eu for capaz de estimular o pensar e a produção de conhecimentos dos meus educandos, além de contribuir para modificar algumas atitudes dos alunos para com as pessoas com deficiência.

4.2 Estudo II

A análise de conteúdo das falas das professoras entrevistadas identificou alguns temas recorrentes. Tais temas foram transformados em categorias e subcategorias apresentadas e sintetizadas em quadros distintos.

O perfil das participantes - tipo de deficiência, formação no nível de graduação, cursos de especialização, atividade que exerce atualmente no ensino superior e o tempo de atuação no ensino superior - está descrito na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Perfil dos participantes.

Perfil dos participantes					
Subcategoria Nome	Tipo de deficiência	Formação em nível de Graduação	Cursos de Especialização	Atividades que exerce atualmente no ensino superior	Tempo de atuação no ensino superior (até out de 2010)
Cláudia	Deficiência Física ¹⁶ , Paraplegia, usuária de cadeira de rodas.	Fisioterapia.	Três cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i> , duas na área de saúde e uma na de educação. Mestrado em Educação.	Docente em uma universidade particular no curso de graduação.	13 anos
Isa Bianca	Encefalopatia Crônica da Infância (Paralisia Cerebral).	Pedagogia.	Um curso de Pós-graduação <i>lato sensu</i> . Mestrado em Educação Especial	Docente em uma universidade particular em um curso de pós-graduação.	8 meses
Bethania	Deficiência Visual, cegueira adquirida ¹⁷ .	Letras – Português e Literatura.	Um curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial. Mestrado na mesma área	Docente em duas universidades particulares nos cursos de pós-graduação.	6 anos
Lúcia	Deficiência Auditiva, surdez profunda ¹⁸ .	Pedagogia, Curso de Patologia e Instrutora de LIBRAS.	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Terapia familiar	Docente em duas universidades públicas nos cursos de graduação.	7 anos

Tipos de deficiência. Isa Bianca que tem sequelas de paralisia cerebral causadas pela falta de oxigenação no cérebro ao nascer, e Cláudia e Lucia, que adquiriram suas deficiências na primeira infância - possivelmente, cresceram criando estratégias capazes de suprir suas necessidades de ordem funcional (PEREIRA, 2008), como andar, falar, escrever. Dentro e respeitando suas próprias “limitações” aprenderam a lidar com certas barreiras impostas pela

¹⁶ Cláudia teve poliomielite e como sequela ficou paraplégica e é usuária de cadeira de rodas desde os três anos de idade.

¹⁷ Bethânia ficou cega aos 28 anos de idade.

¹⁸ Lúcia perdeu a audição com dois anos de idade em decorrência de meningite

sociedade e construíram suas trajetórias de vida. Suas vidas foram sempre se adaptando para viver em uma sociedade excludente sem condições de acesso capazes de garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência nas atividades de cunho social como estudar, trabalhar, fazer amizades. Foram situações para as quais, possivelmente, não estavam preparadas para atender as demandas das atividades.

O caso da participante Bethania é diferente, pois ela era vidente e ficou cega já adulta. A mesma teve que se adaptar a viver com uma nova condição, com a ausência de um dos seus sentidos, a visão. Aos poucos, a escuridão do medo, da insegurança e de angústia de ter uma deficiência vai cedendo lugar a aprendizagem de uma nova forma de vida com certas estratégias que trazem a luz de uma vida, apenas, diferente daquela vivida antes da cegueira. Bethania revela seus sentimentos de angústia e de impotência que a cegueira lhe trouxe ao falar de sua vida escolar pregressa:

Porque a minha vida toda eu estudei como pessoa vidente, de repente você se vê, tendo que recomeçar a estudar de uma outra maneira que não é tão convencional, não é tão comum, eu me senti um pouco desestimulada e desistir, porque estava muito difícil. [...] Fazer meus resumos, ler então, eu dependia de pessoas pra lerem pra mim ou gravar material, isso me angustiava muito. [...] Aí eu tinha que ler, naquela época era fitas K-7, então, o que também era ruim porque você tem que ler um livro, um texto, você precisa ler um capítulo, um texto, naquele montante de fitas, aonde tá o que você quer? [...] Foi um processo um pouco doloroso, mas. Aí depois que surgiu a questão do computador no meio do mestrado. Aí me senti mais a vontade, mais autonomia porque o que eu escrevia, eu já lia ali, e as pessoas podiam estar lendo. Então o trabalho com a orientadora foi melhor, a coisa fluiu melhor. Eu vi uma luz no fim do túnel. Que antes eu pensava em desistir no meio do caminho, porque eu pensava como é difícil pra uma pessoa cega estudar. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

Percebe-se que com a cegueira, Bethânia teve que adotar estratégias alternativas para estudar, como o material gravado. Com a utilização do gravador, ela tinha acesso aos conteúdos dos textos, impressos em tinta, pela voz de outra pessoa. Depois, o computador, através do programa com voz DOS VOX, favoreceu sua autonomia para ler e escrever sem depender de terceiros, raios que voltaram a iluminar o caminho de Bethânia. A professora tem acesso aos textos através do computador. Talvez, a forma de leitura da docente, o uso da bengala para se locomover sejam as *diferenças* visíveis que chamam atenção por não estar dentro de um *padrão convencional*, onde *todos* leem textos impressos em tinta e não utilizam recurso no ato de andar.

Nesta perspectiva, vale lembrar que as diferenças individuais são características resultantes do patrimônio genético da própria humanidade, que são decorrentes de condições transitórias ou definitivas, por exemplo, idade ou a existência de uma deficiência (OMOTE,

2008). Por conta destas diferenças que interferem no andar, na fala, na coordenação motora fina, é que as pessoas com deficiência criam ou utilizam recursos que sejam capazes de suprir suas necessidades. Porém, é válido ressaltar que estas pessoas possuem especificidades diferentes umas das outras com necessidades distintas. No entanto, as diferenças individuais, ocasionadas por uma deficiência são encaradas pela sociedade como estranhas, esquisitas, anormais porque fogem de uma norma, de um padrão criado pelo grupo no qual os sujeitos com deficiência estão inseridos (GLAT, 1995; GOFFMAN, 1988; BUSCAGLIA, 2006).

Formação em nível de Graduação

As quatro professoras escolheram profissões que rompem com o imaginário, com o estereótipo destinado a pessoas com deficiência (GLAT, 1995; GOFFMAN, 1988). Porque o espanto ou tamanha admiração ao saber que uma pessoa usuária de cadeira de rodas pode ensinar alguém a andar se ela não anda da forma mais “normal”? Como uma pessoa com dificuldade articulatória ou com surdez pode dar aula? Talvez, você, leitor, já tenha realizado alguns destes questionamentos.

Porém, as participantes demonstraram possuir o poder da escolha, da sua própria vontade de ser um profissional, independentemente das barreiras que poderiam vir a enfrentar. É importante frisar a existência de profissões incompatíveis com determinadas deficiências, por exemplo, um surdo no cargo de *telemarketing*.

Cursos de Especialização

Cláudia, Isa Bianca e Bethânia tiveram a oportunidade de fazer pelo menos um curso de pós-graduação e tem mestrado na área de Educação Especial. Contudo, Lúcia não conseguiu até este momento fazer o mestrado porque, no Rio, ela relatou que não há programas de pós-graduação que ofereçam condições para receber um aluno surdo de modo a permitir que esse educando prossiga na área acadêmica.

No entanto, surge uma nova demanda de pessoas com deficiência que chega a uma graduação, a um mestrado e que almeja se qualificar mais, mas encontra as portas quase que

trancadas devido à falta de estrutura para atender tal demanda. Falta adaptar avaliações que permitam o ingresso de alunos com deficiência nos cursos de nível superior de acordo com o relato da professora Lúcia:

Porque a prova para o surdo é igual a do ouvinte, em português. Mas o surdo tem o Português como segunda língua e o ouvinte têm como primeira língua. Então o ouvinte sempre pega a vaga do surdo. Por exemplo, nós duas juntas (eu e a intérprete) só tem uma vaga de mestrado, quem vai passar é você, porque a prova é na sua primeira língua. Eu sei o português, mas como segunda língua. Então você sempre vai passar e eu vou perder a vaga. Por isso, a metodologia de avaliação deveria ser diferente, porque são formas de expressões diferentes. (LUCIA, 08/07/2010)

É pertinente ressaltar que cabe ao aluno solicitar estratégias que atendam as suas necessidades deste do ingresso no curso. Em qualquer instituição de nível de ensino, a LDB garante um atendimento especializado às pessoas com deficiência. No caso de Lúcia, a mesma precisa solicitar um atendimento para o surdo talvez fosse o caso da pessoa surda fazer a prova com a presença de um intérprete e oral, substituindo a prova escrita, já que o português é a segunda língua do surdo ou realizar uma prova filmada com este aluno. Talvez falte iniciativa de Lúcia para exigir que seu direito seja garantido. A mesma precisa dizer qual é a sua necessidade e os recursos necessários para supri-las.

Assim sendo, as instituições de ensino são obrigadas a aceitar a matrícula de alunos com deficiência e prover estratégias de acesso aos espaços físicos e ao currículo de acordo comum as necessidades de cada educando. Tais estratégias de acessibilidade são essenciais para garantir o ingresso e a permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino.

Atividade que exerce atualmente no ensino superior

Quatro participantes atuam como professoras do ensino superior. Duas delas, Cláudia e Lúcia, lecionam em cursos de graduação. Cláudia ministra aulas no curso de Fisioterapia de uma instituição particular e Lúcia ministra cursos de LIBRAS em duas graduações na área de educação em duas faculdades públicas distintas. Somente no ano de 2005 que o decreto 5.626 estabelece que LIBRAS deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Até 2015, não será obrigatório que este docente tenha pós-graduação

(BRASIL, 2005). No caso de Lúcia, por ela ter o curso de instrutora de LIBRAS, ela está habilitada a ministrar cursos de LIBRAS no nível superior.

Já Isa Bianca e Bethânia atuam em níveis de pós-graduação *lato sensu*. Ambas trabalham em universidades particulares, sendo que Isa Bianca leciona em uma instituição e Bethânia em duas. É importante ressaltar que todas, além de exercerem a docência no ensino superior, realizam outras atividades laborais como veremos a seguir.

Tempo de atuação no ensino superior

Cláudia atua há treze anos e está a onze nesta instituição; Isa Bianca leciona há oito meses em um curso de pós-graduação; Bethânia trabalha seis anos no ensino superior e Lucia leciona há sete anos em universidades.

No Quadro 3 a seguir, serão descritos os dados sobre as categorias: justificativa pela docência e acesso ao mercado de trabalho.

Quadro 3 - Justificativa pela docência e acesso ao mercado de trabalho.

Categorias Nome	Justificativa pela docência	Acesso ao mercado de trabalho
Cláudia	Mostrar seu conhecimento sobre crianças com sequelas PC de uma forma diferenciada; compartilhar o seu conhecimento prático com outros profissionais.	Não teve dificuldades. Logo se inseriu no mercado de trabalho como fisioterapeuta.
Isa Bianca	Pelo fato de ter uma deficiência e de saber como é difícil para a pessoa com deficiência ser incluída, quis dar a sua contribuição para a área da educação.	Não teve dificuldades.
Bethânia	Como profissional e pessoa com deficiência quis dar a sua contribuição para os alunos na área da Educação Especial. Sonho de criança em ser professora.	Não teve dificuldades
Lúcia	Sonho de criança em ser professora. Orientar, coordenar, dirigir os surdos.	Não teve dificuldades

Separei as falas das quatro professoras - são bem ilustrativas - que justificam a escolha das mesmas pela docência:

Sempre tive muita vontade de mostrar como é o trabalho dentro de uma postura diferenciada. Qual? Existe, é claro, o conhecimento técnico, clínico, específico das pessoas, mas existe um outro conhecimento que é prático. Esse é único. É só meu. (CLAUDIA, 05/04/2010).

Acho que o fato de eu ter uma deficiência, [de] ter paralisia cerebral, eu vi o quanto é difícil, né? [...] E eu acho que eu queria dar a minha contribuição a isso. Eu queria dizer o que eu achava, o que eu pensava, seguir o que eu sempre acreditei, entendeu? Eu acho que é por aí, porque só a gente constrói um mundo melhor, entendeu? [...] sabe, então, eu acho o que me levou a fazer educação especial, foi isso. E questionar o tempo, né Alzira? O tempo todo questionar e procurar caminhos melhores. (ISA BIANCA, 25/05/2010).

Eu sempre gostei desde criança, até antes de perder a visão, acho toda menina tem um pouco disso, né ser professora, eu tinha essas coisas, de dar aula, tinha quadro em casa. Só que isso mudou assim na minha vida, por conta acho que da minha doença. [...] Eu perdi a visão e aí foi que eu me encaminhei pra educação especial e vi que tinha tudo haver e eu adoro esse trabalho, me dedico muito, estar podendo passar adiante assim, a minha vivência de pessoa deficiente aliado ao meu lado profissional e de pessoa também cega, né? Eu acho que une as duas coisas, o profissional que eu acabei me formando nessa área da educação especial e como pessoa deficiente, eu acho que eu tenho muito pra contribuir. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

Desde criança eu sonhava em ser professora. [...] Eu preferi Pedagogia porque eu poderia ser diretora dos surdos, coordenadora dos surdos, posso orientar os surdos, ou seja, eu tenho um leque maior de opções, por isso me identifiquei mais com Pedagogia. (LÚCIA, 08/07/2010).

Percebe-se que a deficiência das quatro professoras foi um das justificativas para a opção das mesmas pela docência. Talvez, o fato de *sentir* os percalços de ter uma deficiência seja um estímulo para tentar modificar a mentalidade dos novos profissionais e das próprias pessoas com deficiências no intuito de que elas fomentem a criação de uma sociedade menos excludente. Teorizar sobre a deficiência e aliar a sua vivência como pessoa com deficiência é uma experiência enriquecedora tanto para o aluno quanto para o professor, pois eles trocam, aprendem entre si, e assim aproximam teoria e prática (RAMOS, 2005).

Esta aproximação do real, do concreto, pode ajudar na desnaturalização de conceitos impostos pela sociedade, por exemplo, que a pessoa com deficiência, por ter estudado e estar exercendo uma profissão, é considerada uma vencedora, digna de ser admirada. Esta pessoa passou pelos mesmos estágios de desenvolvimento que outros indivíduos, mas, talvez, ela tenha enfrentado “obstáculos” e tenha criado estratégias para transpô-los. Assim indivíduos sem deficiência também pode encontrar “pedras” no seu caminho. As diferenças, as especificidades existem em qualquer ser humano. Mas aquelas mais visíveis chamam mais atenção, despertam curiosidade. E é no convívio com essas diferenças mais visíveis que a curiosidade, o medo, a angústia vão cedendo lugar para o aprender com o outro, respeitando suas singularidades.

Tais diferenças são encaradas de forma preconceituosa ainda pela sociedade, sobretudo, em relação às pessoas com deficiência como é mostrado na fala de Isa Bianca. A questão do olhar é discutida por Barros (2003) que diz que o olhar é um instrumento que serve para refutar as diferenças e lutar contra as resistências. A mesma autora acrescenta ainda que pior que o olhar de discriminação é aquele que oculta a realidade, o olhar da indiferença em relação ao outro. O mesmo toca de forma silenciosa e fere outro. Talvez pelo fato de Isa Bianca ter encarado esses olhares, o preconceito e mesmo assim construiu sua história, escrevendo-a sem chance de apagar alguns dos seus escritos, ela tenha aprendido que apesar dos percalços no caminho, ter objetivos e vontade para alcançá-los são essenciais para transpor *pedras* no seu caminho. Nesta perspectiva, Isa Bianca pode contribuir como um espelho para o sucesso educacional e profissional de todos de modo a mostrar os caminhos alternativos que possibilitam o caminhar entre os espinhos. Os espinhos existem no caminho de qualquer pessoa. Talvez, a forma como lidar com eles seja importante para moldar uma trajetória de sucesso. Isa Bianca serve como um *modelo* não só às pessoas com deficiência, mas para o ser humano que desiste dos seus sonhos ao se deparar com a primeira *pedrinha* ou *espinhos* no seu caminho.

Através da fala de Lúcia, é possível notar que a professora optou pela docência porque a mesma pode servir às pessoas com deficiência (BARROS, 2003), principalmente, aos surdos. Assim, o estudo de Netto (2005) salienta a importância da presença de uma professora surda em sala de aula para alunos surdos. Tais educandos têm o exemplo da professora de que a deficiência não é um entrave para se obter sucesso em seus processos de escolarização e de profissionalização.

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

Acesso ao mercado de trabalho

Destaquei as falas de duas participantes, já que as outras duas apenas descreveram os locais onde trabalharam, não apresentando dificuldades para serem inseridas no meio laboral.

Na verdade eu não tive grandes dificuldades em me inserir no mercado não. Acho que as coisas foram acontecendo. Talvez um pouquinho de sorte também tenha me ajudado. Mas sempre arregacei a manga e fui atrás. Nunca deixei pra depois não. (CLAUDIA, 05/04/2010).

Ele aconteceu meio que por acaso. Eu tinha, eu ainda tava fazendo mestrado. No meio do mestrado surgiu o programa de computador, eu fiz um curso, fiz toda a minha tese no computador. Como eu fui uma das alunas é, uma das primeiras a utilizar o programa, até o professor me convidou pra ser cobaia, já estava desenvolvendo a tese e um outro aluno que realmente foi o que deu o incentivo pro professor criar o programa, tava mais a frente. [...] Aí eu comecei a utilizar o programa pra escrever a tese, tava dominando bem essa ferramenta. Aí eu fui convidada a trabalhar no Benjamin Constant dando aula desse programa de computador. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

As falas das duas professoras demonstram um processo natural de inserção no mercado de trabalho e nas suas respectivas áreas de interesse. Claudia se inseriu no mercado de trabalho como fisioterapeuta, atendendo pessoas com comprometimentos neurológicos em duas instituições em Minas Gerais e depois começou a lecionar no ensino superior.

Cláudia diz que para conquistar um lugar no meio do trabalho, também, depende do esforço pessoal de cada um. O emprego não vem até você, mas você precisa se qualificar diante de uma sociedade competitiva que exige cada vez mais mão-de-obra especializada e salários cada vez menos compatíveis com as demandas (BARROS, 2003), independentemente de o indivíduo ter ou não uma deficiência. Claro que não se pode desconsiderar a questão do preconceito, do descrédito em relação à pessoa com deficiência, que, muitas das vezes, impede sua contratação. Mas cabe à própria pessoa inverter o papel que lhe foi imposto pela sociedade, o de vítima. Mostrar “a sua cara”, suas capacidades é a oportunidade do outro perceber que sua deficiência ocasiona algumas características, apenas distintas das dele.

Bethânia começou a trabalhar como professora do Instituto Benjamin Constant e, hoje, trabalha em uma escola no Município de Duque de Caxias como professora da sala multifuncional, atendendo alunos cegos ou com baixa visão, assim como na FAETEC, e leciona como docente do ensino superior em duas universidades particulares. O mesmo ocorreu com Isa Bianca. Logo depois do término da faculdade, ela trabalhou em uma instituição destinada a atender pessoas com deficiência. Foi professora de sala de aula de uma

escola especial do Estado do Rio de Janeiro e atualmente é concursada de uma universidade pública, ocupando o cargo de técnico em assuntos educacionais e atua como docente de um curso de pós-graduação de uma instituição particular. Lúcia, que sempre quis ser professora, trabalhou em duas empresas privadas. Começou a trabalhar como instrutora de LIBRAS, deu aula nas primeiras séries dos ensinos fundamental e infantil, ministrou disciplinas em uma universidade particular e cursos de extensão em outra instituição privada e atualmente leciona como docente do ensino superior em duas universidades públicas.

Percebe-se que as professoras não tiveram dificuldade para serem inseridas no mercado laboral. Três delas optaram por garantir, pelo menos, um emprego na esfera pública, mas, somente uma das três atua como docente do ensino superior em universidade pública. Como outros professores, de uma forma geral, elas lecionam em outras instituições de ensino e exercem diferentes funções já descritas acima.

Os dados apresentados no Quadro 4 a seguir são referentes à categoria “Relacionamentos”. A mesma foi dividida em três subcategorias: relacionamento com as instituições de ensino superior; relacionamento com os colegas¹⁹ de trabalho e relacionamento com os alunos.

Quadro 4 - Categoria – Relacionamentos.

Subcategoria Nome	Relacionamento com as Instituições de Ensino Superior	Relacionamento com colegas de trabalho	Relacionamento com alunos
Cláudia	Não há dificuldades.	Uma relação bem tranquila.	No início do período letivo, os alunos ficam curiosos em relação ao modo como a professora lida com os pacientes. Depois de certo convívio, a relação professora-aluno fica mais fácil.
Isa Bianca	Problemas administrativos que interferem na disciplina ministrada pela professora.	Uma relação de respeito, apesar do pouco contato com os demais professores.	Uma relação de respeito.
Bethania	É bem tranquila.	O entrosamento é menor.	Uma relação de respeito.
Lúcia	Pouco contato com uma instituição. Na outra instituição, a relação é muito boa.	Apesar do pouco contato com os outros docentes, é uma relação de respeito. Os funcionários não sabem como lidar com a professora.	No começo do período letivo, os alunos demonstram surpresa e medo de ter aula com a professora. No decorrer do período, a maioria dos alunos se acostuma com a dinâmica da aula e com a professora.

¹⁹ Serão considerados colegas o conjunto composto por outros professores e funcionários da instituição.

No intuito de clarificar a subcategoria “Relacionamento com as instituições de ensino superior”, foram escolhidos trechos das falas das professoras Isa Bianca e Lúcia, que simplificam assim a relação das mesmas com as Instituições de Ensino:

Tinha dias que não tinha educação especial na lista na secretaria. São problemas da instituição. Teve problemas de ordem administrativa. [...] Foram problemas da estrutura de um curso, da organização, da gestão. [...] “Com a instituição, o meu relacionamento é bom”. (ISA BIANCA, 29/06/2010).

Na UERJ eu só trabalho uma vez por semana; eu dou aula e vou embora, então não há um relacionamento. [...] Lá é muito diferente daqui; aqui a maioria me trata bem, são atenciosos; aqui o ambiente é diferente. (LÚCIA, 08/07/2010).

Por atuarem em outras instituições e funções, Isa Bianca, Bethânia e Lúcia demonstram que possuem pouco contato com as universidades. Mas, em geral, afirmam que este relacionamento é bom. A professora Cláudia diz que não teve problema com a instituição:

Sem problemas... Sem problemas. Nunca tive problemas neste aspecto não. (CLÁUDIA, 05/04/2010).

Para ilustrar o relacionamento com os colegas de trabalho, destaquei, neste primeiro momento, as falas de Isa Bianca e Bethânia:

Os funcionários sabem que eu sou professora; me tratam como professora; vão lá perguntar: a senhora quer alguma coisa? E eu acho legal. Realmente tá acontecendo. Tá acontecendo. [...] Eu acho que os colegas me respeitam. Tenho pouco contato com os colegas. Entendeu? To falando, entendeu? A equipe tem gente que eu nem conheço. Por que... Porque eu dou aula de manhã. Então, de manha sou eu e outro professor. Somos dois. Então, a equipe como um todo, eu não conheço. [...] Eu conheci duas professoras e me trataram muito bem; conversam e falam comigo. (ISA BIANCA, 25/05/2010, 29/06/2010).

Você vai lá, dá aquele módulo... O entrosamento é menor. Mas, também é assim, as pessoas percebem e também me coloco: que eu tenho limitações, que eu preciso de ajuda em alguns sentidos, mas que não necessariamente preciso que fiquem me tutelando - isso eu deixo bem claro, que não é essa necessidade, mas que eu preciso de ajuda sim. E aí é um entendimento bem tranquilo, perfeito, eu acho. [...] Eu ainda não domino bem esses espaços, até porque vai lá, fica um sábado inteiro... Aí eu realmente preciso da ajuda, da colaboração dos colegas ou até mesmo: eu uso muito a colaboração dos alunos. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

As mesmas atribuem esse pouco contato à correria do dia-a-dia, falta de tempo e de oportunidade para estreitar laços de amizade dentro do ambiente de trabalho.

Contudo, elas relatam que quando há a oportunidade de estarem com os colegas, em geral, é uma relação de respeito entre as duas partes, conversam e se tratam bem dentro do ambiente de trabalho, mesmo que seja muito rápido, devido à incompatibilidade de horários.

É válido comentar a fala de Bethânia, que sintetizou o seu relacionamento com instituição, colegas e alunos. Apesar do pouco contato, ela age com todos da mesma forma. A professora assume que tem uma deficiência e que necessita de auxílio em determinados aspectos, por exemplo, para se localizar dentro das instituições de ensino. Mas a mesma adverte que não gosta de superproteção, que a tutelem.

Estas práticas são bastante vistas no cotidiano da pessoa com deficiência. É comum ver o outro pegar no corpo desta pessoa no intuito de ajudá-la, mas que, na maioria das vezes, acaba atrapalhando, podendo ocasionar um acidente. O indivíduo com deficiência comumente cria suas próprias estratégias para minimizar suas necessidades. Tais estratégias podem incomodar o outro que observa que, para ele, é uma situação, muitas vezes, desconfortável e de risco. No intuito de amenizar a *sua* sensação, ele age no impulso sem perguntar para a própria pessoa com deficiência se ela deseja e qual a melhor forma de ajudá-la, pois somente a mesma sabe das suas reais necessidades.

Ainda nesta mesma subcategoria, “Relacionamento com os colegas de trabalho”, destaquei as falas de Cláudia e Lúcia que revelam outros aspectos que perpassam as relações interpessoais.

Com relação aos meus amigos, eles costumam dizer pra mim – daqui do corpo docente – que eles até esquecem que eu uso cadeira. Então muitas vezes eles estão conversando comigo e, chegando perto de um degrau, eles continuam andando e esquecem de mim. Olham pra trás e falam: Ih! Esqueci que você usa cadeira! Então, eles retornam porque sabem que vou precisar de auxílio. A relação, eu acho que é bem tranquila. Não vejo essa dificuldade não. (CLÁUDIA, 05/04/2010).

...mas a primeira vez que eu entrei na secretaria, o tratamento foi péssimo, eles reclamaram, não tiveram paciência comigo, foi difícil a comunicação, eu escrevia e eles liam sem nenhuma paciência. (LÚCIA, 08/07/2010).

Entretanto, Lúcia revelou que em uma das instituições em que leciona os colegas não sabem como lidar, falar com ela. A professora, que é surda, “fala” com LIBRAS. Netto (2005) afirma que no início da interação entre surdos e ouvintes, esta comunicação é bastante difícil e superficial para estreitar laços de amizade e afetividade. Contudo, a autora constatou que se pode estabelecer uma comunicação básica entre surdos e ouvintes se houver vontade e respeito às diferenças. Assim, os colegas de Lúcia demonstraram através da impaciência a falta de disponibilidade para construir um canal de comunicação com Lúcia. Por outro lado,

Cláudia diz que sua relação com seus colegas é natural e que eles até esquecem-se da sua deficiência.

No caso da Professora Isa Bianca há uma especificidade no que se refere ao relacionamento da mesma com a instituição de ensino. O curso estava passando por uma série de problemas em relação à estrutura e a organização. Às vezes, o curso de educação especial como, por exemplo, o curso não estava incluído na lista da secretaria. Essa falta de organização administrativa em relação ao Curso de Educação Especial causava insatisfação nos alunos. Segundo a fala da professora, os alunos estavam insatisfeitos com o curso e não com ela.

Os alunos também tão... É, tem o respeito. Fiquei preocupada, como eu te falei, era um curso que vinha com umas demandas de reclamações e problemas com os alunos. Não da minha, não comigo, mas com a estrutura do curso em si. [...] Teve uma série de mudanças, teve. Teve uma série de problemas com os alunos que não estavam satisfeitos com o curso. Os problemas tinham haver com a estrutura, com a coordenação do curso. Então eu acho que, quanto aos alunos, eu não tive nenhum problema. (ISA BIANCA, 25//05/2010, 29/06/2010).

É importante ressaltar que os alunos, apesar desta situação, aproveitaram as aulas da professora Isa Bianca, participando das atividades propostas em sala. No entanto, é provável que a insatisfação com o curso tenha desencadeado certo desânimo, uma incerteza quanto ao futuro do mesmo nos alunos, mas que não foi o suficiente para interferir no rendimento tanto da docente, enquanto profissional, quanto dos alunos. Percebe-se que o profissionalismo da professora e a vontade de aprender, de trocar experiências dos educandos foram essenciais na superação de uma fase delicada em que o curso se encontrava.

Nesta perspectiva, cabe destacar que em todo processo, seja educacional ou não, existem momentos difíceis e, se as partes envolvidas não tiverem consciência e comprometimento do e com tal processo, é bem provável que haja um esfacelamento nas suas bases, provocando um desmoronamento. No caso da prática educativa, ela é sustentada por três pilares: instituição, corpo docente e corpo discente. Se um delas se esfarela cabe aos outros dois procurar manter o equilíbrio para suprir uma das bases um pouco danificada. Assim, a professora e os alunos conseguiram manter o curso sem deixar que todo o processo educacional fosse afetado pela fase adversa.

Quanto à última subcategoria “Relacionamento com os alunos”, destaquei as falas das professoras Cláudia, Isa Bianca e Lúcia:

Você tem que levar em consideração que é um pouco diferente, né? Eu vejo que no início eu desperto muita curiosidade... Como eu vou atender à criança? Como vou fazer tal manobra? Como vou fazer isso ou aquilo? Existe essa curiosidade e até alguns até me questionam. Me perguntam... Mas com o passar do tempo eles vão vendo que a minha adaptação já está tão forte... De forma tão consistente. As coisas vão surgindo e eu vou resolvendo bem tranquilamente. Eu acho que essa tranquilidade eu passo para o aluno. E aquilo que antes era uma ansiedade deixa de ser porque que ele vê facilidade nessa prática de lidar com essas dificuldades. Então eu vou me adaptando meu corpo às condições das crianças para poder ministrar as minhas aulas, principalmente as aulas práticas. No início, a relação... É, no início existe muita curiosidade, mas depois essa curiosidade vai se desfazendo e a relação fica bem fácil.... Fica tranquila. Isso aos meus olhos. (CLÁUDIA, 05/04/2010).

Pra mim, eu sinto que eles estão bem a vontade, certos. O fato de eu ser deficiente não, não interfere... Não sei se... Nada. Deve interferir em alguma coisa, mas eu não sinto... É como, por exemplo, agir com naturalidade da parte deles, quando eles querem fazer umas colocações. Então, eu acho que é isso... [...] Se eu perguntar, eles se colocam, entendeu? Então, é bem tranquilo. (ISA BIANCA, 29/06/2010).

Sempre no primeiro dia de aula, os ouvintes não sabem que o professor é surdo, eu chego aceno, escrevo no quadro o meu nome, e as pessoas arregalam os olhos, e começam a falar entre si a comentar surpresos que eu sou surda, se perguntando como vai ser a aula, dizendo que vai ser muito difícil! Um cutucando o outro, um comentando com o outro. Ai eu falo, calma! Eu não vou morder vocês. Calma... Vocês só precisam olhar para mim, se não olharem para mim, se ficarem olhando para os lados, ou para o alto, como vocês vão entender a LIBRAS? Ai eles ficam mais calmos, mas continuam com medo. Os alunos nunca tiveram contato com um surdo, por isso sentem medo, porque não conhecem, não tiveram a oportunidade de conhecer nenhum surdo. (LÚCIA, 08/07/2010).

As falas das professoras Cláudia e Lúcia expressam, num momento inicial, a curiosidade, o desvio de olhar e o medo dos alunos quando se deparam com o professor com deficiência. O silêncio dos olhares revela a barreira atitudinal discreta, que torna dolorosa a experiência para quem recebe as fagulhas destes olhares: é a do preconceito (BARROS, 2003). É diferente ver um professor “incluído” e este fato traz à tona conceitos tão naturalizados que influenciam no seu modo de se posicionar em relação ao outro. Portanto, é no convívio que esses conceitos prévios sobre a pessoa com deficiência vão sendo desconstruídos e reformulados. Assim, depois do “susto” inicial e do não saber lidar com aquilo que é diferente de mim, o ver e perceber as especificidades deste docente com deficiência - enxergando-as como diferenças individuais - é fundamental para que esta relação se torne mais tranquila.

Além desse convívio, este professor com deficiência poderá adotar estratégias que quebrem esse medo, amenize a curiosidade e reduza os olhares enviesados dos educandos. Uma boa estratégia é no primeiro dia de aula falar sobre da sua deficiência e necessidades (BARBOSA, 2009), de modo a quebrar o gelo do contato inicial. Outra estratégia proposta por Brueggemann (2001) é esperar a reação dos alunos para depois trabalhar as questões relativas sobre a sua deficiência.

Embora a professora Isa Bianca tenha uma deficiência motora e na fala, ela diz que o fato de ter uma deficiência não interfere, a seu ver, na relação com seus alunos. Porém, revela a dúvida se a sua deficiência não interfere no andamento da sua aula quando fala:

O fato de eu ser deficiente não... Não interfere. Não sei se... Nada. Deve interferir em alguma coisa, mas eu não sinto... (ISA BIANCA, 29/06/2010).

No Quadro 5 a seguir serão expostos os dados referentes à categoria “Entraves para a atuação no Ensino Superior”. Serão considerados entraves todos os obstáculos citados pelos professores com deficiência, sejam eles arquitetônicos ou atitudinais, que interferem, de alguma forma, na prática docente e nas relações interpessoais.

Quadro 5 – Categoria - Entraves para a atuação no Ensino Superior

Nome	Entraves
Cláudia	Em uma das instituições, o espaço não é acessível para uma pessoa usuária de cadeira de rodas.
Isa Bianca	Olhares dos alunos
Bethânia	A falta de tempo para dominar e se locomover com autonomia pelos ambientes das instituições.
Lúcia	O maior entrave é a comunicação entre a professora e os ouvintes e os olhares dos colegas.

Para ilustrar esta categoria, num primeiro momento, separei as falas das duas professoras, Cláudia e Bethânia:

Pra você ter uma ideia, só tem uma sala aqui na universidade que tem um quadro mais baixo. Então é nessa sala que dou aulas. Agora, aqui dentro da clínica o acesso é muito fácil. Você viu que aqui é fácil. Eu tenho as macas neurológicas: aqui são bem baixinhas. Eu consigo mostrar para os meus alunos. Eu não atuo aqui... Minha sala é lá... Depois eu te levo lá. Lá eu tenho equipamento que me favorece nessas questões. Mas de um modo geral, fazendo um levantamento assim... Geral... É claro que a estrutura deixa muito a desejar. (CLÁUDIA, 05/04/2010).

Como é um trabalho, como eu te falei, esporádico que eu não tô lá o ano inteiro, não chega nem ser um mês, é aquela carga horária reduzida. Eu ainda não domino bem esses espaços, até porque vai lá, fica um sábado inteiro; aí eu realmente preciso da ajuda, da colaboração dos colegas ou até mesmo, eu uso muito a colaboração dos alunos, porque estão habituados a percorrer a universidade que é muito grande e poder fazer aquele mapa mental do ambiente. Da sala de aula não, fica mais tranquilo que é uma coisa menor. Mas o espaço físico da universidade como um todo, como eu não frequento ela diariamente, é mais difícil. Então não há esse tempo. Então eu uso muito, assim, o auxílio dos próprios alunos, e quando sai da sala, “ah, me orienta aqui; deixa eu segurar o seu braço; vamos comigo até a

coordenação, ao refeitório, cantina”, seja lá o que for, né? É dessa forma. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

É interessante perceber que Cláudia diz que onde trabalha há uma única sala de aula adaptada com quadro mais baixo e equipamentos de fisioterapia acessíveis a uma professora usuária de cadeira de rodas, como tatames no nível de um assento de uma cadeira com a altura considerada “padrão”. Apesar disso, dentro do ambiente de trabalho, na escola-clínica de fisioterapia, ela diz não ter dificuldade quanto à acessibilidade, mas se depara com uma rampa íngreme e estreita na entrada no ambiente externo do seu local de trabalho. Contudo, a docente revela, através de sua fala, que já lecionou em uma instituição no Estado de Minas Gerais que é toda adaptada.

Lá eles tinham muitas rampas. Tinha rampa pra tudo que era lado. Aliás, melhor do que aqui. Lá os quadros todos eram bem baixinhos. Já era uma característica da universidade. A universidade tinha umas salas novas... De fisioterapia. Então tudo isso facilitou essa questão do acesso. Bem legal. (CLÁUDIA, 28/05/2010).

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que há instituições compromissadas em investir na questão da acessibilidade. Para Brueggemann (2001), a acessibilidade não significa, apenas, a construção de rampas, salas amplas, mas requer um investimento na compra de outros recursos, como alto-falantes e computadores capazes de suprir as diferentes especificidades. Contudo, a mesma autora salienta que para o meio acadêmico, este investimento é oneroso. Por este motivo, a instituição opta pela não contratação de professores com deficiência.

Para a Professora Bethânia, o mais prático é solicitar a ajuda de terceiros nas instituições de ensino superior onde leciona, pois a mesma não tem tempo para fazer um mapa espacial mental dos ambientes devido ao curto período que ministra as aulas nas universidades, geralmente um módulo a cada um ano. Ela faz um treinamento com o auxílio de uma pessoa que enxerga de modo a construir este mapa espacial. Ela nos explica como é realizado este treinamento através da sua fala:

Assim, eu passo pra pessoal que vê, como é que ela vai me orientar nessa questão das informações visuais do ambiente, pra que ela me passe as informações direitinho. Assim, a gente usa muito o termo enquadrar, né, por exemplo, eu conheci esse espaço físico aqui, é eu não posso estar aqui simplesmente no meio, eu tenho que estar a partir de um ponto, ou da porta ou de uma janela, né, pra que eu saiba o que tem do lado direito ou do lado esquerdo, em frente, aí eu vou percorrendo, e vai detalhando tudo, o mobiliário daquele ambiente ou os obstáculos, né, pilastras, escadas, aí eu tenho que ir internalizando todo esse espaço. É como eu disse anteriormente, eu tenho essa facilidade. Aí eu faço isso umas duas, três vezes, aí eu consigo memorizar aquele ambiente e aí sempre percorrendo, repetindo sozinha. Mas sempre o primeiro momento é com alguém de visão, de visão que eu digo

assim, vidente né, me auxiliando nisso, porque aí vai estar me passando as pistas visuais, olha aqui tem uma escada, aqui tem um vão, o elevador é aqui. É uma coisa que demora mais se eu fosse fazer sozinha, descobrindo com a bengala, então eu me utilizo dessa maneira, eu peço pra que a pessoa, aqui na FAETEC foi assim também, eu pedi, ó me orienta, como é que eu faço? Que que tem aqui? Que que tem ali? Aí a pessoa, porque às vezes passa despercebido pro vidente essas informações, que pra gente servem como pista e eu gosto de ter essa autonomia, porque se não a gente fica, não é orgulho, se não a gente fica alugando a pessoa o tempo todo e não se sente com autonomia, né, é isso. (BETHÂNIA, 28/10/2010).

Os resultados descritos por Barros (2003) e Viana (2006) apontam que os deficientes visuais alertam que a acessibilidade física, a construção de rampas, muitas das vezes, resolve o problema de acesso para o deficiente físico, mas não o das pessoas com deficiências visuais. Isto porque as rampas, por exemplo, podem ser construídas em frente de um canteiro e o deficiente físico tem como ver e desviar. Contudo, o deficiente visual, por ter a ausência deste sentido, na maioria das vezes, não percebe o “obstáculo” e tropeça.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que para haver uma estrutura arquitetônica acessível a todos não basta a construção de rampas, por exemplo. É importante pensar nas questões de inclinação da rampa, a necessidade de um corrimão ou um apoio nas duas extremidades, a ausência de obstáculos antes, na e depois da rampa e a utilização de um piso antiderrapante. Este aspecto sobre a acessibilidade é criticado na fala de Bethania:

... Mas sabe o que acontece? Eles lembram: ah, vamos botar uma rampa; mas às vezes, antes de chegar à rampa, tem escada, então não... Você tá entendendo? Aqui por exemplo: você entra aqui, é um corredor que tem ralo dos dois lados; então você tem um ralo pra cá e outro pra lá; e o ralo ainda balança se você pisar em cima; tá solto; aí, quando você chega à entrada das salas, tem rampa, né? Quer dizer, tudo bem, mas até chegar aqui na rampa, você tem dificuldade anterior, então são coisas que são pensadas às vezes só de imediato. Aqui: ah, vai botar uma rampa aqui; ah, mas e pra chegar até aqui? Então, essa acessibilidade ainda falta muito. (BETHÂNIA, 28/10/2010).

Estas estruturas podem facilitar o acesso de pessoas com diferentes necessidades de modo que as mesmas possam transitar com mais autonomia pelos locais públicos e ou privados. De acordo com a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 é preciso promover estruturas arquitetônicas que permita a acessibilidade de *todos* nos diversos ambientes, diminuindo os entraves encontrados por pessoas com deficiência. Isto inclui, também, sinalização, acessibilidade comunicativa para se promover espaços mais democráticos e menor utilização de suportes ou auxílio de terceiros para exercer *seu* direito de ir e vir (BRASIL, 1988; BARBOSA, 2009).

Ainda na categoria “Entraves para a atuação no Ensino Superior”, destaquei as falas das docentes Isa Bianca e Lúcia:

Não que eles falem alguma coisa... Ou dê um feedback ruim... Não “tem olhares”. O dia em que eu comecei... Eu quero tá melhorando... Entendeu... Na época da sua entrevista, eu não tinha muito convívio do que eu to tendo agora... porque tava meio complicada a coisa (risos). Mas tá um pouco melhor... estão mais ativos, participando mais. (ISA BIANCA, 29/06/2010).

Os professores ficavam me olhando, e comentando como eu ia conseguir dar aula se eu não falava. Mas eu entendo que não é preconceito: é falta de conhecimento, falta de informação; eu acredito nisso. Porque o preconceito é uma coisa muito antiga, hoje já diminuiu bastante. [...] Também tenho muitas dificuldades nas reuniões junto com os outros professores; eu só participei uma vez, por vários motivos: primeiro porque não tinha intérprete na hora da reunião - o intérprete estava ocupado na sala de aula; segundo, todos os ouvintes falavam ao mesmo tempo, e o intérprete não conseguia acompanhar; terceiro, os ouvintes não estavam acostumados com o professor surdo; também não havia uma troca; os ouvintes não tiveram a oportunidade de crescer, de conviver com uma pessoa surda. (LÚCIA, 08/07/2010).

Outro entrave, de ordem atitudinal, que foi exposto através das falas das professoras Isa Bianca e Lúcia, é a questão dos olhares. No caso de Lúcia, o olhar do colega pode demonstrar curiosidade de saber como uma pessoa surda ministra suas aulas ou revelar o preconceito do outro por ela ser surda e ser professora, já que o surdo é considerado um ser incapaz de se profissionalizar e destinado a ser excluído pela sociedade (NETTO, 2005). Assim, Lúcia mesmo tendo uma boa qualificação é obrigada a enfrentar olhares de desconfiança em relação ao seu sucesso como pessoa e profissional. É toda uma cultura que está habituada a ver trajetórias de fracasso daquele que é *diferente* do esperado por um grupo social.

Já os alunos da professora Isa Bianca, possivelmente, exibiam olhares de medo, de angústia (GOFFMAN, 1988) de ter que aprender a conviver com uma professora com deficiência. Talvez, estes alunos nunca tiveram, nas suas trajetórias educacionais, um educador com deficiência. Como a relação professor-aluno é obrigatória e não há como escapar, a única saída é desistir do curso ou assistir a aula.

Nesta perspectiva, a sala de aula é o palco da interação entre aluno-aluno e aluno-professor, onde as diversas realidades se misturam, criando um novo espaço. Neste sentido, o aluno não tem como fugir da figura do professor. É esse professor o responsável por mediar o processo de aprendizagem. E quando uma “nova” figura aparece com um corpo, um andar ou uma fala, que destoam do “padrão” considerado normal, causa estranheza, espanto (GLAT, 1995). E como lidar com tais sentimentos dentro de uma sala de aula onde quem “manda” é o professor? Estratégias são criadas para “esconder” esses sentimentos. Surge o olhar que impede que você verbalize o que sente e agrida o outro através da fala. Mas um olhar bem expressivo pode doer mais do as piores palavras, porque ele denuncia o que você, realmente, pensa e sente.

Uma dificuldade que a professora Lúcia encontra para estabelecer as trocas interpessoais é a questão da comunicação. A docente se sente prejudicada nas reuniões entre os professores, onde todos falam ao mesmo tempo e o interprete não consegue traduzir para LIBRAS os conteúdos dessas falas. Possivelmente, falte conhecimento por parte dos colegas do tempo gasto para transformar a linguagem falada em gestos característicos da linguagem dos surdos, a LIBRAS.

Vale lembrar que o desenvolvimento da linguagem é uma capacidade humana que permite ao homem se relacionar com o seu meio social (PAULA, NUNES, 2003). Neste sentido, o ato de se comunicar pode ser realizado através das diferentes formas de linguagem: fala, gestos, escrita e as línguas de sinais.

Segundo a lei nº 10.436 de 2002, a LIBRAS é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, responsável pela transmissão de ideias ou fatos, utilizada pelos surdos.

A professora Lúcia usa a LIBRAS para se comunicar com os ouvintes, que utilizam a fala como o “único” meio de comunicação, e assim ela precisa de auxílio de um interprete. O trabalho do interprete é o de transformar a linguagem falada em LIBRAS e vice-versa, o que requer um tempo. Nesta perspectiva, o intérprete é um mediador entre a comunicação entre surdos e ouvintes (NETTO, 2005).

No momento da reunião faltou o olhar sobre as especificidades das “duas falas”, onde um não respeitou o tempo do outro. Além disso, a falta de convívio estimula o não saber lidar com as diferenças. As diversas formas de “falar” fazem parte das diferenças individuais.

Nesta perspectiva, para que haja uma comunicação efetiva é necessário que as pessoas saibam respeitar as diversas formas de “fala” e se interesse em desenvolver uma comunicação com o outro de forma que dificuldades se esfacem em meio às tentativas de se comunicar. No caso da comunicação entre ouvinte e surdo, os dois precisam querer estabelecer uma comunicação e quando não ouvido, falar novamente ou pedir a palavra. A presença de um interprete não é suficiente para garantir uma comunicação efetiva entre surdo e ouvinte. Este intérprete pode ajudar nessa comunicação, mas a vontade de falar o que sente, o que pensa e de aprender com o outro independem de um mediador neste caso.

Neste contexto, o ato de querer se comunicar é individual e exige paciência para ouvir, respeito às diferenças e o desejo de entender e ser entendido tanto do surdo quanto do ouvinte. Se Lúcia não foi ouvida e se calou, a mesma não demonstrou interesse de participar da reunião, deixando de reivindicar o seu direito de falar e de ouvir, e de opinar sobre os assuntos em discussão.

No Quadro 6 a seguir, os dados sobre a categoria “Recursos e Atividades no Ensino Superior” serão sintetizados.

Quadro 6 - Categoria - Recursos e Atividades no Ensino Superior.

Nome \ Categoria	Recursos e Atividades no Ensino Superior
Cláudia	Aulas expositivas, aulas práticas, filmes.
Isa Bianca	Textos, discussão em sala, apresentação de seminário.
Bethânia	Apostilas, aulas expositivas e praticas.
Lúcia	Alunos sentam de modo que todos se vejam; a turma de no máximo vinte alunos; fala através da Libras; filmes.

Para ilustrar esta categoria “Recursos e Atividades no Ensino Superior”, elenquei as falas das professoras Claudia, Isa Bianca, Bethânia e Lúcia, que revelam as atividades desenvolvidas por elas na sala de aula no ensino superior:

E eu dou minha aula, mostrando no paciente, como se faz uma avaliação, como se faz um plano de tratamento. Então, minha atividade é essa. Eu tenho outras atividades clínicas, mas aqui dentro como docente é assim. [...] Eu uso muito audiovisual, filmes, dinâmicas... Eu gosto das dinâmicas. [...] Reuniões: eu elaboro junto com os alunos do 8º período. Reuniões com grupos de mães para estar trocando experiências. Isso também não deixa de ser uma estratégia para chegar onde eu quero que é mostrar as diferentes realidades das nossas crianças com paralisia cerebral. [...] Nessas dinâmicas eu simulo algumas deficiências para os alunos. Então, eles têm que elaborar algumas atividades simulando essas deficiências. (CLÁUDIA, 05/04/2010).

Eu separo as folhas, passo os textos com base na minha aula, entendeu? Então, por que a dinâmica de pós e de graduação, é que eu posso trabalhar com outros recursos de leitura, de discussão. [...] Olha preferi, eu fui utilizar o data show - uma coisa que me deixa bem confortável. O que eu faço com os alunos tem o apoio visual. E outros recursos, quer dizer, recursos é uma conversa: a troca; como o fazer pedagógico em toda a maioria dos professores, então é estar fazendo a ponte pra teoria. [...] Tem as discussões na sala de aula, eles participam, eles perguntam. (ISA BIANCA, 25/05/2010, 29/06/2010).

Então, por exemplo, se eu tiver que levar algum material para que eles leiam - eu tenho uma apostila que - normalmente trabalho com apostilas que eu própria criei, no computador - imprimo, levo para que eles xeroquem. Até com a questão do computador né, isso facilita; que aí eu mesmo produzo as apostilas, o material que eu quero; ou às vezes eu mando por e-mail - tem essa facilidade também; é outro recurso que eu utilizo. A questão de power point: aí nesse caso, se eu tiver que fazer algum power point, pediria ajuda de outro, porque aí fica complicada a elaboração, eu própria fazer um power point. [...] É, aí no caso de trabalhos, avaliações, procuro sempre pedir trabalho ou prova com consulta, e que o trabalho possa ser enviado por e-mail ou mídia, para que eu mesma possa ter essa autonomia de corrigir; e também peço trabalho impresso, porque tem essas coisas de você ver, aí eu tenho que pedir auxílio a uma pessoa vidente né; se for um trabalho de monografia que eu já orientei, tem todas aquelas normas técnicas, então, tem que estar a coisa impressa, que no computador perde a formatação, por conta do meu programa. [...] A questão

prática, levar pros alunos pelo menos um pequeno conhecimento né, já que teria que ser um curso mesmo intensivo, mas, uma pincelada, então é uma prática, eu elaboro aulas de Braille, pra que eles escrevam, utilizem o material: a reglete, a pulsão. Faço leituras: que eles leiam; levo cartilhas, livros, que eles transcrevam material; peço até pra que elaborem algumas pranchas de material concreto, pra utilização do aluno, né, seja mapas, gráficos, que eles tenham essa criatividade; levo alguns exemplos pra eles poderem ver; também o Soroban que é um equipamento muito utilizado pelo cego, que é semelhante a um Ábaco, e que eles fazem as continhas. Também destino algumas aulas para o uso do Soroban, das técnicas matemáticas, tá, então é uma aula prática, pra que eles saibam como utilizar e como ensinar essa metodologia para o aluno. Também a questão de orientação e mobilidade, que é como o professor vai orientar o aluno a se colocar, a utilizar bengala, a sentar então isso tudo acaba sendo aulas práticas, aliado também a informação teórica, né, de textos, que a gente tem que trabalhar. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

Só a mão, só a mão trabalhando, e eu fico olhando cada aluno. Não pode sentar um atrás do outro, só em círculo. Para que todos possam se ver. É proibido falar Português, mas sempre tem uns que falam (risos). [...] Porque não tem nada escrito, não tem anotações em papel. Em LIBRAS não tem como escrever, é preciso filmar. Eu também passo filmes com temas de surdez. Na primeira aula, eu levo o intérprete para poder explicar o que é a LIBRAS, as Leis, como é o ensino de surdos, como é a identidade surda, a cultura surda... Nessa aula, eu explico várias coisas. (LÚCIA, 08/07/2010).

Através das falas das professoras Cláudia e Bethânia, é possível perceber que elas utilizam aulas práticas, as dinâmicas, que viabilizam a aproximar o conteúdo estudado com a prática. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de vivenciar, ter contato com pessoas com deficiência e com as famílias das mesmas, saber manusear e ter conhecimentos sobre recursos que facilitam o processo de escolarização de indivíduos com deficiência. Tais dinâmicas têm a finalidade de que os alunos sintam na pele, por alguns instantes, as “limitações” ocasionadas por uma deficiência (BRUEGGEMANN, 2001). Colocar-se no lugar do outro é fundamental para que possamos entender e compreender, além de respeitar, certos comportamentos considerados estranhos, esquisitos. Talvez, tais comportamentos, atitudes ou a utilização de um recurso considerados estranhos e esquisitos, para a pessoa com deficiência signifiquem a conquista de uma maior autonomia. Para que a pessoa sem deficiência possa desnaturalizar os *comportamentos* esquisitos é interessante que elas tenham a oportunidade de vivenciar e sentir a necessidade de determinados comportamentos, atitudes ou a utilização de um recurso na vida da pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva, segundo Kovács (2008), os educandos podem constatar quantas diferenças e peculiaridades existem e descobrir quantas possibilidades de reações se esboçavam frente às diferenças. Além disso, os futuros profissionais e os professores devem, em cima dessas “diferenças” e do que “sentiram na pele”, propor alternativas que amenizem a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência de modo que estejam calcadas nas reais necessidades dos indivíduos com deficiência. As reuniões com as mães de crianças com

comprometimento neurológico são importantes para as trocas de experiências entre mães e mães-alunos além de possibilitar o contato dos educandos com as diferentes realidades, pensamentos, crenças e atitudes que norteiam a conduta destas mães.

A professora Bethânia relata que o computador tem sido um recurso importante na correção de trabalho e avaliações dos alunos. Este recurso permite que a docente receba os trabalhos por *e-mail* e possa corrigi-los de forma mais autônoma e produza textos teóricos para os alunos. Com a possibilidade de criar o material teórico para suas aulas, Bethânia tem a oportunidade de elencar os conteúdos que considera mais relevantes para a formação de profissionais em relação ao tema deficiência.

Para Bethânia, a prática, o saber ensinar e lidar com as pessoas com deficiência são fundamentais para que haja um processo de “inclusão”, na escola e na sociedade, destes indivíduos. Neste sentido, a professora propõe dinâmicas no intuito aproximar seus alunos da “realidade” vivida por pessoas com deficiência. A realidade das pessoas com deficiência se aproxima da teoria quando o aluno tem a oportunidade de aprender através de atividades praticas que simules situações cotidianas de indivíduos com deficiência.

Entretanto, Bethânia solicita o auxílio de uma pessoa sem comprometimento na visão para executar algumas atividades da prática docente, por exemplo, na correção das normas de bibliografia e no preparo de *slides* em *Power point*. Apesar do computador, do recurso da mídia e do correio eletrônico facilitar a dinâmica da aula (SAVI, 2009) e o acesso das pessoas com deficiência visual, é importante pensar na criação de mais materiais em alto relevo e a produção de livros impressos em Braille (BRASIL, 2002). Neste mesmo documento, o governo federal reconhece que a aplicação, o uso, difusão e o ensino do sistema Braille em todas as suas modalidades, especialmente no que se refere à Língua Portuguesa em todo o território nacional e prevê investimento na formação de profissionais para lidar com a Grafia Braille.

O *software Power Point* também é utilizado pela professora Isa Bianca na elaboração de suas aulas expositivas. É interessante notar pela fala da docente que além dos *slides*, ela propõe que os alunos façam uma leitura prévia dos textos. Nessas aulas, a professora utiliza o computador para suprir sua dificuldade de da escrita dentro da sala de aula (Barbosa, 2009) e da sua fala, já que os alunos têm o apoio visual dos *slides*.

Além das aulas expositivas, a docente Isa Bianca propõe discussões dos textos, utilizando como apoio nestas aulas o recurso *data show*, e apresentações de seminários. Esta professora prepara suas aulas em *data show*, na sua própria casa, escrevendo nos *slides* os principais aspectos do texto que estimulem uma discussão entre os alunos sobre os mesmos.

Nesta perspectiva, é provável que tais estratégias auxiliem a docente na dinâmica das aulas, estimulando a participação dos alunos e “agilizando” as aulas. Percebe-se que a “dificuldade” da fala e da escrita da docente é superada através das estratégias adotadas pela professora.

Neste sentido, cabe destacar que a proposta da discussão dos textos estimula a participação ativa dos educandos nas aulas além de auxiliar a professora a conduzir as aulas, pois as mesmas não ficam centradas na fala da docente. As falas dos alunos se entrelaçam com a explicação da professora e surgem novos conceitos e novas ideias que devem ser pensados, criticados e refletidos. Desta forma, a sala de aula é um espaço de troca de diferentes pensamentos, posições metodológicas, onde o docente é um mediador do processo de ensino-aprendizagem de modo a estimular a prática da autonomia, da responsabilidade intelectual, do pensamento analítico-crítico e provocar a criatividade dos alunos frente aos conteúdos teóricos e metodológicos que embasam os trabalhos científicos e acadêmicos (PINTO, ARAÚJO, FONSECA, 2005). Neste momento, os educandos tornam-se agentes ativos capazes de pensar e elaborar novas práticas, calcadas numa visão crítica de teorias que, geralmente, são postas como verdades absolutas.

A professora Lúcia diz que o número ideal de alunos por turma é de vinte. Uma turma com mais de sessenta alunos é complicado para o professor conhecer e avaliar cada aluno de forma individualizada. No caso da disciplina ministrada por Lúcia onde a língua predominante é a LIBRAS, é fundamental que o professor veja todos os alunos e os educandos se vejam, pois é uma língua que exige o visual, o ver para compreender a fala do outro.

Para que todos tenham a possibilidade de “ouvir” o outro, a professora Lúcia prefere que as cadeiras não fiquem em fila, uma atrás da outra. Segundo Mattos & Castro (2005), esta organização de cadeiras enfileiradas é uma imagem bastante comum nas instituições de ensino que definem os papéis sociais, onde o professor é o detentor do saber e o aluno é aquele que, simplesmente, aprende. Esta configuração espacial dificulta a interação aluno-aluno e a aula fica centrada na explicação do professor. Quando a professora desfaz esta configuração, ela sugere que é importante facilitar a troca entre aluno-aluno e aluno-professor para que haja a produção de conhecimento, um aprenda com o outro.

Outro dado interessante nas falas das professoras Cláudia e Lúcia são a utilização de filmes ligados aos temas das aulas. Para os alunos, é fundamental que eles assistam documentários sobre pessoas com deficiência ou filmes em que os atores sejam indivíduos com deficiência (BRUEGGEMANN, 2001), porque os mesmos têm a possibilidade de ver histórias de pessoas reais, com suas especificidades, e que realizam atividades como estudar e

trabalhar. Quando os alunos vêm que existem pessoas com deficiência com uma trajetória de vida bem sucedida é mais fácil desconstruir a imagem de que elas são incapazes, dependentes e inúteis.

É interessante expor que as professoras Cláudia, Bethânia e Lúcia encontraram nas suas salas de aula alunos com deficiência. Cláudia relata que teve alunos com deficiência visual que não concluíram o curso de fisioterapia, apesar das adaptações propostas pelos docentes:

Eu tive, há uns quatro anos atrás, eu tive, até na época do mestrado, duas alunas fazendo Fisioterapia que eram deficientes visuais. E aí, por questões mesmo internas, eu senti que elas tiveram muita dificuldade para continuar o curso. Embora alguns professores se mobilizassem para recebê-las e adaptar o programa a elas. Eu adaptei meu programa a elas – na forma de avaliação e tudo. Mas por outras questões que não tomei conhecimento, elas acabaram saindo da universidade. (CLÁUDIA, 05/04/2010).

Bethânia diz ter tido uma aluna com sequelas de paralisia cerebral e atribui ter sabido lidar com ela devido ao seu contato comigo e com uma colega com a mesma deficiência:

Por que eu já tinha tido contato com você aqui; com outra, também aluna, que não foi contemporânea a mim - assim de turma, né - mas aluna daqui da universidade. Então eu tinha experiência já com duas colegas, né; como você falou: Encefalopatia Crônica da Infância. E eu fui ter uma aluna assim no curso de pós, curso de psicopedagogia. E eu me saí muito bem com ela, assim, por já ter essa experiência com vocês. (BETHÂNIA, 01/06/2010).

Lúcia explica a estratégia que fez com sua aluna com sequelas de paralisia cerebral no curso de LIBRAS:

... Uma aluna com PC, cadeirante, muito inteligente - muita gente conhece ela; o nome dela é Ana Cristina; e estava sempre com um acompanhante que escrevia para ela. Ela era a melhor aluna da turma; não é puxar o saco porque ela é deficiente; é porque ela sempre frequentava as aulas; ela era muito disciplinada; fazia todos os trabalhos certinhos; enquanto os outros alunos não estavam nem aí. Mas ela tinha dificuldades em fazer a Língua de Sinais, mas entendia perfeitamente. Com ela, eu fiz uma avaliação diferenciada, porque ela não conseguia fazer a LIBRAS, era muito sacrificante para ela, por exemplo, para fazer a letra 'a', a letra 'b', ela fazia um imenso esforço, então eu achei que não era necessário isso. O mais importante era ela perceber e entender. Na avaliação dela, eu sinalizava em LIBRAS, e aí, ela me respondia fazendo o sinal de certo ou errado. (LÚCIA, 08/07/2010).

Talvez por essas professoras apresentarem também uma deficiência e enfrentado algumas *pedrinhas* nas suas trajetórias educacionais, elas criaram estratégias que viabilizassem a aprendizagem dos alunos com deficiência. Mas estudos como os de Barros

(2003), Viana (2006) e Barbosa (2009) mostram que as instituições de ensino superior não estão preparadas para receber alunos com deficiência no que se refere à acessibilidade aos espaços físicos: há ausência de rampas; os banheiros e bebedouros não são adaptados; e as provas e materiais não são acessíveis. Além disso, constata-se o despreparo dos professores para lidar com esses alunos. As professoras deste estudo souberam lidar com os seus alunos. Contudo, é provável que estas ações se restrinjam às salas de aula, às estratégias criadas por docente. Não posso minimizar a importância da ação desses professores, mas é válido dizer que toda a universidade precisa estar acessível a todos que possuem uma deficiência: seja aluno, professor ou funcionário.

Neste sentido, percebe-se que cada professora atua de uma forma dentro de suas salas de aula e utiliza algumas estratégias para suprir suas “limitações”.

Neste capítulo, relatei e discuti a visão do professor com deficiência sobre sua atuação no ensino superior. Foi interessante perceber que os professores adotam estratégias diversas, dinâmicas, no intuito de estimular a aprendizagem e o pensar nos seus alunos. Assim, o ato de ensinar do professor é singular, mas aprender é mútuo, que pode ser favorecida através de uma interação de amizade e afetividade entre professor-aluno (Baibich-Faria, Meneghetti, 2006). Contudo, é fundamental saber como estes alunos percebem o ato de ensinar dos seus professores, com e sem deficiência, e se, ou como, este ensinar interfere na sua aprendizagem, tema que será exposto e discutido no próximo capítulo.

4.3 Estudo III

Através da análise dos questionários respondidos pelos alunos foi possível elencar categorias, as quais foram divididas em subcategorias. Estas categorias e suas subcategorias foram sintetizadas em quatro quadros. Antes de cada quadro foi indicado o nome do professor com deficiência (de acordo com o Estudo II), que ministrou aulas para aqueles alunos indicados na primeira coluna da esquerda de cada quadro, e na parte superior o nome da categoria e subcategorias. Os educandos foram chamados de aluno₁, aluno₂,..., os códigos, no intuito de preservar as identidades dos mesmos.

Para melhor visualização do leitor, na Tabela 5 será exposta o nome do professor com deficiência e os códigos referentes aos seus alunos.

Tabela 5. Nome do professor com deficiência e os códigos referentes aos seus alunos.

Nome do professor com deficiência	Códigos referentes aos seus alunos
Cláudia	Aluno ₁ a Aluno ₆
Isa Bianca	Aluno ₇ a Aluno ₁₀
Bethania	Aluno ₁₁ a Aluno ₁₇
Lúcia	Aluno ₁₈ a Aluno ₂₉

A primeira categoria, “perfil dos participantes”, foi dividida em seis subcategorias: sexo, idade, contato com pessoas com deficiência, participação em eventos em Educação Especial, formação em nível de graduação e formação em nível de pós-graduação.

A seguir, as Tabelas 6, 7, 8 e 9 apresentarão o perfil dos participantes por turma.

Tabela 6. Perfil dos participantes: Alunos da Professora Cláudia

Perfil dos participantes: Alunos da Professora Cláudia								
Subcategoria Código do Nome	Sexo	Idade	Contato com pessoas com deficiência		Participação em eventos em Educação Especial		Formação em nível de graduação	Formação em nível de pós-graduação
			Sim	Não	Sim	Não		
Aluno₁	Feminino	21 anos					Fisioterapia em curso - 8º período	
Aluno₂	Feminino	21 anos					Fisioterapia em curso - 7º período	
Aluno₃	Feminino	18 anos					Fisioterapia em curso - 2º período	
Aluno₄	Feminino	20 anos					Fisioterapia em curso - 6º período	
Aluno₅	Feminino	20 anos					Fisioterapia em curso - 6º período	
Aluno₆	Feminino	35 anos					Fisioterapia em curso - 7º período	

Tabela 7. Perfil dos participantes: Alunos da Professora Isa Bianca.

Perfil dos participantes: Alunos da Professora Isa Bianca								
Subcategoria Código do Nome	Sexo	Idade	Contato com pessoas com deficiência		Participação em eventos em Educação Especial		Formação em nível de graduação	Formação em nível de pós- graduação.
			Sim	Não	Sim	Não		
Aluno₇	Feminino	31 anos	Sim	Não	Sim	Não	Fonoaudióloga	Educação Especial: uma abordagem inclusiva – em curso.
Aluno₈	Masculino	30 anos	Sim	Não	Sim	Não	Educação Física	Educação Especial: uma abordagem inclusiva – em curso.
Aluno₉	Feminino	43 anos	Sim	Não	Sim	Não	Pedagoga	Educação Especial: uma abordagem inclusiva – em curso. Orientação do trabalho pedagógico.
Aluno₁₀	Feminino	28 anos	Não	Sim	Sim	Não	Pedagoga	Educação Especial: uma abordagem inclusiva – em curso. Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Tabela 8. Perfil dos participantes Alunos da Professora Bethânia.

Perfil dos participantes Alunos da Professora Bethânia								
Subcategoria Código do Nome	Sexo	Idade	Contato com pessoas com deficiência		Participação em eventos em Educação Especial		Formação em nível de graduação	Formação em nível de pós- graduação
			Sim	Não	Sim	Não		
Aluno₁₁	Feminino	31 anos					Pedagogia	Psicopedagogia institucional e Educação Especial
Aluno₁₂	Feminino	22 anos					Pedagogia	Psicopedagogia institucional e Educação Especial
Aluno₁₃	Feminino	42 anos					Tecnólogo em Técnicas digitais	Psicopedagogia institucional e Educação Especial
Aluno₁₄	Feminino	49 anos					Fonoaudiologia	Psicopedagogia institucional e Educação Especial
Aluno₁₅	Feminino	41 anos					Pedagogia	Psicopedagogia institucional e Educação Especial
Aluno₁₆	Masculino	49 anos					Letras	Psicopedagogia institucional e Educação Especial
Aluno₁₇	Feminino	23 anos					Pedagogia	Psicopedagogia institucional e Educação Especial

Tabela 9. Perfil dos participantes Alunos da Professora Lucia.

Perfil dos participantes Alunos da Professora Lúcia								
Subcategoria Código do Nome	Sexo	Idade	Contato com pessoas com deficiência		Participação em eventos em Educação Especial		Formação em nível de graduação	Formação em nível de pós- graduação.
			Sim	Não	Sim	Não		
Aluno₁₈	Feminino	19 anos					Pedagogia em curso- 1º período.	
Aluno₁₉	Feminino	53 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₀	Feminino	26 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₁	Feminino	20 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₂	Feminino	24 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₃	Feminino	19 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₄	Masculino	66 anos					Pedagogia em curso- 2º período	
Aluno₂₅	Feminino	18 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₆	Feminino	19 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₇	Feminino	18 anos					Pedagogia em curso- 1º período	
Aluno₂₈	Feminino	48 anos					Pedagogia em curso- 1º período.	
Aluno₂₉	Feminino	21 anos					Pedagogia em curso- 1º período.	

Foi considerado o total de vinte e nove alunos para realizar uma análise qualitativa dos dados expostos nesta primeira categoria, perfil dos participantes.

O sexo dos alunos participantes está apresentado na Figura 1.

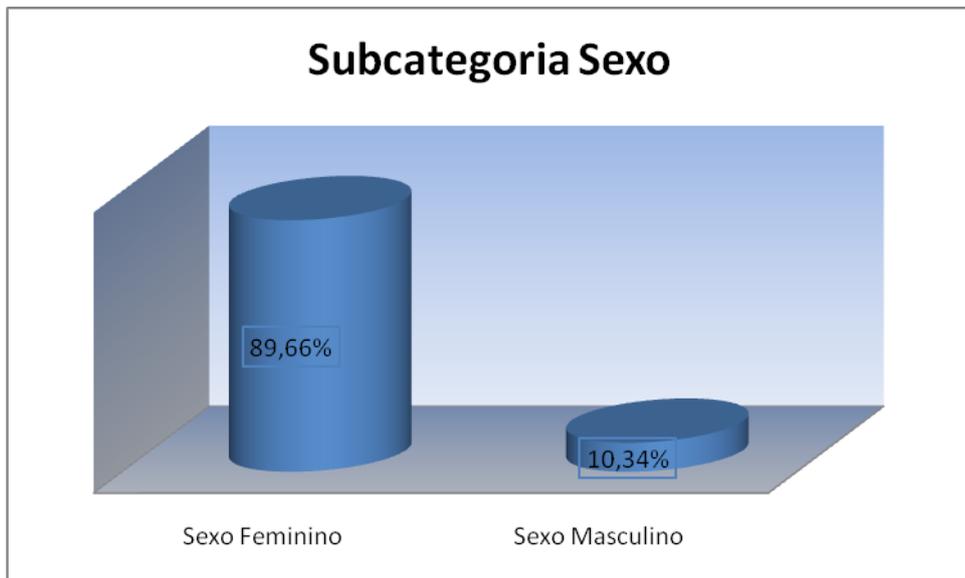


Figura 1 - Sexo dos participantes

Os participantes deste Estudo são, majoritariamente, do sexo feminino.

A faixa etária dos alunos participantes está exibida na Figura 2.

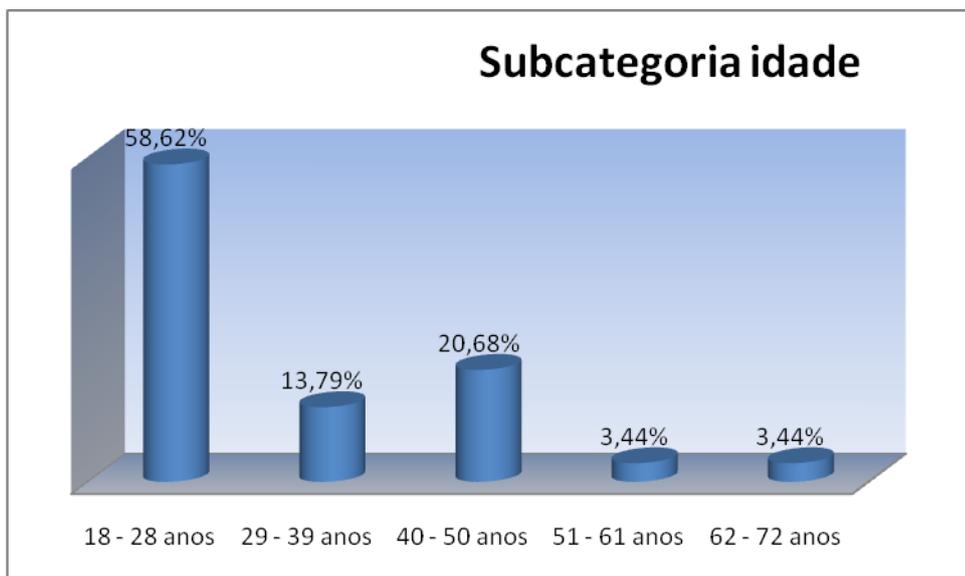


Figura 2. Idade dos participantes

Através do gráfico seguinte é possível notar uma maior concentração de indivíduos no intervalo de 18-28 anos (58,62%); em seguida está o intervalo de 40-50 anos (20,66%); posteriormente está o intervalo de 29-39 anos e os dois últimos intervalos de 51-61 anos e; 62-72 anos estão com 3,44% cada. As idades dos participantes variaram entre dezoito anos e sessenta seis anos.

Na Figura 3 está apresentada a percentagem de alunos participantes que tiveram contato com pessoa com deficiência.

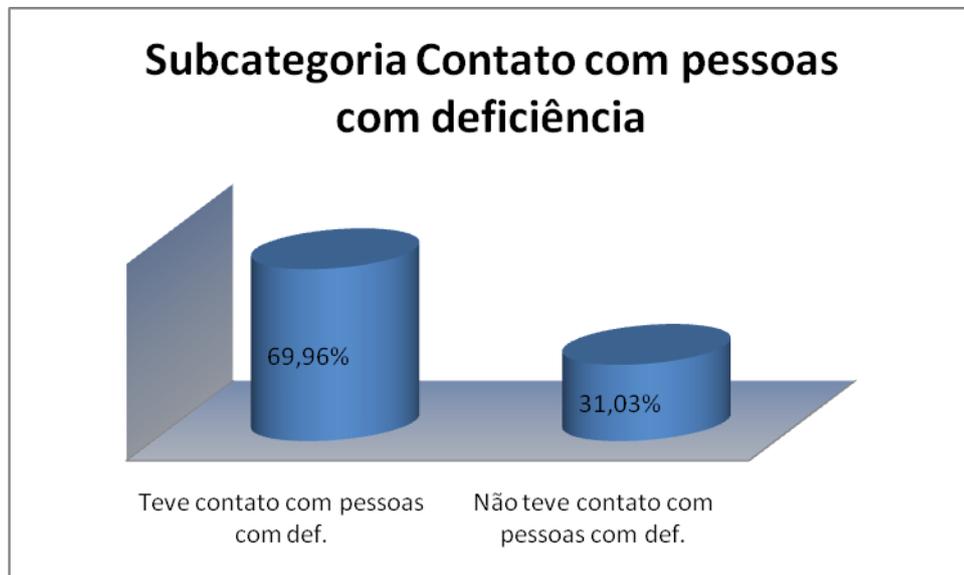


Figura 3 - Percentagem de alunos participantes que tiveram contato com pessoa com deficiência

No que se refere à subcategoria “Contato com pessoas com deficiência” é possível notar que 69,96% dos participantes tiveram contato com pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência mais citadas pelos participantes foram: amigos, parentes, alunos e professores. Apenas 31,03% dos alunos não tiveram qualquer contato com pessoas com deficiência.

Na Figura 4 está apresentada a percentagem de alunos que participaram de eventos sobre Educação Especial.

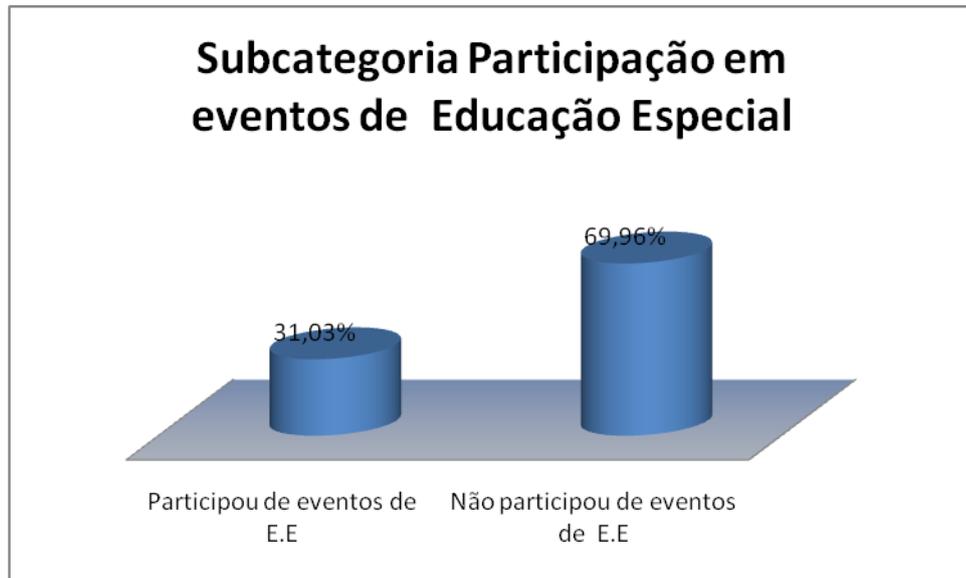


Figura 4 - Percentagem de alunos que participaram de eventos sobre Educação Especial.

Aproximadamente 70% dos educandos não participaram de eventos na área de Educação Especial e 31,03% participaram de eventos envolvendo a temática. Foram citados como eventos de Educação Especial: seminários, cursos de LIBRAS, curso de Braille, disciplinas da faculdade.

Na Figura 5 está apresentada a percentagem de alunos participantes que cursam a graduação e a pós-graduação.

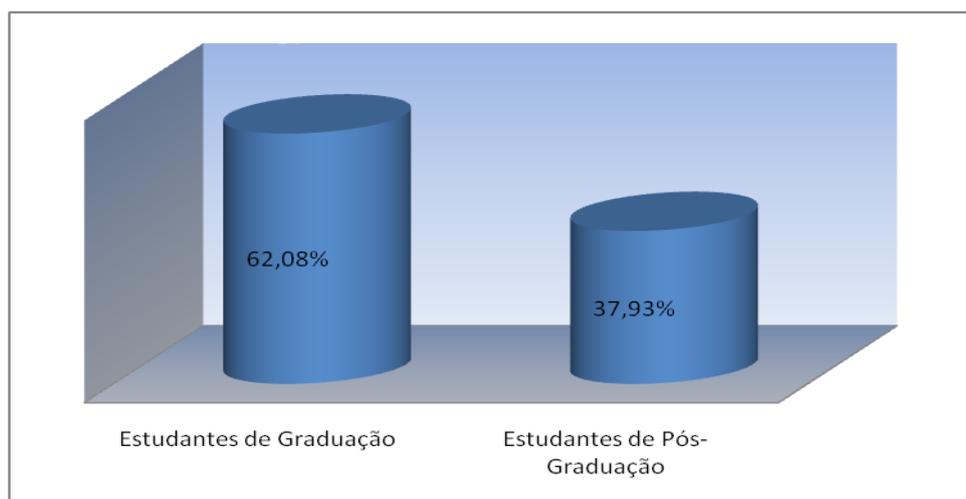


Figura 5. Percentagem de alunos participantes que cursam a graduação e a pos-graduação

Através do gráfico, percebe-se que 62,08% dos alunos estão cursando a graduação e 37,93% estão cursando a pós-graduação.

Neste segundo momento, que consiste em analisar a percepção dos alunos sobre a prática docente de professores com deficiência e de professores sem deficiência, foi realizada uma leitura prévia das respostas dos alunos às cinco questões específicas do questionário.

A partir desta leitura prévia foi possível construir os temas relevantes. De acordo com tais temas, que foram analisados dentro de uma abordagem qualitativa através da metodologia de análise de conteúdo, elenquei as categorias e subcategorias.

Tais categorias e subcategorias foram sintetizadas em quadros. Para cada categoria e subcategorias foram organizados quatro quadros. Em cada quadro foi exposto a síntese dos dados dos alunos que tiveram aulas com, pelo menos, um professor com deficiência. O nome deste professor foi escrito antes de cada quadro.

Após a síntese dos dados foi realizada a descrição e em seguida foi realizada uma discussão dos mesmos.

A primeira categoria formada foi “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente”. Tal categoria foi dividida em: Prática Docente do Professor com Deficiência; Prática docente do Professor sem Deficiência; e, Não faz distinção entre as Práticas Docentes de Ambos, conforme Quadros 7, 8, 9 e 10.

Quadro 7 - Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” - Alunos da Professora Cláudia

Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente			
Subcategoria Códigos do aluno	Prática docente do Professor com deficiência	Prática docente do Professor sem deficiência	Não faz distinção entre as Práticas docentes de ambos
Aluno₁			Não percebe diferenças
Aluno₂			Não percebe diferenças
Aluno₃	Percebe outro lado em tudo	Prepotência de achar que sabe tudo	
Aluno₄	Maravilhosa. A deficiência não é um entrave, ela motiva. Pessoas com def. são iguais		
Aluno₅			Igual. A condição física não interfere no conhecimento.
Aluno₆	Boa. Uma lição de vida, forte e muito inteligente.		

Quadro 8 - Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” -
Alunos da Professora Isa Bianca

Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente			
Subcategoria Códigos do aluno	Prática Docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Não faz distinção entre as Práticas Docentes de Ambos
Aluno₇	Gostou muito e percebeu que é possível superar desafios dentro e fora de sala de aula. Se tiver vontade ir à busca e não desistir		
Aluno₈	Os assuntos ficam mais claros e aumenta o interesse do aluno. A sua vivência é mais forte do que a de um professor sem deficiência.	Não percebe o mesmo do professor com deficiência.	
Aluno₉	Excelente. Vence o preconceito e as barreiras como maior aprendizagem. Aprender a lidar com as limitações do outro.		
Aluno₁₀	Admiração por um professor encantador que vive e respira a Educação Especial. Nunca tinha visto professor com deficiência. Docentes com deficiência olham o aluno de forma diferente.	Algo natural. Uns marcaram e outros fizeram a diferença na formação acadêmica.	.

Quadro 9 - Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” -
Alunos da Professora Bethânia

Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática Docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Não faz distinção entre as Práticas Docentes de Ambos
Aluno₁₁	Gratificante, trouxe um enriquecimento pessoal. Pessoas com deficiência são mais apropriadas para falar sobre as deficiências porque vivem e sentem este <i>problema</i> . Ideia de que a deficiência passa mais credibilidade. O professor com deficiência passa uma realidade que não há nos livros.	Passa a realidade de forma diferente do professor com deficiência.	
Aluno₁₂			
Aluno₁₃	Válida, pois através das pessoas com deficiência é possível entender melhor o universo das mesmas.		
Aluno₁₄	Interação significativa quanto a adaptação em relação aos comportamentos; das realidades e sentimentos no que se refere a este professor. Ele utiliza uma didática enriquecedora na apresentação O professor com deficiência possui um discurso de superação.	Possui um discurso facilitador.	
Aluno₁₅	Maior aproximação da realidade, das dificuldades vividas por pessoas com deficiência. Encontra mais respostas com estes profissionais.		
Aluno₁₆	Maior envolvimento com o conteúdo. Suas explicações não afastam a teoria da prática.		
Aluno₁₇	As aulas trazem mais realidade e vivacidade com fatos reais que ilustram o meio social da pessoa com deficiência. As histórias de vida causam impacto. Sentiu o universo das pessoas com deficiência. E assimilou <i> muitas coisas</i> .		

Quadro 10. Categoria “Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente” - Alunos da Professora Lúcia.

Ideias, Concepções e Sentimentos sobre a prática docente			
Subcategoria Códigos do aluno	Prática Docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Não faz distinção entre as Práticas Docentes de Ambos
Aluno₁₈	É interessante. Percebeu que é possível se adaptar às “dificuldades”. Capacidade de motivar o aluno, incentiva para ajudar e aprender sobre a vida da pessoa com deficiência e diminui o preconceito.	É algo bem comum. Não acrescenta muita coisa.	
Aluno₁₉	No começo ficou assustada e achou que não iria conseguir acompanhar as aulas; se surpreendeu como a docente ministra as aulas. Depois de um tempo, conseguiu participar das aulas e desenvolver atitudes em relação às pessoas com deficiência.		Hoje não percebe diferença entre as aulas de um professor com def. e as de um docente sem def.
Aluno₂₀	Não foi fácil porque nunca havia tido contato com LIBRAS, mas foi divertido. Admira a força da docente de superar as barreiras do preconceito e falta de oportunidades. São pessoas fortes e exemplos de superação.		
Aluno₂₁	Ótima; o aluno aprendeu mais sobre a vida das pessoas com deficiência; ajudou a enxergar melhor a realidade, além de aprender novos conteúdos.		A aula é praticamente a mesma, o que modifica é a metodologia e a linguagem que são diferentes.
Aluno₂₂	O professor com deficiência ajuda o aluno a aprender, a se esforçar para aprender e integra pessoas sem deficiência com as que têm deficiência.		
Aluno₂₃	No primeiro momento foi diferente, mas com o convívio se tornou normal.	É a maioria nas salas de aula.	
Aluno₂₄	Interessante, porque demonstrou que com esforço, dedicação e vontade, se consegue vencer os obstáculos que parecem intransponíveis para os “normais”.		
Aluno₂₅	É importante a convivência com as diferenças. Tais diferenças físicas, ou de fala, só se tornam alarmantes porque as pessoas não estão acostumadas com as mesmas.		
Aluno₂₆	Às vezes a comunicação é difícil, mas requer paciência tanto do aluno quanto do docente.		
Aluno₂₇	No primeiro momento, achou algo novo, uma experiência inovadora e diferente, pois nunca havia se deparado com um docente com def. Depois achou interessante, pois aprendeu a todo o momento não só o conteúdo, mas lição de vida.		
Aluno₂₈	É uma oportunidade impar, e importante, que a sociedade comece a dar oportunidade a todos sem distinção. Começando pela educação: prova que é possível.		
Aluno₂₉	Muito interessante; aprendeu bastante com experiências novas.		Importante para entender a dificuldade de ambos e acrescentar na vida acadêmica, além da troca de experiências.

Em relação à subcategoria “Prática Docente do Professor com Deficiência”, os alunos destacaram que através das aulas e das explicações do professor com deficiência fica mais fácil entender o “universo” das mesmas, pois o aluno tem contato com a realidade e vivências do docente; os alunos atribuíram adjetivos positivos à experiência de ter aula com este professor. Outros consideraram diferente, mas depois se tornou normal o fato de ter tido aula com este docente. Tal experiência provocou impacto, crescimento pessoal nos alunos e despertou a admiração dos mesmos pelo professor. Os alunos aprenderam a lidar com a pessoa com deficiência e com as limitações do outro de modo a superar e vencer as barreiras - a do preconceito, por exemplo.

Na subcategoria Prática Docente do Professor sem Deficiência, os alunos destacaram que ter tido aula com professores sem deficiência é natural e estão, na maior parte das vezes, ministrando aulas. Este professor é prepotente e geralmente possui um discurso facilitador.

No que tange a subcategoria Não faz distinção entre a Prática Docente de Ambos, os alunos destacaram que não percebem diferença entre a prática docente de um professor com deficiência e a de um professor sem deficiência. Entretanto, a metodologia e a linguagem podem ser diferentes entre a prática de um professor e outra.

A próxima categoria visa identificar e discutir os pontos em comum entre professor com deficiência e o professor sem deficiência. A mesma foi denominada de “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” e não foi subdividida, conforme mostram os Quadros 11, 12, 13 e 14.

Quadro 11 - Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Cláudia

Categoria Código do aluno	Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência
Aluno₁	São muito bons e se aplicam de todas as formas para o enriquecimento profissional dos alunos.
Aluno₂	Desempenho para fazer o aluno aprender; determinação e conhecimento.
Aluno₃	Explicam muito bem.
Aluno₄	Aulas acontecem do mesmo modo.
Aluno₅	Conhecimentos específicos; determinação e cobrança das responsabilidades dos alunos.
Aluno₆	Dinamismo.

Quadro 12 - Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Isa Bianca.

Categoria Código do aluno	Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência
Aluno₇	Conhecimento; interesse; responsabilidade e; profissionalismo.
Aluno₈	Paixão pelo que fazem e o que defendem na Educação Inclusiva; Vontade de modificar algo para melhorar a vida do próximo e; materiais que levam são Bastante ricos.
Aluno₉	A utilização de recursos didáticos mais modernos; Teve excelentes professores independente de ter ou não deficiência. Acredita que a docência seja um dom.
Aluno₁₀	Avaliação; conteúdo; relação professor-aluno e; utilização de multimídias. O docente precisa querer ser um bom professor.

Quadro 13 - Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Bethânia.

Categoria Código do aluno	Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência
Aluno₁₁	
Aluno₁₂	Seres humanos capazes; possuem habilidades e instrução necessárias e merecem ser tratados da mesma forma. A deficiência não impede de ser um bom professor: professor com ou sem deficiência; a experiência enriquece o aluno.
Aluno₁₃	A grande vontade de transmitir conhecimentos e de trocar experiências vividas; utilização de tecnologia – informática. As aulas são enriquecedoras.
Aluno₁₄	Demonstra capacidades e motivação. Na pós-graduação os professores comungam da mesma ideia: não há diferença.
Aluno₁₅	Vídeos; Power point e diversos materiais didáticos.
Aluno₁₆	Demonstram profundo conhecimento na sua área de ensino; engajados em debater a arte dos conteúdos ensinados. Aulas enriquecedoras.
Aluno₁₇	Fazem educação.

Quadro 14 - Categoria - “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência” - Alunos da Professora Lúcia.

Categoria Código do aluno	Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência
Aluno₁₈	O conteúdo a ser transmitido e a carga horária a ser cumprida não se modificam.
Aluno₁₉	O domínio da classe; a postura; pontualidade; clareza dos conteúdos e; dinâmicas com objetivos.
Aluno₂₀	Conseguem transmitir o conteúdo proposto.
Aluno₂₁	Transmitem o conteúdo de cada disciplina e passam trabalhos elaborados como forma de avaliação. A troca de saberes.
Aluno₂₂	Necessidade do aluno de prestar atenção; os docentes conseguem ensinar.
Aluno₂₃	O professor aplica sua disciplina.
Aluno₂₄	Ter humildade; ser tolerante e; transmitir segurança no que faz.
Aluno₂₅	Ensinam pontos positivos da sua maneira.
Aluno₂₆	Em qualquer aula, há dúvidas e dificuldades.
Aluno₂₇	As aulas rendem bastante, são proveitosas e agradáveis, aguçam a dedicação e o aproveitamento dos alunos. Aulas proveitosas.
Aluno₂₈	Atenção; dinamismo e compromisso.
Aluno₂₉	O conteúdo é transmitido com clareza, porém, às vezes, surgem dúvidas.

Na categoria, “Aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência”, foi possível identificar que alguns dados foram bastante citados, como por exemplo, o professor saber transmitir o conteúdo com clareza; o professor ter conhecimento necessário e envolvimento na sua área de atuação, utilização de recursos de multimídia, dinamismo nas suas aulas; o professor ter responsabilidade, pontualidade, interesse, profissionalismo, compromisso, atenção; as formas de avaliação, relação professor-aluno são

iguais; o professor ter domínio sobre a classe, postura; o professor ter o poder para motivar os alunos; o professor é um ser capaz; o professor precisa ter tolerância e segurança no ato de ensinar.

A próxima categoria, “Entraves para a prática docente”, foi subdividida em três subcategorias: Prática docente do professor com Deficiência, Prática docente do professor sem Deficiência e Prática docente de qualquer professor, de acordo os Quadros 15, 16, 17 e 18.

Quadro 15 – Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Cláudia

Entraves para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₁			
Aluno₂			
Aluno₃	Limitação para escrever no quadro	Podem escrever, mas não utilizam o quadro.	
Aluno₄	São mais exigentes		
Aluno₅	Por apresentar uma deficiência		
Aluno₆			

Quadro 16 – Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Isa Bianca

Entraves para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₇			Falta de pontualidade; não ser profissional; não ter domínio do assunto a ser apresentado; cobrar do aluno e não se cobrar enquanto professor; não ter humildade para reconhecer suas limitações em relação ao conhecimento.
Aluno₈	Se a deficiência afetar a fala a aula pode vir a ser prejudicada na ausência de um data show ou de um retro.	Pouco conteúdo a ser ensinado e falta de experiência.	
Aluno₉			Não gostar do seu trabalho. Todos que fazem o seu trabalho com amor, comprometimento, dedicação são excelentes profissionais.
Aluno₁₀	Falta de materiais adaptados (quadros, canetas) e falta de apoio da universidade.	Material desatualizado e aula com conteúdo não significativo.	

Quadro 17 – Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Bethânia

Entraves para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₁₁			
Aluno₁₂	Não conseguir se expressar bem devido a sua deficiência e se sentir mal com isso	Acreditar ser mais capaz e superior aos outros.	
Aluno₁₃			
Aluno₁₄			
Aluno₁₅			
Aluno₁₆			Pouco tempo para discutir assuntos muito abrangentes.
Aluno₁₇			Podem ter como objetivo apenas a transmissão de conteúdo e não propriamente educar.

Quadro 18 – Categoria Entraves para a prática docente - Alunos da Professora Lucia

Entraves para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática Docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₁₈	Em alguns momentos, os alunos não respeitam o professor com def. As aulas ocorrem de forma mais lenta.		
Aluno₁₉			O próprio aluno não se interessa pela aula; o professor não consegue atingir os objetivos com êxito.
Aluno₂₀	Às vezes dificuldade de compreensão.	Às vezes dificuldade de entender os termos utilizados	
Aluno₂₁	Às vezes ocorre dificuldade de comunicação, pois o aluno ainda não aprendeu certas linguagens.	Alguns métodos são obsoletos e tornam as aulas cansativas e exigem coisas que ainda não foram aprendidas pelo Grupo	
Aluno₂₂			
Aluno₂₃	Dificuldade de comunicação e entendimento.		
Aluno₂₄			Prepotência em querer mostrar sabedoria, que acaba gerando antipatia.
Aluno₂₅			Quando o professor não consegue transmitir a matéria necessária.
Aluno₂₆	Se a deficiência afetar a fala, o aprendizado torna-se mais lento.	Tornam-se impacientes e em muitos casos, autoritários com os alunos.	
Aluno₂₇	Assimilar o conteúdo transmitido em LIBRAS sem ter um contato prévio com a língua.	Não alternam o modo de ensinar, caindo na mesmice e a aula fica cansativa.	
Aluno₂₈	O estranhamento no primeiro momento.		
Aluno₂₉	Não compreensão de algumas coisas que são faladas	O não entendimento do conteúdo transmitido	

Na subcategoria Prática docente do professor com deficiência, os alunos destacaram como entraves para a prática docente: os alunos sentem que algumas deficiências podem comprometer o ritmo da aula, tornando o aprendizado mais lento. Apontaram também como entrave, a ausência de infraestrutura e de materiais adaptados nas universidades destinados aos professores com deficiência. Outro entrave de ordem atitudinal é a falta de respeito dos alunos com este docente.

Em relação à subcategoria “Prática docente do Professor sem Deficiência”, os alunos destacaram os seguintes entraves para a prática do professor sem deficiência: o fato do professor não utilizar o quadro; o professor transmite conteúdo não significativo ou desatualizado. Os alunos destacaram a falta de experiência deste professor; a utilização de métodos obsoletos e a falta de alternativas no ato de ensinar do educador.

No que se refere à subcategoria “Prática docente de qualquer professor”, os alunos destacaram: falta de pontualidade, não ser profissional, não ter domínio do assunto a ser apresentado do professor. O professor que não consegue transmitir o conteúdo e que não se preocupa com o *educar*. Outro entrave é o pouco tempo de curso para aprofundar as discussões acerca das questões relativas às pessoas com deficiência.

A próxima categoria, “Facilitadores para a prática docente”, foi subdividida em três subcategorias: Prática docente do professor com Deficiência, Prática docente do professor sem Deficiência e, Prática docente de qualquer professor, conforme mostram os Quadros 19, 20, 21 e 22.

Quadro 19 - Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Cláudia

Facilitadores para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática Docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₁	O professor se mostra mais determinado em mostrar que apesar das dificuldades por ele vividas é possível vencer.		
Aluno₂	O professor engrandece a aula suas vivências e determinação em mostrar que apesar das dificuldades podemos ir além.		
Aluno₃	Os alunos são mais atentos e respeitam mais este professor, pois o mesmo merece mais respeito e atenção.		
Aluno₄	A aula é sempre dinâmica e motivadora.	Às vezes, o professor se acomoda com o fato de chegar e dar aula e ir embora. Não há preocupação em motivar o aluno.	
Aluno₅	O professor fala com mais propriedade de uma determinada patologia por conviver com a mesma.		
Aluno₆			

Quadro 20 - Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Isa Bianca

Facilitadores para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₇			A cada dia de aula é possível aprender algo novo tanto o alunos quanto o professor, através da experiência e das entrelinhas de cada dia.
Aluno₈	A aula é muito rica em detalhes; a percepção é mais apurada em relação ao docente sem deficiência; seu comprometimento é maior, trazendo a realidade para dentro da sala de aula; o preconceito se desenvolve, ou não, na sala de aula, vendo um docente com deficiência lecionar para alunos não deficientes.		
Aluno₉	Acreditar que o desejo de fazer o melhor vai além porque este profissional precisa superar as barreiras, principalmente a do preconceito, para mostrar o seu trabalho.		Continuidade na formação e acreditar na educação.
Aluno₁₀	O professor é paciente, olha além, dialoga, torna a aula atrativa e utiliza material visual e atualizado.	O professor é paciente (às vezes), olha além (raramente), dialoga (pouco).	Domina o assunto.

Quadro 21 - Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Bethânia

Facilitadores para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₁₁	O professor transmite sua vivência pessoal, que não se encontra nos livros.	O professor transmite o conteúdo com mais clareza.	
Aluno₁₂	O professor acredita na capacidade de todos e transmite a sua experiência de vida.	Não há barreiras, em relação à deficiência, que possam atrapalhar o professor.	
Aluno₁₃			O professor está à vontade com uma turma muito heterogênea; as dinâmicas das aulas não são cansativas.
Aluno₁₄			
Aluno₁₅			O conhecimento teórico e o de vida precisam ser ministrados com consciência e responsabilidade pelo professor.
Aluno₁₆			O professor apresenta o domínio do conteúdo e faz ligação com a prática.
Aluno₁₇			A escolha da metodologia utilizada pelo professor. As dinâmicas e o bom humor são sempre bem aceitos.

Quadro 22 - Categoria Facilitadores para a prática docente - Alunos da Professora Lúcia

Facilitadores para a prática docente			
Subcategoria Código do aluno	Prática Docente do Professor com Deficiência	Prática docente do Professor sem Deficiência	Prática docente de qualquer professor
Aluno₁₈	O aluno aprende na prática e se dedica mais.	As aulas são mais rápidas e diretas.	
Aluno₁₉	Companheirismo, força de vontade para transmitir conhecimento, clareza, participação com o grupo, aplicação de vídeos, atividades em grupo e livros específicos.	O professor tem mais facilidade para lidar com as dificuldades encontradas por docente com def. como: para se locomover, falta de oportunidade e desinteresse das autoridades e falta de ajuda das pessoas.	
Aluno₂₀	No caso da LIBRAS é a melhor forma de aprender, apesar de não entender tudo o que é falado pelo professor.	O aluno entende a fala do professor e não precisa olhar fixamente para o mesmo.	
Aluno₂₁	O professor ensina a conviver com pessoas um pouco diferentes e a compreender as limitações de cada um.	O professor utiliza métodos e técnicas diferenciados e com dualidade para transmitir o conteúdo.	
Aluno₂₂	O aluno aprende com mais facilidade a LIBRAS com uma pessoa surda, pois o mesmo precisa se esforçar mais, o que ajuda na aprendizagem.		
Aluno₂₃	O contato com o diferente proporciona ao aluno um diferencial na vida, um cuidado maior com a disciplina.	Nas aulas não há dificuldade de comunicação e entendimento.	

Aluno₂₄			Permitir a aproximação e facilitar a aprendizagem dos alunos mais fracos.
Aluno₂₅			O professor interage na vida do aluno no intuito de transformar o mesmo em um cidadão.
Aluno₂₆	O aluno aprende na prática a conviver e a entender melhor o diferente.		
Aluno₂₇	O professor prende a atenção dos alunos, pois sempre há algo novo para aprender.	O professor é mais exigente, mas conquista o carisma da mesma forma.	
Aluno₂₈			
Aluno₂₉			O aluno aprende bastante, compreendendo a individualidade e a especificidade do professor.

Na subcategoria “Prática Docente do Professor com Deficiência”, os alunos apontaram como facilitadores para a prática docente deste professor, os seguintes dados: o professor enriquece a aula com suas vivências e o docente leva a realidade para dentro de sala de aula, tornando os conteúdos mais claros. A aula deste professor é dinâmica, utilizando recursos visuais e atualizados. O professor fala com mais propriedade de uma “patologia” por conviver com a mesma e propõe atividades em grupo, vídeos e sugere livros específicos.

No que tange a subcategoria “Prática Docente do Professor sem Deficiência”, os alunos apontaram como facilitadores para a prática docente deste professor, os seguintes dados: o professor não motiva os alunos. Entretanto, suas aulas são mais rápidas e diretas e o professor tem mais facilidade para lidar com as dificuldades encontradas por docente com

deficiência. E o professor transmite o conteúdo com mais clarezas e não há dificuldade de comunicação entre professor-aluno.

Em relação a última subcategoria Prática docente de qualquer professor, os alunos indicaram como facilitadores para a prática docente de qualquer professor: professor precisa dar continuidade na sua formação, dominar o conteúdo, fazer a ligação entre a teoria e a prática. Além disso, o professor deve permitir a aproximação e facilitar a aprendizagem dos alunos mais fracos. Todavia, o professor precisa escolher a metodologia mais adequada para sua aula.

A última categoria denominada de “Sugestões dos alunos para os professores” foi subdivididas em três subcategorias: Professor com Deficiência, Professor sem Deficiência e Qualquer professor, como mostram os Quadros 23, 24, 25 e 26.

Quadro 23 - Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Cláudia

Sugestões dos alunos para os professores			
Subcategoria Código do aluno	Professor com Deficiência	Professor sem Deficiência	Qualquer professor
Aluno₁			
Aluno₂			
Aluno₃			
Aluno₄			O professor precisa ser mais compreensivo com as dificuldades dos alunos.
Aluno₅			O professor precisa respeitar a individualidade de cada um.
Aluno₆			A existência do profissional com deficiência é um incentivo para que os demais sigam o mesmo caminho.

Quadro 24 - Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Isa Bianca.

Sugestões dos alunos para os professores			
Subcategoria Código do aluno	Professor com Deficiência	Professor sem Deficiência	Qualquer professor
Aluno₇			Que o professor não desista de seu ideal e sonho de estar dentro de sala de aula e plantar sementes diárias.
Aluno₈		O professor se capacitar na área de educação especial.	
Aluno₉	O professor precisa lutar e buscar seus direitos, pois a superação e o desejo de vencer somente as pessoas corajosas conseguem enfrentar.		O professor precisa acreditar no que faz.
Aluno₁₀			Material prévio com o conteúdo da aula; selecionar conteúdo, relacionando teoria e prática; olhar o aluno com os olhos de quem já foi aluno; disponibilizar aula por e-mail; e, substituir a avaliação formal por apresentação ou trabalho de pesquisa.

Quadro 25. Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Bethânia

Sugestões dos alunos para os professores			
Subcategoria Código do aluno	Professor com Deficiência	Professor sem Deficiência	Qualquer professor
Aluno₁₁			O professor precisa buscar seus objetivos.
Aluno₁₂			O professor saber escolher a metodologia a ser utilizada
Aluno₁₃			
Aluno₁₄			O caminho a ser alcançado é um só: formar alunos que sejam vínculos para uma sociedade diversificada.
Aluno₁₅			O professor deve persistir sem medo de errar.
Aluno₁₆			
Aluno₁₇			O professor deve educar para a construção e mediação da educação, formando, acima de tudo, cidadãos além do conteúdo que expõe.

Quadro 26 - Categoria Sugestões dos alunos para os professores - Alunos da Professora Lúcia

Sugestões dos alunos para os professores			
Subcategoria Código do aluno	Professor com Deficiência	Professor sem Deficiência	Qualquer professor
Aluno₁₈	O professor precisa continuar o seu trabalho e conquistar mais o seu espaço.	O professor precisa se capacitar em algumas áreas e adequar o espaço físico para receber alunos com deficiência.	
Aluno₁₉			Propõe que os governantes olhem mais pelo ser humano, principalmente, para as pessoas com deficiência, pois todos têm os mesmos direitos.
Aluno₂₀			O professor precisa dar o seu melhor, pois o aluno está aberto para aprender.
Aluno₂₁			As aulas precisam ser mais dinâmicas e diversificadas com filmes, músicas, documentários que complementem a aula, saindo da rotina antiquada e cansativa.
Aluno₂₂			As aulas precisam ser mais dinâmicas e com maior tempo de duração.
Aluno₂₃	O professor precisa tomar mais cuidado para se comunicar com os alunos.	O professor precisa tomar mais cuidado na apresentação da disciplina.	
Aluno₂₄			
Aluno₂₅			O professor precisa interagir com o aluno sem perder o respeito próprio, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao saber, mas o professor precisa impor limites.

Aluno₂₆			
Aluno₂₇	O professor precisa dar mais tempo para que o aluno possa assimilar o conteúdo.	O professor precisa alternar a forma de explicar o conteúdo, investindo em dinâmicas interativas.	
Aluno₂₈			A empatia é uma condição básica para qualquer relação, como por exemplo, a de professor-aluno.
Aluno₂₉	Dependendo da deficiência do professor, é necessário que no começo do curso haja um intérprete, para que os alunos aprendam a se comunicar.	O professor precisa ser mais atencioso com o aluno.	

Na categoria “Sugestões dos alunos para os professores”, os alunos propuseram aos professores:

Professor com deficiência: o professor precisa mais tempo para que os alunos assimilem o conteúdo, aprendam a se comunicar e, que o professor tome mais cuidado para se comunicar.

Professor sem deficiência: necessidade do professor se capacitar em algumas áreas e na de Educação Especial, saber adequar o espaço físico das instituições de ensino para receber alunos com deficiência. O docente também necessita alternar a forma de explicar o conteúdo, investindo mais em dinâmicas; ser mais atencioso com o aluno e tomar mais cuidado na forma de apresentar a disciplina.

Qualquer professor: o professor precisa ser mais compreensivo com as dificuldades e respeitar a individualidade dos alunos. Assim, o docente pode disponibilizar material prévio com o conteúdo, relacionando teoria e prática; dar aula por *e-mail* e substituir a avaliação formal por apresentação ou trabalho de pesquisa. Além disso, o professor precisa planejar aulas mais dinâmicas e diversificadas com a utilização de filmes e músicas. Nesta perspectiva, é importante que o docente escolha a metodologia mais apropriada para sua aula. Também é

interessante que haja uma boa interação e empatia entre professor-aluno, e que estejam calcadas no respeito mútuo.

4.3.1 Discussão

A decisão de discutir os dados juntos foi tomada a partir do momento em que eu percebi que as fronteiras entre as categorias e subcategorias são muito tênues e se articulam. Através dos dados, os alunos tiveram a oportunidade de expor o que sentem, aprovam ou refutam na prática pedagógica de seus professores com deficiência e os sem deficiência e deixaram propostas para seus professores do ensino superior.

Nesta perspectiva, é importante começar a presente discussão falando da função do professor no ensino superior. O professor do ensino superior precisa criar possibilidades para que seus alunos desenvolvam habilidades para construir novos conhecimentos, estimulados pela autonomia, responsabilidade intelectual e pelo pensamento crítico e reflexivo. Desta forma, Pinto, Araújo e Fonseca (2005) não consideram mais imagem do professor e do aluno como transmissores e receptores de conhecimentos, respectivamente. Nesta perspectiva, as mesmas autoras ressaltam que o processo de interação professor-aluno está calcado em três polos: o aluno que busca aprender, o objeto do conhecimento e, o professor que interage no intuito de motivar a construção do saber, integrando o ensino, a pesquisa e novas condições para a aprendizagem. Para finalizar, as autoras sugerem que a aprendizagem seja mais dinâmica de modo a estimular a reflexão dos alunos. Assim, é importante que o educador promova espaços oportunizando a troca de saberes. Desta forma, o discurso do professor é misturado com o do educando, desfazendo o cenário encontrado nas instituições de ensino, onde o educador detém o discurso e os alunos ouvem (MATTOS, CASTRO, 2005). Os alunos sugerem mais dinamismo nas aulas, e principalmente, aulas que façam a relação entre teoria e prática. Eles se mostram encantados com a vivência de terem aulas com professores com deficiência. Não é que tais educandos considerem estes docentes melhores do que os professores sem deficiência. Não é isto. É que devido a vivência dos professores com deficiência, eles tem mais facilidade, e experiência de suas próprias vidas, para falar sobre um determinado assunto, como por exemplo, a inclusão do aluno com deficiência no ensino

regular. Este professor pode relatar como foi o seu processo de escolarização, se foi incluído e como foi tal processo no ensino regular. Tais relatos auxiliam a “concretizar” a teoria. E é essa concretização a aproximação da teoria que os alunos sentem falta. Por lado, alguns alunos destacam que certas deficiências do docente podem comprometer o aprendizado, o ritmo das aulas, a interação professor–aluno. E estes educandos sugerem algumas estratégias, uso de multimídia, intérprete de Libras, para facilitar a prática deste professor e *minimizar os efeitos* de suas deficiências sobre as aulas. Assim, é possível notar que os alunos percebem que a deficiência não impossibilita a atividade docente, mas advertem também a falta de acessibilidade da instituição, materiais adaptados para que este professor possa trabalhar com mais autonomia e independência.

E para exercer a atividade docente, qualquer professor precisa saber estruturar uma boa aula com conteúdos, dinâmica e atrativa para os educandos. Neste sentido, Baibich-Faria e Meneghetti (2006) discutem a ação ética do professor no ensino superior. A mesma é uma ação planejada, organizada e política, que visa à formação integral e a autonomia do educando. Assim, as mesmas autoras conceituam alguns elementos fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno, tais como: ação didática, construção do conhecimento e avaliação. A ação didática visa favorecer a construção, a transmissão e o aprendizado do conhecimento, aliado aos interesses dos alunos, e deve ser uma ação organizada e planejada de modo a propiciar criatividade e o envolvimento dos alunos, levando em consideração o uso da lógica, do raciocínio e a coerência. A construção do conhecimento necessita estar associado à crítica e a reflexão dos temas estudados. A realidade é o ponto de partida para as abstrações teóricas na formulação e avanços conceituais. A relação entre teoria e prática necessita ser constante, e o envolvimento do grupo e as trocas são essenciais para que haja um avanço na aprendizagem. A avaliação consiste na capacidade de criticar e ser criticado, no intuito de avaliar a totalidade do aluno. É importante que a avaliação seja um momento de reflexão realizada no e pelo grupo.

Assim, tais elementos são essenciais para a prática pedagógica de qualquer professor. Os alunos almejam modificações nas aulas, na metodologia e avaliações.

Neste sentido, é importante perceber que os alunos valorizam muito a didática utilizada pelo professor. Eles destacam também o uso de recursos multimídia, o dinamismo das aulas, o professor dominar o conteúdo e ser atencioso com os alunos, como fatores importantes para tornar qualquer aula mais interessante para o aluno, independente da

condição física do professor. E mais, tais estratégias podem facilitar ainda mais o docente com alguma deficiência. Por exemplo, o recurso do *data show* enriquece qualquer aula, tornando-a mais atrativa. Entretanto, para um professor com deficiência motora, que não consegue escrever no quadro, supri tal necessidade, destacando os pontos principais da matéria. Além disso, os quadros são muito altos para um professor cadeirante sem dificuldade motora nos membros superiores, fato que “impossibilita” este professor de escrever com o próprio punho e no momento da aula, no quadro. Assim, o mesmo recurso pode exercer diferentes funções e ou atender a mesma necessidade: a de escrever, do professor com deficiência motora, e a docente de cadeira de rodas, causadas por fatores bem distintos. No primeiro caso, a impossibilidade de escrever é um fator orgânico e que é superada com o uso do computador. Já no segundo caso, a impossibilidade de escrever é gerada pelo próprio meio, e o computador é utilizado como um recurso “alternativo” de escrita.

Nesta perspectiva, não cabe mais, no ensino superior, a simples transmissão do conhecimento, a aula puramente expositiva centrada nas explicações do professor e que a avaliação não esteja apenas voltada para promover e selecionar alunos. É necessário que os professores valorizem o diálogo entre alunos, procurem expor conteúdos de formas diversas e intercaladas para que suas aulas não se tornem cansativas, e a avaliação seja um processo contínuo para que os professores não caiam na mesmice. Assim, algumas estratégias podem favorecer e tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Os recursos multimídia que servem como um apoio visual para os alunos, da fala do educador (SAVI, 2009). Há ainda propostas como debates e dinâmicas simulando situações reais (BRUEGGEMANN, 2001). Talvez seja interessante que os docentes elaborem mais aulas práticas de modo a estimular o contato dos educandos com as situações lidas nos livros; desta forma, os alunos tem a oportunidade de se colocar no lugar do outro.

Quando o aluno se refere à falta de experiência do professor sem deficiência, talvez o mesmo esteja sinalizando que sinta falta dessa parte prática, mais dinâmica, ou que o docente cite exemplos de fatos reais do cotidiano que não são encontrados nos livros: são vividos e contados por pessoas reais. Através do conto de fatos reais, o professor com deficiência, possivelmente, seja mais convincente ao transmitir o conteúdo, pois a entonação e a emoção do professor imprimem mais veracidade. Todavia, esta prática não minimiza a importância da teoria. Segundo Zeichner (2002), as vivências dos alunos precisam ser o ponto de partida

para a aprendizagem, de modo que as abstrações teóricas façam sentido para a realidade dos mesmos. Tais estratégias podem minimizar o não entendimento do conteúdo exposto pelo professor. Neste sentido, as palavras do docente adquirem novos significados e se “materializam” na e com a prática.

Esta questão sobre a ligação entre a teoria e a prática está presente em quatro categorias: sugestões para a prática docente; facilitadores para a prática docente; aspectos comuns entre professor com deficiência e o professor sem deficiência; e ideias, concepções e sentimentos sobre a prática docente. É válido destacar que na subcategoria Prática docente do professor com deficiência, na categoria ideias, concepções e sentimentos sobre a prática docente, os alunos destacaram a importância das vivências deste professor, para que eles pudessem entender, compreender e lidar melhor com o “universo” das pessoas com deficiência. Assim, a própria pessoa que vive e fala sobre suas atividades de rotina, como estudar, trabalhar, sair com amigos e fazer compras, têm a oportunidade de mostrar que este “universo” não é tão diferente. Será que há *universos* estanques? Universo de negros, universo de homossexuais... todos os que “fogem” às normas (GLAT, 1995; BUSCAGLIA, 2006) estão destinados a viver às margens da sociedade, em seus “mundos”? Estas pessoas falam de fatos reais, vividos por elas que possuem algumas especificidades mais visíveis. E é na convivência com o outro que é possível perceber que todos possuem limitações e habilidades.

Outros dados merecem ser pensados com cuidado. São expressões, palavras que revelam admiração pelo professor com deficiência, tais como: exemplo de superação, lição de vida, supera obstáculos, pessoa forte e inteligente, admiração, vontade, a deficiência motiva, vence. Tais palavras sugerem pensar nas pessoas com deficiência que tiveram a oportunidade de se profissionalizar como heroínas (PEREIRA, 2008). Será que se o mesmo professor não tivesse a deficiência, a admiração seria igual? Pense nos seus “iguais”... Há alguém que você considera uma lição de vida, um exemplo de superação? Isto ocorre porque você está imerso em uma cultura que acha natural o fato de admirar os “diferentes” só porque eles estudam, são bons alunos e exercem uma profissão. São considerados casos “raros” pela sociedade porque eles burlam as “normas” da exclusão e a do fracasso. Os mesmos, apenas, usufruem de seus direitos garantidos pela Constituição.

No artigo sexto da nossa Constituição estão expressos os direitos sociais, educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à

maternidade e à infância, assistência aos desamparados (BRASIL, 1988) - destinados aos cidadãos brasileiros sem distinção. Nesta perspectiva deveria ser comum, natural, o fato de ver uma pessoa com deficiência exercendo qualquer profissão de acordo com a sua escolha. Entretanto, lembra Wanderley (2007), que a exclusão é um fenômeno coletivo e por este motivo é preciso que a sociedade modifique, principalmente, suas atitudes e sua sensibilidade às diferenças mais visíveis como, apenas, uma característica individual (OMOTE, 2008).

No que tange a subcategoria “Prática docente do professor sem deficiência” da mesma categoria, 17,24% dos alunos escreveram especificamente sobre a prática do professor sem deficiência. É notório perceber que os educandos consideram as aulas de um professor sem deficiência como algo natural, comum. Talvez, seja pelo fato das pessoas sem deficiência conseguirem prosseguir no seu processo de escolarização enfrentando menos práticas de exclusão do que os indivíduos com deficiência, embora a deficiência não seja o único fator responsável pela exclusão. Segundo Dubet (2003), as práticas na escola acirram as desigualdades sociais. São práticas que reforçam aqueles que estão “aptos” dos “não aptos”. Estes indivíduos considerados “não aptos” pela escola, geralmente, são oriundos das minorias étnicas, pessoas de baixa renda e indivíduos com deficiência. Essas pessoas, muitas vezes, enfrentam a falta de acessibilidade ao currículo e o despreparo dos professores para lidar com a diversidade (SODRÉ, PLETSCH, BRAUN, 2003).

Esta possibilidade de se qualificar para o mercado de trabalho se inicia na escola, quando a mesma “seleciona” seus alunos por meio de avaliações e demais práticas de exclusão, no intuito de formar o trabalhador ideal para atender às exigências do mercado de trabalho. Este trabalhador ideal precisa ser ágil, qualificado. A partir do que foi discutido é compreensível ver mais pessoas sem deficiência ocupando determinados cargos. Porque tais pessoas sofrem menos com as práticas de exclusão no seu processo educacional; porque as mesmas atingem os objetivos, e da forma - sem a utilização de recursos e adaptações - esperado pela instituição de ensino.

Na última subcategoria, Distinção entre a Prática Docente de Professor com deficiência e sem deficiência, é curioso notar que quando alunos descreveram que não percebem diferenças entre o professor com e o sem deficiência, outros apenas destacam os pontos em comum. Talvez, o fato de o professor ter uma deficiência, no início, possa parecer algo diferente. Mas quando o professor mostra sua competência para ENSINAR e uma metodologia capaz de prender atenção dos educandos, a deficiência se torne um detalhe.

Através dos dados é possível constatar que os alunos destacam que alguns professores transmitem o conteúdo com clareza, porém há aqueles que não conseguem expor o conteúdo de forma tão clara para os alunos. Neste último grupo é provável que estejam os docentes com comprometimentos na fala e o docente surdo.

Nesta perspectiva, vale lembrar que a LIBRAS é uma língua - como um sistema linguístico de natureza visual-motora - com estrutura gramatical própria, responsável por expressar ideias e fatos, e utilizada pelos surdos do Brasil (BRASIL, 2002). A partir da colocação dos alunos de Lúcia, eles tiveram que aprender a falar a língua da professora. No início para aprender qualquer língua, a comunicação fica restrita porque são novas regras e estruturas frasais que você nunca teve contato. Entretanto, Netto (2005) afirma que é possível aprender Língua de Sinais na interação entre surdos e ouvintes, desde que haja respeito às diferenças e vontade de se comunicar com o outro. São usuários de duas línguas diferentes que precisam se comunicar, se entender e respeitar as especificidades da fala do outro. Aos poucos, o estranhamento cede lugar às trocas e ao aprender com o outro, percebendo e observando algo que julgava ser estranho. Para Goffman (2008), sensações como estranheza, medo, angústia e insegurança são naturais no primeiro momento da interação entre pessoas consideradas de grupos distintos, os “normais” e as pessoas com deficiências. Isto ocorre porque no relacionamento entre “diferentes”, os integrantes não sabem como reagir a atitudes e comportamentos que diferem do seu e do seu “grupo”. Então, este contato é evitado ao máximo pelos dois grupos. Portanto, dentro de sala de aula, a relação professor-aluno implica necessariamente no processo de ensino-aprendizagem significativo. Desta forma, é de suma importância que tanto os professores quanto os alunos sejam atentos e pacientes com as especificidades do outro, e estejam abertos a aprender a lidar e a respeitar as mesmas.

Há, também, deficiências que comprometem a fala como é o caso da paralisia cerebral. Segundo Gersh (2007), a pessoa com paralisia cerebral apresenta distúrbios para se movimentar, na postura e no equilíbrio. Um dos distúrbios associados à paralisia cerebral é o de comunicar-se oralmente. Isto ocorre devido à dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do indivíduo para controlar os músculos que orientam os movimentos orais. A professora Isa Bianca, que possui sequelas de paralisia cerebral, tem fala comprometida. Esta fala arrastada e o andar não coordenado pode causar estranheza, medo e angústia no outro. Depois de um período de convivência com esta pessoa, tais características podem ser desmanchadas em meio as suas potencialidades. Neste sentido, o ritmo da aula talvez fique mais lento e

vagaroso. No entanto, o professor precisa criar alternativas para que a aula não se concentre apenas na sua fala.

Neste momento é importante propor atividade que exija a participação dos alunos. Uma boa proposta de atividade é promover um debate, calcado na leitura prévia de um texto, por exemplo. O debate, além de agilizar o ritmo da aula, proporciona uma troca de experiências, um espaço como uma “tribuna” onde surgem diversos argumentos (PINTO, ARAÚJO, FONSECA, 2005), em busca da produção de um saber individual que é construído no coletivo.

Além de o professor estimular a participação ativa dos alunos nas aulas, há recursos que podem ajudar em uma aula expositiva, como por exemplo, o *data show* e o computador. Através da utilização do *data show*, a informática pode ajudar o professor com dificuldade motora a ministrar suas aulas com mais autonomia (BARBOSA, 2009). Este professor tem a possibilidade de escrever no *slide* o conteúdo da aula e apenas explicar os itens que os alunos não compreenderam, ou este docente pode solicitar que cada aluno leia um *slide*, estimulando a participação dos educandos na aula, e o discurso não fica centrado na fala do professor. Outro recurso que complementa a aula é a utilização dos vídeos. Através de filmes, os alunos percebem a veracidade dos temas retratados em sala (BRUEGGEMANN; 2001), mas os mesmos servem apenas como um complemento para a fala do professor. Entretanto, tais estratégias podem beneficiar o ato de ensinar, tanto do professor com deficiência, quanto o professor sem deficiência.

Desta forma, o professor precisa saber escolher os recursos mais apropriados, que garantam uma aprendizagem significativa. De acordo com os objetivos da aula, o educador pode utilizar tais meios para promover a aprendizagem do aluno. Para isso, o professor necessita ter compromisso, responsabilidade, interesse no ato de conduzir este processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o ato educativo centra-se nas experiências trazidas pelos alunos (ZEICHNER, 2002), aliado aos interesses dos mesmos. Além de o professor saber promover uma aprendizagem significativa para os educandos, é fundamental que o mesmo adquira competências para exercer a atividade de docência.

Neste sentido, os alunos apontam que o docente precisa ter pontualidade, profissionalismo. Ter domínio do conteúdo, cobrar do aluno e de si, ter respeito, exibir postura democrática, demonstrar criatividade, capacidade de inovação, habilidade de trazer equilíbrio para o grupo, e exibir a visão crítica e analítica são atributos importantes para um

bom desempenho como professor (BAIBICH-FARIA, MENEGHETTI, 2006). Assim, é fundamental que o docente construa o seu perfil de professor favorecendo no mesmo, essas competências.

Outra questão refere-se ao gostar do seu trabalho. O momento da escolha por uma profissão deve ser individual, porque é você que vai acordar todos os dias para executar as mesmas tarefas. O professor precisa gostar de ensinar, de criar estratégias, zelar pela aprendizagem dos educandos (BRASIL, 1996), estar atento às dificuldades e as especificidades de seus alunos, de modo a garantir o sucesso educacional dos mesmos. No entanto, dados revelam que os alunos consideram que o professor com deficiência é mais exigente do que o docente sem deficiência. É interessante destacar que a aluna acrescentou que *nem sempre é um ponto negativo*, na categoria Entraves para a prática docente. Em outro momento, o aluno aponta o fato de o professor ser exigente como um facilitador da prática docente, do professor sem deficiência. Exigir do aluno, presença, avaliação, dentro do programa do curso (BRASIL, 1996), fazem parte do processo educativo. Estes dados, muitas vezes aparecem em mais de uma categoria.

Outro dado interessante destacado pelo aluno é o de considerar alguns professores impacientes e autoritários. O processo de ensino-aprendizagem requer o compromisso de todos os envolvidos. No que se refere ao termo autoritário é preciso ter cautela. O professor precisa impor regras, atividades e avaliações. Mas tais critérios podem e devem ser dialogados com os alunos, respeitando as especificidades de cada educando, pois o mesmo é o centro do processo de ensino-aprendizagem (ZEICHNER, 2002).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla. Não adianta ter um professor paciente, atencioso e com todas as competências e métodos diversificados de ensino, se não houver alunos dispostos a aprender, a buscar conhecimento (PINTO, ARAÚJO, FONSECA, 2005), e que interajam com o professor.

Além do envolvimento do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a instituição de ensino precisa garantir o sucesso do mesmo. Contudo, os alunos destacam como um entrave para a prática docente do professor com deficiência a falta de materiais e estruturas adaptadas da instituição, aliada à falta de apoio da universidade. Neste sentido, Viana (2006, 2008) aponta que as universidades não estão adaptadas para receber alunos com deficiência. Se estas universidades não se adaptaram para o educando com deficiência, tampouco há uma estrutura acessível para o professor com deficiência. A questão da falta de

bebedouros e banheiros adaptados é retratada por Barbosa (2009). Todavia, Barros (2003) indica que a construção de uma rampa pode favorecer apenas o deficiente físico se a mesma for construída na frente de um obstáculo; o cego tende a tropeçar porque não enxerga. Quando há degraus antes da rampa, o deficiente físico cadeirante, não chega com independência até a rampa. Tais autores nos fazem refletir na importância de pensar em espaços acessíveis a *todos* dentro das universidades.

Segundo Brueggemann (2001), o meio acadêmico não investe em estruturas mais acessíveis por questões econômicas. A mesma autora coloca que, além do argumento da questão econômica utilizado pela instituição, não é comum ver uma pessoa com deficiência na área acadêmica. A menor frequência de pessoas com deficiência na área acadêmica justifica o não investimento em estruturas mais acessíveis. Estes argumentos justificam o fato de alguns professores com deficiência física não poderem escrever no quadro. Um quadro mais baixo, uma rampa com rebaixamento mais adequado, salas mais amplas podem facilitar o acesso não só do deficiente físico, mas de um idoso, de uma criança ou de uma pessoa “normal”. Você, leitor, que carrega uma mala cheia de livros, prefere subir com esta mala de escada ou rampa? Rampa, certo? Mas se a rampa for íngreme, você se garante? Pensar em si é mais fácil...!

Esta descrença nos remete a um dado interessante exposto por um aluno que é o de considerar a deficiência como entrave. A deficiência é percebida pela sociedade como algo indesejável, um defeito, que foge das normas e abala a estrutura social (GLAT, 1995). Devido a atributos negativos relacionados deficiência, as pessoas com deficiência são estigmatizadas (GOFFMAN, 2008) como incapazes e não são considerados como pessoas produtivas. Quando um indivíduo com deficiência ocupa o seu espaço no mercado de trabalho é como se ele tivesse conseguido o improvável porque a ele está destinado o fracasso, desde o início do seu processo de escolarização, através das práticas educativas (DUBET, 2003). Mesmo exercendo uma profissão, este indivíduo é acompanhado por atributos negativos que sobrepõem suas potencialidades.

Apesar dos dados revelarem que os alunos percebem pontos divergentes e convergentes entre a prática docente de um professor com deficiência e a de um professor sem deficiência, o presente estudo não visou formular teorias de ensinamentos e aprendizagens de acordo com um modelo de prática. Mas, este trabalho sugere que aos professores que estão

em sala de aula que estejam atentos às suas próprias “deficiências”, e que pensem em alternativas para supri-las.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação, embora muito limitada devido ao tempo demasiadamente curto para produzir um bom trabalho acadêmico, mostrou, no primeiro momento, trajetórias de vida profissional de pessoas com deficiência que atuam como professores no ensino superior. Em seguida procurou analisar a percepção de seus alunos sobre sua prática pedagógica e a de professores sem deficiência.

Embora tenha conseguido alcançar os objetivos propostos, considero que, talvez, se eu tivesse optado por entrevistar alunos ao invés da aplicação de questionário o Estudo pudesse trazer maiores contribuições para a sociedade e para o meio acadêmico. Também seria interessante analisar as falas de professores sem deficiência sobre a sua própria prática pedagógica e sua interação com o colega que possui uma deficiência. Assim, a primeira parte da pesquisa ficou restrita aos discursos dos professores com deficiência que revelaram alguns *espinhos* pelo caminho percorrido, mas que não deixaram de traçar sua trajetória por causa dos mesmos.

Apesar dos *espinhos*, como os de ordem arquitetônica e os que perfuram nossa alma: os olhares e a discriminação, essas professoras levam para suas salas de aula suas vivências, atividades e recursos de modo a estimular o pensar e a discutir questões que norteiam as pessoas com deficiência nos diversos contextos sociais. Elas escrevem suas histórias sem poder fazer correções nos fatos passados, escolhem o melhor caminho a seguir, criando suas próprias estratégias de *defesa*, e contribuem para a formação de profissionais que sejam capazes de construir uma sociedade mais humanizada.

Depois de analisar as falas destas professoras foi interessante perceber que quanto à prática pedagógica, os alunos destacaram pontos positivos e negativos tanto do professor com deficiência quanto do professor sem deficiência. Este fato é notório quando fiz o cruzamento entre as categorias e mostra que, quando o professor deseja ensinar, as *suas deficiências* são sanadas na convivência, e podem ser supridas através dos mais diversos recursos.

Contudo, os alunos destacaram o impacto, a surpresa e a importância de ter aula com professores com deficiência para sua formação profissional e pessoal. Talvez, esses dados falem que a pessoa com deficiência, capaz de alcançar um nível profissional, ainda é vista como uma exceção. Para que a sociedade não tenha mais *exceções*, é preciso uma mudança

de mentalidade da mesma, de modo que todos respeitem e valorizem as especificidades do outro. Desta forma, daremos início a um *processo de humanização*.

REFERÊNCIAS

BAIBICH-FARIA, T.M. ; MENEGHETTI, F. Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª, 2006, Caxambú (ES). [Anais]. 17p. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/METODOLOGIA%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR%20OU%20ETICA%20DA%20ACAO%20DO%20PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: março de 2011.

BARBOSA, F.K. Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

BARROS, A. C de C. Faces e contrafaces dos educadores com deficiência. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BETHÂNIA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 01 jun. 2010.

BETHÂNIA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 28 Out. 2010.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. Entrevista. In: Investigação qualitativa em educação. Tradução de M. Alvarez, S. Santos e T. Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1994. p.134-139.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 06 de setembro de 2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/decreto%20de%20lei%20de%20libras.pdf>>. Acesso em: 2010 de dezembro de 2010.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2001. (Grafia Braille).

BRASIL. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. Política nacional de saúde da pessoa portadora de deficiência. Brasília: Editora MS, 2008. 72p. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2011.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalista ou Especialista? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUSCAGLIA, Leo F. Ninguém nasce deficiente, mas é “fabricado”. In: BUSCAGLIA, Leo F. Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. p.19-30.

BRUEGGEMANN, B. Jo. An Enabling Pedagogy: meditations on writing and disability. Disponível em: <http://www.jacweb.org/Archived_volumes/pdf_files/JACV21_4_%20Brueggeman.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2010.

CLÁUDIA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 05 abr. 2010.

CLÁUDIA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 28 mai. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução Nº 1, de 08 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 119, p. 29-45, julho 2003.

EZZY, D. Qualitative analysis: practices and innovation. Londres: Routledge, 2002.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 letras, 1995. 69p.

GERSH, E. O que é paralisia cerebral? In: GERALIS, E. Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-34.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação das identidades deteriorada. Tradução de M. Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p.158.

ISA BIANCA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 25 mai. 2010.

ISA BIANCA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 29 jun. 2010.

KOVÁCS, M.J. Lígia – Docente. In: AMARAL, L.A. Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.9-12.

LÚCIA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 08 jul. 2010.

LÚCIA. Entrevista concedida a Alzira Maira Perestrello Brando. Rio de Janeiro, 19 out. 2010.

MATTOS, C.; CASTRO, P. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B. de, *et al* (Orgs). Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.103-116.

MENDES, E.G; NUNES, L.; FERREIRA, J.R. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Temas em Psicologia da SBP, Ribeirão Preto-SP, v.10, n.2, p.121-134, 2002.

MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: março de 2009.

NETTO, M.C.S.M. IEPIC, vidanorma: a inclusão e a formação da primeira professora surda em 2004. 2005. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 2º sem/1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 16 de abril de 2010.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R. Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultural Acadêmica, 2008. p.15-32.

PAULA, K.M.P.; NUNES, L. A Comunicação Alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: NUNES, L.R.P. (Org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.93-109.

PEREIRA, R. Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 170p.

PINTO, C.B.G.C. ; ARAÚJO, C.L.G. ; FONSECA, D.M. A prática docente das bases epistemológicas da metodologia científica no ensino superior. Universitas FACE, Brasília, v.2, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.uniceub.br/index.php/face/articlepublicacoesacademicas./viewFile/620/405>>. Acesso em: março de 2011.

PUNCH, K.F. Collecting qualitative data. In: PUNCH, K.F. Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches. Londres: SAGE, 1998. p.174-184.

RAMOS, S.G.M. A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores: superando o distanciamento entre a universidade e a escola. In: Unopar Cient. Cienc. Hum. Educ, Londrina, v.6, n.1, p.65-68, 2005.

SAVI, R. Utilização de Projeção Multimídia em Salas de Aula: observação do uso em três escolas públicas. Anais do SBIE, Florianópolis, ano 20, 2009. Disponível em: <<http://www.bre.org/pub/index.php/sbie/article/view/1148/1051>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2011.

SODRÉ, J. ; PLETSCHH, M.D. ; BRAUN, P. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: SOBRINHO, F. de P. N. (Org.). Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p.62-76.

WANDERLEY; M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.17-26.

VIANA, E. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. In: BUENO, J. ; MENDES, G. ; SANTOS, R. (Orgs.). Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueiras&Martin, 2008. p.349-412.

_____. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.T. ; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.25-52.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, L.A. Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.174.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10098.htm>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fiemg.com.br/ead/pne/leis/DEC_N5_296_04.pdf>. Acesso em : 24 de fevereiro de 2011.

PARAPLEGIA. In: WIKIPEDIA [homepage na Internet]. [S.l.], 2011. [Atualizado em 6 nov. 2011]. Acesso em: 24 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Paraplegia>>.

GOLDEMBERG, R. Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo (SP). Anais do SIMCAM4. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Ricardo_Goldemberg_e_Cristiane_Otutumi.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2010.

O CONCEITO de pessoa com deficiência para Lei de Cotas. In: A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO. 2.ed. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2007. p.20-25. Disponível em: <http://www.acessibilidade.org.br/cartilha_trabalho.pdf>. Acesso em: 11 de março de 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. Política nacional de saúde da pessoa portadora de deficiência. Brasília: Editora MS, 2008. 72p. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2011.

PELOSI, M. A Comunicação alternativa Escrita. In: NUNES, L.R.P. (Org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.203-216.

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Projeto: A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores

Caro participante,

Eu, Alzira Maira Perestrello Brando, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, desejo realizar um estudo que visa analisar as falas de professores com deficiência no ensino superior, de modo a identificar e discutir aspectos como: a) formas como os professores planejam e conduzem suas aulas, incluindo recursos e estratégias para atingir os objetivos das mesmas; b) entraves e facilitadores para a sua atuação docente.

Como metodologia será utilizada uma entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados. E será pertinente a gravação em áudio com o consentimento de entrevistado para uma análise minuciosa dos dados. Após a transcrição da mesma será marcado um novo encontro para que a participante possa ler e comentar sobre a sua entrevista.

Informo ainda que esta participação é voluntária, sem qualquer forma de remuneração para o mesmo. Assim, o sujeito poderá se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa sem risco de penalização.

Este trabalho será encaminhado a congressos para apresentações orais ou em pôster, publicações em periódicos e anais de eventos nacionais ou internacionais.

A identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Comprometo-me a encaminhar aos participantes o relatório da referida pesquisa.

Em caso de dúvida sobre os procedimentos deste estudo, o participante poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa a qualquer momento.

Contatos do responsável pela pesquisa:

Nome: Alzira Maira Perestrello Brando.

Endereço: Rua Arnaldo Quintela 10 apt. 202 – Botafogo – CEP: 22280-070 – Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (021) 2542-6088 ou (021) 9907-3929

E-mail: alzira_brando@yahoo.com.br

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180 (021) 2334-2180 .

Assinatura do Pesquisador

Assinatura Do Participante.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores

Sexo, idade e tipo de deficiência.

Fale sobre sua vida escolar pregressa.

Justificativa para ter se tornado um professor.

Acesso ao mercado de trabalho. Descrição dos ambientes de trabalho anteriores.

Descrição do ambiente de trabalho atual: características físicas da instituição, barreiras arquitetônicas e atitudinais, presença de alunos com deficiência.

Descrição de suas atividades docentes.

Descrição de estratégias de ensino usadas.

Relacionamento com os alunos, com colegas de trabalho e com a instituição de ensino.

APÊNDICE C – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido em Braille

APÊNDICE D – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido para a Professora Isa Bianca

Projeto: A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores

Caro participante,

Eu, Alzira Maira Perestrello Brando, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, desejo realizar um estudo que visa analisar a atuação de professores com deficiência no ensino superior, de modo a identificar e discutir aspectos como: a) formas como os professores planejam e conduzem suas aulas, incluindo recursos e estratégias para atingir os objetivos das mesmas; b) entraves e facilitadores para a sua atuação docente.

Como metodologia será utilizada uma entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados. E será pertinente a gravação em áudio com o consentimento de entrevistado para uma análise minuciosa dos dados. Após a transcrição da mesma será marcado um novo encontro para que a participante possa ler e comentar sobre a sua entrevista.

Informo ainda que esta participação é voluntária, sem qualquer forma de remuneração para o mesmo. Assim, o sujeito poderá se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa sem risco de penalização.

Este trabalho será encaminhado a congressos para apresentações orais ou em pôster, publicações em periódicos e anais de eventos nacionais ou internacionais.

A identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Comprometo-me a encaminhar aos participantes o relatório da referida pesquisa.

Em caso de dúvida sobre os procedimentos deste estudo, o participante poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa a qualquer momento.

Contatos do responsável pela pesquisa:

Nome: Alzira Maira Perestrello Brando.

Endereço: Rua Arnaldo Quintela 10 apt. 202 – Botafogo – CEP: 22280-070 – Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (021) 2542-6088 ou (021) 9907-3929

E-mail: alzira_brando@yahoo.com.br

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180 (021) 2334-2180.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

APÊNDICE E - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para o Intérprete

Projeto: A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores

Caro participante,

Este estudo, sob a responsabilidade da aluna Alzira Maira Perestrello Brando do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, visa analisar a atuação de professores com deficiência no ensino superior, de modo a identificar e discutir aspectos como: a) formas como os professores planejam e conduzem suas aulas, incluindo recursos e estratégias para atingir os objetivos das mesmas; b) entraves e facilitadores para a sua atuação docente.

Como forma de coleta de dados será utilizada uma entrevista semiestruturada. A entrevista deverá ser gravada em áudio ou em vídeo com o consentimento de entrevistado para uma análise minuciosa dos dados. Após a transcrição da mesma será marcado um novo encontro para que a participante possa ler e comentar sobre a sua entrevista.

Informo ainda que esta participação é voluntária, sem qualquer forma de remuneração para a mesma. Assim, você poderá se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa sem risco de penalização. A identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Eu, _____, participo desta entrevista como intérprete da professora Luciene Rangel e autorizo Alzira Maira Perestrello Brando, aluna do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, a realizar esta filmagem para fins deste estudo.

Contatos do responsável pela pesquisa:

Nome: Alzira Maira Perestrello Brando.

Endereço: Rua Arnaldo Quintela 10 apt. 202 – Botafogo – CEP: 22280-070 – Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (021) 2542-6088 ou (021) 9907-3929

E-mail: alzira_brando@yahoo.com.br

Assinatura do Pesquisador

Assinatura Do Participante.

APÊNDICE F - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido para a Professora Lúcia

Projeto: A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores

Caro participante,

Eu, Alzira Maira Perestrello Brando, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, desejo realizar um estudo que visa analisar a atuação de professores com deficiência no ensino superior, de modo a identificar e discutir aspectos como: a) formas como os professores planejam e conduzem suas aulas, incluindo recursos e estratégias para atingir os objetivos das mesmas; b) entraves e facilitadores para a sua atuação docente.

Como forma de coleta de dados será utilizada uma entrevista semiestruturada. A entrevista deverá ser gravada em áudio ou em vídeo com o consentimento de entrevistado para uma análise minuciosa dos dados. Após a transcrição da mesma será marcado um novo encontro para que a participante possa ler e comentar sobre a sua entrevista.

Informo ainda que esta participação é voluntária, sem qualquer forma de remuneração para a mesma. Assim, você poderá se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa sem risco de penalização. A identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Este trabalho será encaminhado a congressos para apresentações orais ou em pôster, publicações em periódicos e anais de eventos nacionais ou internacionais.

Comprometo-me a encaminhar aos participantes o relatório da referida pesquisa.

Em caso de dúvida sobre os procedimentos deste estudo, o participante poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa a qualquer momento.

Contatos do responsável pela pesquisa:

Nome: Alzira Maira Perestrello Brando.

Endereço: Rua Arnaldo Quintela 10 apt. 202 – Botafogo – CEP: 22280-070 – Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (021) 2542-6088 ou (021) 9907-3929

E-mail: alzira_brando@yahoo.com.br

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180 (021) 2334-2180 .

Assinatura do Pesquisador

Assinatura Do Participante.

APÊNDICE G – Questionário para os alunos

Caro participante,

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa intitulada “**A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**” que visa analisar visão de educandos sobre a prática pedagógica de professor com e sem deficiência no ensino superior. Por favor, responda todas as questões de forma minuciosa.

PARTE I – DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS

Nome²⁰: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Idade: _____

Cidade e bairro onde reside: _____

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

Você já participou de eventos, seminários, cursos sobre Educação Especial? () SIM;

() NÃO.

Se você participou indique qual ou quais?

Você já teve contato com alguém com deficiência na família ou no grupo de amigos?

() SIM ; () NÃO

Se você já teve contato, informe quem é essa pessoa e qual o tipo de deficiência que ela tem?

²⁰ Se preferir não se identifique e escolha um nome fictício

Nome do curso de graduação que fez ou faz. _____

Nome da instituição que você fez ou faz o seu curso de graduação

Se você está na graduação, responda:

O período que você está: _____

Data prevista para a conclusão do curso: _____

Você faz ou fez um curso de pós-graduação? () Sim () não

Caso já tenha cursado, responda:

Nome da instituição: _____

Nome do curso: _____

Data de conclusão: _____

Caso esteja cursando, responda:

Nome da instituição: _____

Nome do curso: _____

O período que você está: _____

Data prevista para a conclusão do curso: _____

PARTE II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1) Como foi a experiência de ter aula com um professor com deficiência e com professor sem deficiência?

2) Descreva os pontos em comum na aula de um professor com deficiência e na do professor sem deficiência.

3) Descreva, de forma específica e objetiva, o que você considera como pontos negativos da aula de um professor com deficiência e a de um professor sem deficiência.

4) Descreva, de forma específica e objetiva, o que você considera como pontos positivos da aula de um professor com deficiência e a de um professor sem deficiência.

5) Qual proposta você daria a um professor com deficiência e a um professor sem deficiência.

APÊNDICE H - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para o aluno

Projeto: A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores

Caro participante,

Eu, Alzira Maira Perestrello Brando, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, desejo realizar um estudo que visa analisar a visão dos alunos em relação ao professor com deficiência e ao professor sem deficiência.

Como metodologia será a aplicação um questionário nos alunos dos professores com deficiência como forma de coleta de dados. Será, então, entregue a cada aluno que assinou o TCLE um envelope lacrado com um questionário, contendo questões relacionadas a dados pessoais e acadêmicos, buscando traçar um perfil dos alunos e uma segunda parte contendo: uma questão sobre a pessoa com necessidades especiais e três questões relativas à experiência de ter aula com um professor com deficiência. A primeira parte do questionário é composta por questões fechadas e a segunda por perguntas abertas.

Informo ainda que esta participação é voluntaria, sem qualquer forma de remuneração para o mesmo. Assim, o sujeito poderá se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa sem risco de penalização.

Este trabalho será encaminhado a congressos para apresentações orais ou em pôster, publicações em periódicos e anais de eventos nacionais ou internacionais.

A identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Comprometo-me a encaminhar aos participantes o relatório da referida pesquisa.

Em caso de dúvida sobre os procedimentos deste estudo, o participante poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa a qualquer momento.

Contatos do responsável pela pesquisa:

Nome: Alzira Maira Perestrello Brando.

Endereço: Rua Arnaldo Quintela 10 apt. 202 – Botafogo – CEP: 22280-070 – Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (021) 2542-6088 ou (021) 9907-3929

E-mail: alzira_brando@yahoo.com.br

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180 (021) 2334-2180.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura Do Participante.

APÊNDICE I - Termo De Compromisso para a Instituição de Ensino

Projeto: A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus

Caro responsável pela instituição,

Este estudo, sob a responsabilidade de Alzira Maira Perestrello Brando, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da UERJ, visa analisar a visão dos alunos em relação ao professor com e sem deficiência.

Como metodologia será a aplicação de um questionário nos alunos dos professores com deficiência como forma de coleta de dados. Será, então, entregue a cada aluno que assinou o TCLE um envelope lacrado com um questionário, contendo questões relacionadas a dados pessoais e acadêmicos, buscando traçar um perfil dos alunos e uma segunda parte contendo: questões relativas à experiência de ter aula com professores com e sem deficiência. A primeira parte do questionário é composta por questões fechadas e a segunda por perguntas abertas.

Informo ainda que esta participação é voluntária, sem qualquer forma de remuneração para o mesmo. Assim, o sujeito poderá se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa sem risco de penalização.

Este trabalho será encaminhado a congressos para apresentações orais ou em pôster, publicações em periódicos e anais de eventos nacionais ou internacionais.

A identificação dos participantes será mantida em sigilo.

Comprometo-me a encaminhar aos participantes o relatório da referida pesquisa.

Eu, _____, responsável pela instituição _____ estou ciente deste estudo e autorizo a aluna Alzira Maira Perestrello Brando a aplicar questionários nos educandos desta instituição.

Em caso de dúvida sobre os procedimentos deste estudo, o participante poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa a qualquer momento.

Contatos do responsável pela pesquisa:

Nome: Alzira Maira Perestrello Brando.

Endereço: Rua Arnaldo Quintela 10 apt. 202 – Botafogo – CEP: 22280-070 – Rio de Janeiro – RJ

Telefones: (021) 2542-6088 ou (021) 9907-3929

E-mail: alzira_brando@yahoo.com.br

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180 (021) 2334-2180 .

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do responsável
pela instituição

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2010.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2 Comissão de Ética em Pesquisa – COEP

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º andar, sala 3018 - Maracanã.
CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.
E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334 2180

PARECER COEP 056/2010

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 7ª Reunião Ordinária em 16 de agosto de 2010, analisou o protocolo de pesquisa nº. **034.3.2010**, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa : “*A visão dos alunos e de seus professores sobre a prática pedagógica de docentes com deficiência do ensino superior*”

Pesquisador Responsável: Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes.

Mestranda: Alzira Maira Perestrello Brando

Instituição Responsável – Pós-graduação em Educação /UERJ

Área do Conhecimento: 7.00 –Ciências Humanas – 7.08 Educação

Palavras-chave: Professor com deficiência, ensino superior

Sumário: Trata-se de projeto de pesquisa para obtenção do título de mestrado da aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ. Serão realizados dois estudos: o primeiro refere-se à análise do relato de uma professora com paralisia cerebral sobre sua experiência no ensino superior e o segundo é a análise das trajetórias profissionais de outros professores com deficiência ou não, que atuam no ensino superior. A coleta de dados acontecerá através da aplicação de questionários a alunos de 04 turmas que possuam em seu quadro docente pelo menos 01 professor com deficiência.

Objetivo: Descrever e analisar a situação de professores com deficiência que atuam no ensino superior.

Considerações Finais: Após debate entre os membros, a COEP considerou que o projeto de pesquisa bem estruturado, sem nenhuma impropriedade de aspecto ético. O cronograma está adequado à proposta de estudo. O TCLE está claro e atende aos requisitos da Resolução 196/96.

Ante o exposto, a COEP deliberou pela **aprovação** do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - **previsto para setembro de 2011**, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 03 de setembro de 2010.


Prof.ª Dra. Célia Caldas

Coordenadora da Comissão de Ética em Pesquisa/UERJ
Mat 32.359-2